



Thèse

2022

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants en formation à l'enseignement primaire

Serir, Zakaria

How to cite

SERIR, Zakaria. Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Doctoral Thesis, 2022. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:162267

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162267>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:162267](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:162267)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction de Jean-Paul Payet

Insiders

Élément et surgissements de la normalité

Étude sur la condition sociale des étudiants en formation à l'enseignement primaire

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Zakaria SERIR

de

Saint-Gall

Thèse N°808

GENEVE

Juin 2022

10-302-131

Membres du Jury de thèse :

Jean-Paul Payet, directeur de thèse, Université de Genève.

Joaquim Dolz-Mestre, Université de Genève.

François Gremion, Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel.

Denis Laforgue, Université de Savoie Mont-Blanc.

Olivier Maulini, Université de Genève.

IMPRIMATUR

Doctorat en sciences de l'éducation

Thèse de Zakaria SERIR

Intitulée : « Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants en formation à l'enseignement primaire »

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, sur préavis d'une commission formée par les professeurs :

Jean-Paul Payet, directeur, FPSE, Université de Genève
Olivier Maulini, FPSE, Université de Genève
Joaquim Dolz, FPSE, Université de Genève
François Gremion, HEP Bejune
Denis Laforgue, Université de Savoie

autorise l'impression de la présente thèse, sans prétendre par là émettre d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

GENEVE, le 21 juin 2022

La doyenne :
Mireille Bétrancourt

Thèse No 808
Numéro d'immatriculation : 10.302.131



N.B. L'Imprimatur constitue une validation de la réussite de la thèse par la doyenne de la Faculté. L'Imprimatur permet de déposer la thèse aux archives ouvertes et ainsi obtenir le diplôme final. En aucun cas il ne fait office de diplôme final.

RÉSUMÉ

La thèse présente une analyse en profondeur de la vie quotidienne d'un Institut de formation préparant les étudiants au métier d'enseignant. L'enquête ethnographique a suivi pendant quatre ans un groupe de quinze étudiants de l'entrée dans la formation à l'entrée dans le métier. La recherche s'attache à mettre en évidence les tensions et les contradictions entre les exigences de formation et les impératifs moraux d'obéissance et de contrôle social. L'étude rend ainsi compte d'un mode particulier de l'existence des étudiants au sein de la formation. L'analyse sociologique montre une action de socialisation des étudiants décrite comme le lieu d'une normalisation. Celle-ci est comprise dans le sens où certaines similitudes d'attitudes et de représentations sont visées par la formation et dans lesquelles d'autres attitudes et représentations sont l'objet d'une disqualification. Cette normalisation consiste à préparer les étudiants à une « employabilité » au terme de la formation.

Pour cette enfance oubliée.

REMERCIEMENTS

Les premières personnes que je tiens à remercier sont bien sûr les étudiants qui m'ont fait l'honneur de mener l'enquête avec moi. Ils m'ont laissé entrevoir un monde que je connaissais bien, mais que je n'avais certainement jamais observé de ce point de vue. Sans eux, je n'aurais jamais osé m'embarquer sur le chemin de la critique. Ils ont donné vigueur à mon intérêt pour la recherche et mon engagement pour la transformation du monde. Je remercie l'ensemble de mes collègues, enseignants primaires et formateurs universitaires qui m'ont donné l'occasion de voir leurs pratiques et d'échanger avec moi sur leur métier. Je remercie particulièrement Aurélien Alexander, Besa Hamza et Gregory Wioska pour leurs idées éclairantes, pour nos longs débats et discussions, pour leurs conseils, pour la relecture de ce manuscrit et pour tous les autres moments agréables que nous avons passés ensemble. Ils m'ont tous les trois été d'une aide précieuse. Je remercie aussi infiniment tous les enfants que j'ai eus dans mes classes ces 7 dernières années. Ils m'ont appris bien plus que je ne leur ai enseigné.

Ma reconnaissance va à Jean-Paul Payet, mon directeur de thèse. Je le remercie pour son soutien, son accompagnement, sa confiance et son écoute bienveillante tout au long de ce parcours de thèse et au-delà. Il m'a permis de rejoindre une équipe de recherche et de partager d'innombrables moments de discussions sur l'école, la pédagogie, l'enseignement et la liberté. Tous ses conseils ont été subtils, sensibles et critiques. Je le remercie pour sa grande disponibilité, pour nos échanges conviviaux qui sont d'ailleurs les plus riches occasions d'apprendre.

Mes sincères remerciements vont aussi à Joaquim Dolz-Mestre. Il a toujours su comment me guider, me soutenir, me rendre conscient. Je le remercie de s'être porté disponible jusqu'au bout, pour les derniers détails, me permettant ainsi de saisir de nombreuses choses qui ne m'étaient pas apparues.

Mes remerciements s'adressent également à François Gremion, Denis Laforgue, Olivier Maulini et Irène Pereira qui ont accepté d'être membres du jury de thèse ; pareillement à Anne Barrère qui a fait partie de la commission de thèse.

Je remercie l'équipe SATIE, actuelle ou passée. Je pense avant tout à Diane Rufin et Stefanie Rienzo qui ont traversé l'ensemble du processus avec moi. Ils ont écouté mes doutes et n'ont eu de cesse de me proposer des défis stimulants ; à Nilima Changkakoti et Barbara Fouquet-Chauprade avec qui j'ai énormément échangé. Elles m'ont beaucoup appris de leurs expériences et de la finesse de leurs analyses.

Je remercie chaleureusement Adèle et Bernard Poussin pour leur soutien tout le long de cette thèse, pour leur écoute, disponibilité et aide précieuse. Je les remercie de m'avoir soutenu tout au long de ce processus et de m'avoir fait découvrir les sciences de l'éducation et le métier d'enseignant.

Je remercie Mohamed Akkaboune (qu'il repose en paix), Samit Ahluwalia, Sami Mohsen, Konstantinos Perdikis et mon petit frère Luqman Serir de m'avoir soutenu dans les moments les plus durs et les plus joyeux de cette thèse. Sans leur aide précieuse, je n'aurais jamais pu réunir les conditions qui m'ont permis d'écrire ce manuscrit.

Pour terminer, je remercie avec la plus grande reconnaissance Charlotte Poussin, ma conjointe et partenaire de vie. Elle a dû supporter toutes mes sautes d'humeur, mes tracas, mes théories interminables sur l'éducation. Pendant toutes ces années, elle m'a permis de traverser les épreuves que demande un travail de thèse. Je la remercie infiniment pour sa patience sans faille et son humeur toujours joyeuse et réconfortante.

Mes derniers remerciements vont à ma famille, mes parents et mes amis qui me soutiennent quoi qu'il arrive... une pensée particulière à Michel Sullo qui m'a initié aux théories critiques il y a déjà une dizaine d'années et dont nos discussions ont toujours nourri mes réflexions.

Table des matières

Introduction générale.....	13
Élément et surgissements	13
Normalité et condition sociale.....	16
Première partie	19
Cadrages	19
1. Cadrage épistémologique	20
1.1 Introduction : la scène épistémologique.....	20
1.2 Epistémologie sensible.....	22
Épistémologie critique.....	25
1.3 Sociologie critique	28
Dépendance	30
La recherche conviviale	33
Exploration critique.....	37
Système reproductif.....	39
1.4 Temps social	41
Éthique du temps.....	43
Modernité et accélération	47
Accélération du rythme de la vie étudiante	49
1.5 Conscience de soi, réalité sociale et usages	55
Interactionnisme symbolique	57
Mise en scène	61
Manières de faire	63
1.6 La trame de la négociation	65
Négociation	67
Négociation et rationalité	70
1.7 Fiction ethnographique	72
Interprétation responsable	74
Interpréter le monde pour le transformer	76
Journal de pensées.....	78
Écriture et fiction.....	80
Écriture et engagement.....	81
Écriture et narration.....	83
Écriture et ethnographie	88
1.8 Conclusion : une science sensible	91

2. Cadrage méthodologique	93
2.1 Introduction : la scène méthodologique	93
2.2 Approche qualitative	96
Impératif méthodologique	97
Administration de la preuve	100
L'enquête à l'épreuve du temps	104
2.3 Cadres méthodologiques	107
Ethnographie	109
Immersion ethnographique.....	112
Critique ethnographique	117
Ethnométhodologie	121
Phénoménologie	125
La description dense.....	130
2.4 Négociations méthodologiques	133
Chercher en pratique	137
La relation profonde	142
Le devenir-minoritaire.....	145
2.5 Théorie ancrée et sérendipité	148
Modestie théorique	150
Échantillonnage et représentativité	155
Caractéristiques du matériau	160
Écouter pour transcrire	162
Analyse et traitement des données	166
Méthode par comparaison continue	170
Le problème de la preuve	172
2.6 Bidouillages : les instruments de l'enquête	174
L'entretien	175
L'enquête par conversation	180
L'entretien collectif.....	182
Combinaison et émancipation	185
Les situations d'entretien	187
Le récit de vie	191
Médiatiser la relation d'enquête	195
Confidences.....	198
Observations et pratique de terrain.....	201

Relationnalité	203
Les associées	206
Émancipation.....	208
2.7 Conclusion : l'enquête et son mouvement	212
3. Cadrage théorique.....	214
3.1 Introduction : la scène théorique	214
3.2 Représentations sociales et expérience de la réalité.....	217
Représentations cartographiques.....	221
Toucher le réel.....	228
3.3 Ce qu'implique l'institution	231
Contraintes et institution	234
Dynamiques et institution.....	237
3.4 Sociologie institutionnaliste.....	241
Processus d'institution.....	245
Projeter ou esquisse opératoire	246
Standards de formation.....	252
Projeter ou réalisation du projet.....	255
3.5 La fonction sociale des institutions.....	258
Réalisme et utopie	265
3.6 Institution et normalité	271
Régimes d'action.....	273
Groupe et subjectivité.....	277
3.7 Critique et institution	283
Autorités institutionnelles	287
Rationalité instituée.....	291
3.8 Conclusion : anticipation théorique	296
Deuxième partie	299
Elément.....	299
L'institution normale	300
4. Introduction : création du concept d'institution normale.....	300
4.1 L'institution normale en général	302
Institution normale et usagers	307
Structures de l'institution normale	309
Conceptualisation	313

4.2 L'institution normale	316
4.3 Les initiés	318
4.4 Vie initiatique et vie normale	323
Personnel formateur de terrain	331
Personnel formateur universitaire	333
Interactions négociées	344
4.5 Caractéristiques de l'institution normale	345
4.5.1 Fabrication du consentement éducatif	348
Normalisation	350
Étapes du consentement	354
Intériorisation du consentement	357
Caractéristiques opérationnelles	361
La banalité de l'éducation	366
4.5.2 Espaces d'écoute et d'illusions	370
Espaces d'illusions	374
4.5.3 Refoulements et carrière normale	379
Appropriation de l'identité majoritaire	382
La présentation de soi	385
Ajustements culturels et identitaires	391
Misfits	393
Carrière normale	394
Groupe normal organisé	395
Les approvisionneurs de morale	399
Identité normale	403
Processus d'engagement et déviations	405
Ajustements réciproques	408
4.5.4 Normalisation des pensées	409
4.6 Mécanismes de normalisation de la pensée des initiés	415
4.6.1 Fabrication de la vérité	415
Réalité objective	420
Réalité subjective	425
4.6.2 Invalidation et autocensure méthodique	426
Incitations	429
4.6.3 Normalisation des émotions	433

Maitrise émotionnelle.....	437
La perte des émotions.....	441
Sur le sentiment humain	442
4.6.4 Alternance et effet de latence.....	444
Violence	447
Violence ordinaire	451
Alternance et latence	453
Effet de latence.....	457
Représentations paradoxales	461
Acceptation du réel.....	463
4.7 Conclusion : institution normale, interaction et normalité.....	464
Troisième partie.....	467
Surgissements.....	467
Ethnographie du devenir enseignant.....	468
5. Introduction : ethnographier le devenir.....	468
5.1 La construction sociale du devenir enseignant	473
Les formes de territorialité	474
Le devenir banal	478
5.2 L'obéissance comme surgissement du devenir enseignant.....	481
Le confort de l'obéissance.....	485
Obéissance collective	488
La peur de la solitude	489
Le maître féminin	494
Nouvelles formes d'obéissance	498
Le reste	501
5.3 L'individu institutionnel : un devenir humiliant.....	505
Isolement et impuissance	509
Expérience d'inexistence.....	509
5.4 L'âme collective comme surgissement du devenir enseignant.....	516
La masse	519
Ligne rationnelle	521
L'Âme collective.....	524
Inventions et imitations	528
5.5 De la figure d'attachement au devenir enseignant.....	529
Séduire l'étranger	530

Attachement et interactions	532
Contagion et imitations	536
Le déterminisme biosocial	538
Articulation.....	542
5.6 La vocation comme surgissement du devenir enseignant.....	545
La construction sociale de la vocation	546
La relation d'aide	552
Étapes de la vocation.....	554
Être et devenir	556
Devenir pour être.....	557
Structure de la vocation.....	559
Contraintes et vocation.....	563
5.7 Conclusion : voir et décrire.....	567
Conclusion générale	572
Post-scriptum sur la volonté.....	572
Praxis des utopies	578
Bibliographie.....	581

Introduction générale

« L'explosion n'aura pas lieu aujourd'hui. Il est trop tôt... ou trop tard. Je n'arrive point armé de vérités décisives. Ma conscience n'est pas traversée de fulgurances essentielles. Cependant, en toute sérénité, je pense qu'il serait bon que certaines choses soient dites. Ces choses, je vais les dire, non les crier. Car depuis longtemps, le cri est sorti de ma vie ».

Frantz Fanon, 2015, p. 8.

Élément et surgissements

Les idées sur l'éducation en général et sur les institutions qui forment les futurs enseignants restent encore peu développées dans le sens du « rapport de pouvoir » (Goffman, 1968 ; Foucault, 1975b) qui existe entre les différents usagers d'une institution : étudiants d'un côté, personnel formateur de l'autre. Cette composante qui interroge le lien dominant dans tout rapport d'éducation constitue pourtant une dimension essentielle. Les crises récentes de l'Université (Chomsky, 2010a), un peu partout en Occident, exigent de reprendre différemment les questions fondatrices concernant la formation des enseignants et sa contribution propre à l'avènement d'une société réellement démocratique. Une part importante de mes réflexions, analyses et descriptions ethnographiques s'inscrit ainsi dans le contexte de la formation professionnelle au métier d'enseignant. Mes analyses ne peuvent toutefois – et en aucun cas – être entièrement transposées à ce que je nomme l'*élément* institutionnel ou à d'autres contextes sociaux ou politiques sans subir des adaptations profondes – sans y accorder une attention particulière. J'en conviens aisément ; soulignant d'entrée de jeu les dangers de toute analyse anhistorique ou décontextualisée, d'autant plus lorsqu'une étude traite des institutions.

« L'Université », écrit Humboldt « n'est rien d'autre que la vie spirituelle de ces êtres humains qui, en raison du loisir que leur procurent leurs circonstances extérieures ou en vertu d'une aspiration intérieure, sont portés vers l'étude et la recherche » (cité par Chomsky, 2010b, p. 6). Mais, l'Université est une chose, la formation professionnelle (même lorsqu'elle se fait à l'université) en est une autre. Celle que j'étudie s'inscrit dans un contexte social, historique, économique et politique dont elle dépend ; et la poursuite de son idéal propre (celui de l'universalité) entre en conflit avec de nombreuses exigences qui lui sont données et avec lesquelles elle doit composer. C'est dans cette dépendance que je considère l'élément institutionnel, différent de l'Université ; car il est une institution. La vision idéaliste de ce que devrait être une Université qui forme des enseignants – de l'Institut Pestalozzi qui prend ce rôle dans mon enquête – se conjugue ainsi dans mes analyses avec une rigoureuse « lucidité » (Maulini, 2019) devant les conditions effectives du fonctionnement de l'élément. C'est dans cet élément que la perpétuation de l'ordre social inégalitaire se réalise.

L'intérêt de cette considération est de comprendre que l'élément institutionnel renonce à son idéal qu'il s'agit néanmoins de promouvoir officiellement ; l'« étude des coulisses » (Payet, 1995) montre que la promotion est loin d'être effective dans le quotidien de ses usagers.

L'élément institutionnel se construit dans un maillage d'interactions qui prennent le visage de contraintes matérielles et symboliques ; de relations de domination entre les membres de l'institution qui entravent les réalisations de l'idéal visé (ou espéré). En fait, l'élément propose une ligne totalement différente : l'université, sous sa forme instituée, fonctionne comme une « institution » (Boltanski, 2008). C'est dans ce cas qu'elle est un élément puissant qui pourvoie des idéologies, des valeurs, des idées sur la société, sur l'éducation ; même si elle reste paradoxalement (dans son rapport désinstitutionné) un lieu d'expression plus libre et libérateur de la société.

C'est ce rapport étroit entre l'université et l'institution que je cherche à étudier, à décrire. Je ne traite pas de l'Université. Je m'intéresse à l'élément universitaire, à l'Institut Pestalozzi – qui est une institution parmi de nombreuses autres. C'est son caractère institutionnel qui en fait une institution critiquable et dont le fonctionnement est à penser sans cesse. En effet, l'institution est imposée d'en haut (même « du dehors »), pour fonctionner sur ceux d'en bas, ses usagers les plus précaires : les étudiants. Ainsi, mon enquête tente de décrire comment ces rapports de domination se construisent entre les individus pour participer à reproduire un sens bien précis de l'éducation. En d'autres termes, je montrerai que c'est bien une volonté de l'élément institutionnel que de « faire faire » à ses usagers exactement ce que l'institution attend d'eux. Lorsque l'Université s'institutionnalise, les rapports d'éducation qui dominent sont ceux du pouvoir des « sachants » sur les « ignorants » (Rancière, 1995), des forts sur les « faibles » (Payet et al., 2008), de la puissance des savoirs d'expertise et de la force de la « certitude » (Nietzsche, 1990, 2007) qui vient légitimer le tout. C'est pour cette raison que mon enquête met en évidence des lieux porteurs de valeurs conformistes qui visent avant tout à fabriquer l'état d'esprit d'une grande partie du personnel formateur et des étudiants. Ces derniers sont prêts à reproduire ce que l'élément institutionnel attend d'eux. Cette attente vient pervertir l'idéal ; en transmettant des valeurs morales, auxquelles il est demandé à ses membres (étudiants, comme formateurs) de s'attacher. C'est à ce prix que l'élément institutionnel s'éloigne de l'Université ; contribuant à la perpétuation de l'ordre social plutôt qu'à sa transformation.

Ma thèse se focalise en ce sens sur l'intérêt que je porte à la reproduction du « monde de l'éducation ». Les différents chapitres seront l'occasion de porter un regard neuf sur ce que font les institutions de formation par l'étude ethnographique de la réalité de leur quotidien. Mon souci est celui de mon engagement ; celui de décrire ce qui se passe dans les coulisses de l'institution. J'y interroge les rapports de pouvoir entre étudiants et personnels formateurs et la manière dont la pratique éducative autoritaire se construit en même temps qu'elle se vit par les étudiants. Ma préoccupation est celle de la confrontation de la description ethnographique avec celle de la pratique effective ; afin que les lecteurs puissent entrevoir ce qui se fait réellement dans l'institution. S'agit-il de former les étudiants au métier d'enseignant ou de les inciter à prendre le pas d'une pédagogie traditionnellement autoritaire dans sa forme et dans sa manière d'exister ? Certainement, les deux en même temps ; qu'elles soient nommées dans l'Institut Pestalozzi, sociologie, pédagogie ou didactique, toutes sont des formes de transmission d'un savoir exclusif qui détient le pouvoir d'asservir ceux qui ne l'ont pas. Les étudiants vivent cette forme d'asservissement pendant leur formation qu'ils tâcheront ensuite de reproduire lorsqu'ils seront enseignants sur leurs élèves.

Cette thèse est ainsi un moyen d'insister sur la fonction éducative de l'élément institutionnel. Elle s'inscrit à l'opposé de tous les messagers de l'excellence scolaire (les enseignants) qui ne sont en fait que les individus parmi les plus conformistes (les étudiants) que la normalité de leurs parcours scolaires les a rendus plus « banals » (Arendt, 1963, 1972b) et obéissants (Gros, 2019). L'éducation qui se fait dans l'élément institutionnel est ainsi bien plus importante que la mission de formation prétendant officiellement à la fabrication d'individus réflexifs. La mission d'éducation est certainement la plus importante dans l'institution que j'ai ethnographiée ; d'autant plus lorsqu'elle dépend des intérêts de ceux qui détiennent le pouvoir. La formation des enseignants cherchera à rendre les étudiants « employables » (Aktouf, 2006) par une institution scolaire qui sert aussi les intérêts du gouvernement et de l'industrie.

Cette thèse est également un moyen de défendre l'Université ; car, je suis d'avis que cette dernière doit retrouver son indépendance, en préservant l'intégrité morale et intellectuelle de ses usagers. Mon travail appelle dès lors à défendre l'autonomie de l'Université contre tout mouvement qui chercherait à la rendre *élément* du système capitaliste général ; celui qui opprime par ses désirs de performance et d'efficacité. Cette enquête est ainsi un moyen de rappeler que l'Université ne doit pas se trahir au risque de perdre davantage de liberté. L'argent et le pouvoir, l'homogénéité idéologique, mais aussi la professionnalisation ont tendance à faire miroiter une réussite. Il faut pourtant à l'Université, afin de garder son intégrité, s'éloigner de ces leurres en se souciant davantage des conséquences ou des usages de ce qu'elle fait, de ce qu'elle transmet ; plutôt que de se laisser séduire par la puissance qui l'enferme indéniablement dans un élément du système. Cette manière de comprendre la formation des enseignants sera l'occasion de décrire ce qui se passe dans l'institution.

Mon étude sur la construction sociale de la normalité s'appuie ainsi sur un postulat et développe une hypothèse. Le postulat est que la formation des enseignants est un espace qui transmet avant tout des normes. En ce sens, l'élément institutionnel ne mérite ni l'anathème (celui de déconstruction, transformation de pratiques éducatives) ni l'apologie (comme lieu de la diversité, pluralité). Elle est, de façon complexe, le cadre de l'expérience de la normalité ; mais surtout de sa publicisation. Les interactions entre les membres du personnel formateur et les étudiants produisent des « civilités » (Pharo, 1985) et sont la « manière et l'expression quotidienne du droit dans la vie sociale » (Payet, 1995, p. 8).

L'hypothèse est que l'institution de formation des enseignants est un lieu d'éducation où les interactions participent à la fabrication de la norme. Les surgissements de la normalité ne peuvent donc éclore que sur des *scènes* particulières. Elles sont les conséquences d'interactions qui se jouent en « coulisses » (Payet, 1995) ; c'est-à-dire dans des lieux éloignés des scènes officielles. Les surgissements de la normalité naissent en coulisse pour venir ensuite sur scène et montrer officiellement une formation d'enseignants qui se dit inquiète de l'autonomie de ses usagers ; qui prétend former à la réflexivité contre et envers toutes les difficultés scolaires des élèves ; mais qui, dans les faits, produit le contraire.

Étudier les coulisses des institutions tient pour beaucoup à mon intérêt scientifique pour la question ; mais davantage au sentiment que je ressens vis-à-vis d'un phénomène social qui a la prétention d'émettre un jugement définitif sur le monde (ou de le simplifier de manière abusive). La raison de ma recherche vient ainsi appuyer les manières avec lesquelles j'ai

procédé pour mener l'enquête. C'est pourquoi, dans la première partie, mon travail prend le temps de développer amplement l'épistémologie, la méthodologie et la théorie sur lesquelles je m'appuie. Elles sont trois conditions indispensables afin de comprendre *pourquoi* et *comment* j'en suis venu à comprendre l'élément et le surgissement de la normalité de la manière dont je les présente.

Je propose de poursuivre mes réflexions en deux autres parties. La deuxième s'intéresse à l'élément que j'appelle l'*institution normale*. Je pars de ce concept pour décrire les mécanismes à l'œuvre dans la fabrication d'enseignants employables. Je propose dès lors certains détours par d'autres concepts tels que la *fabrication du consentement éducatif*, la *carrière normale* ou les *Misfits*. Ces concepts me serviront ensuite à décrire rigoureusement ce qui introduit la troisième partie de ce manuscrit ; à savoir : ce que je nomme les *surgissements* de la normalité. Ils sont une façon de m'intéresser de manière ethnographique à ce que fait l'institution sur ses usagers : produire de la norme. Changeant de focale, l'analyse porte moins sur ce que font les institutions aux individus, mais sur ce que les individus font de ce que leur transmettent les institutions. Le regard ethnographique s'intéresse à ce que j'ai appelé le *devenir-enseignant*. Il révèle la forme enseignante attendue, banale, légitime et valorisée par l'institution ; que les étudiants imitent durant leur formation et à laquelle ils finissent par correspondre.

Normalité et condition sociale

Une large partie de la sociologie peut se définir par l'étude de ce qui se rapporte à la déviance (sociale, morale, juridique) ; à la transgression et plus encore à la gestion de ces transgressions qui sont en fait des entorses ou des manquements à la norme. Toutefois, laisser momentanément de côté la question de la déviance est aussi une manière intéressante de faire de la sociologie. En effet, c'est l'étude des dynamiques qui embarquent les individus sur le terrain de la normalité qui est, en quelque sorte, un moyen intéressant de se pencher sur leurs aptitudes à « paraître normal » (Becker, 1985). La norme est en ce sens un jeu de prismes et de miroirs (Strauss, 1992b) grossissant de nombreuses problématiques sociales. Les miennes sont celles de la formation des enseignants et de la manière dont cette même formation enseigne les normes concrètement.

J'aurais tort de considérer la problématique de la formation des enseignants au regard de ce que cette formation prétend ne pas réussir à faire ; accusant d'une certaine façon les étudiants (les enseignants aussi) de ce qui concerne en fait les propres manquements de l'institution. Étudier la norme, c'est ainsi s'intéresser à ce que fait l'institution ; c'est-à-dire à ce qu'elle réussit à faire – même si ce qu'elle fait n'est pas officiel. J'aurais également tort d'assimiler le problème de la formation des enseignants à une énigme intellectuelle ou philosophique ; du moment où mes questions portent sur la « normalité » (Durkheim, 1996 ; Wittgenstein, 2004). La véritable énigme est moins le sujet de la norme (philosophique) que celui de l'obéissance et de la volonté (sociologique) des individus qui en découle. Bourdieu disait au micro de Jacques Chancel (Van Reeth, 2020b) « que la sociologie est une manière de prolonger la philosophie par d'autres moyens ». Un sociologue, un chercheur est aussi quelque part un théoricien, poète du monde.

La normalité n'est pas un phénomène marginal. Elle est un fait social observable que les institutions promulguent. Elle est un fait du quotidien. Ainsi, en m'intéressant au quotidien des étudiants, je n'ai pu que me confronter à la normalité ; à la manière dont celle-ci est transmise et acquise. Ceci m'a conduit sur le chemin de la critique ; plutôt sur la manière dont la sociologie critique peut se mettre au service de l'étude de ce qui fait que tant d'individus acceptent aussi facilement les normes. Dès lors, mon travail propose non seulement une explication ; mais aussi une manière de décrire comment cette même explication de la normalité est institutionnellement fabriquée pour être la bonne.

C'est alors d'un point de vue philosophique que Maulini poursuit la réflexion : peut-on dire, en empruntant la tradition herméneutique, qu'il y a d'abord l'être questionnant et ses questions et que c'est à partir d'elles que s'ébauchent la relation à l'autre et les éventuelles propositions que cette relation permettra de construire ? Ou bien faut-il considérer plutôt qu'il y a d'abord, dans la communication instituée, des propositions et que les éventuelles questions naissent du constat d'un désaccord entre ces propositions ? C'est à Wittgenstein que l'auteur emprunte la réponse : il n'y a de question possible que par la détermination de ce qui est questionnable et de ce qui ne l'est pas, du discutable et de l'institué. D'où l'on peut tirer ce que Maulini nomme « l'espace logique de l'interrogation » : dans les classes, finalement, l'enseignant a deux possibilités de conduire le questionnement. Soit la question est instituée, mais ce qui peut faire l'objet de discussions ce sont les propositions qui répondent à cette question. Soit on part d'une proposition qui n'est pas à remettre en cause, et ce dont il y a lieu de discuter ce sont des questions que l'on peut poser à partir d'elle. (Rey, 2006, p. 211)

Me plonger dans l'étude de la normalité m'a dès lors amené sur les « possibilités de conduire le questionnement » que relève Maulini (ibid.). Je souligne ici que les manières que j'ai préconisées pour trouver certaines de mes réponses peuvent apparaître « triviales » (car mes réflexions se distancient d'explications plus ordinaires sur mes problématiques de recherche). Mais, le fait d'« agir par soi-même » (Descombes, 2018) montre un chemin nouveau ; m'encourageant à pratiquer « les voies de l'éclaircissement » (ibid.). Dans mon cas, ce qui fait l'intérêt de ma démarche est qu'elle s'est intéressée à la « profondeur » (Ingold, 2013a) ; c'est-à-dire que j'ai cherché à montrer qu'une réponse triviale peut aussi être la bonne. Pour cela, il m'a fallu pratiquer une sociologie particulière. Elle s'intéresse autant à l'essence des faits sociaux (*l'élément*) qu'à leurs conditions réelles de réalisation (les *surgissements*). En effet, c'est en fixant mon attention sur ce qui se passe dans l'Institut Pestalozzi que j'ai pu déterminer ce qui fait que la formation des enseignants est un système qui reproduit une « manière ordinaire d'éduquer les enfants » (Illich, 1971) et de « faire l'école » (ibid.). C'est elle que je cherche à décrire dans mon travail.

L'attention critique que je porte sur l'éducation ordinaire, c'est à mon terrain d'enquête que je la dois. Effectivement, avant mes premières rencontres avec les étudiants, je n'aurais pu que difficilement imaginer écrire les propos que je soutiens dans cette thèse. Il ne m'était jamais venu à l'esprit de porter mon attention critique sur une institution du même type que celle qui m'a formée. C'est parce que j'ai constaté les formes de la normalité (et ses dangers) que j'ai pu comprendre différemment la problématique de la formation des enseignants ; c'est-à-dire que

j'ai pu l'interroger au prisme de la « condition sociale » (Goffman, 1968) étudiante. Ainsi, c'est avec les étudiants, pendant l'enquête, qu'apparaît peu à peu une vision différente de la réalité sociale. C'est en me plongeant dans l'institution, muni des théories institutionnalistes (Laforge, 2015) que j'ai découvert les coulisses d'un autre « monde scolaire » (Payet, 1995) : celui de la formation des enseignants. Le système de formation représente davantage un élément puissant de « normalisation/reproduction » de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) ; qu'un instrument de « transformation » (De Cock et Pereira, 2019 ; Pereira, 2018). Mes réflexions, les notes que j'ai prises pendant mon enquête, les rencontres (littéraires et amicales) que j'ai faites se trouvent à l'origine des thèses que je soutiens dans ce travail. Mais, c'est surtout aux étudiants que je dois cette thèse ; car je cherche à décrire le plus précisément possible ce que nous avons compris ensemble. Nous avons cherché à refléter nos interprétations mettant au centre de nos questionnements leur condition « précaire » (au sens moral du terme) dans l'institution.

Cette condition sociale étudiante sera décrite au fur et à mesure des chapitres que je développe pour montrer comment et pourquoi les étudiants finissent par consentir à la morale éducative majoritaire ; pourquoi et comment ils y parviennent, puisqu'ils vivent paradoxalement eux-mêmes ce que j'ai appelé une *condition institutionnelle humiliante*. C'est en étant soumis, opprimés, infantilisés que les étudiants apprennent à soumettre, opprimer et infantiliser leurs élèves. Pourtant, c'est de ce mouvement « pathologique » (Canguilhem, 2013) que naît une « volonté » ; insinuant que tout acte éducatif (même le plus violent) est fait au nom du « bien de l'enfant » (Miller, 2015).

Une des plus grandes surprises de l'enquête a enfin été de découvrir que l'Institut Pestalozzi transmet un certain sens de la pédagogie. En effet, dans le rapport que vivent les étudiants avec le personnel formateur, ces derniers apprennent que l'élève apprécie son « maître » non seulement pour ses connaissances (qu'il n'a pas) ; mais surtout pour son talent de persuasion, son dévouement pour l'ordre et la discipline ainsi que sa docilité vis-à-vis de l'institution qui l'engage. C'est à ce prix que l'on devient un « bon » élève et c'est au même prix qu'on se forme pour devenir un « bon » enseignant. Ce constat rappelle ainsi que la pédagogie n'est ni une science ni même une technique ; mais qu'elle est une « chose » vivante qui se joue dans la réalité sociale, du quotidien. C'est le lien pédagogique asymétrique que j'interroge ; car il est oublié de la science et de ses techniques. C'est pourtant ce même lien qui est au cœur du travail de formation des enseignants ; car lorsque la pédagogie n'est pas critiquée, elle produit des formes d'asservissement. Les étudiants apprennent ainsi – en le vivant eux-mêmes – comment soumettre leurs élèves, comment imposer leur autorité. Et quand ils n'y arrivent pas, ils demandent des recettes toutes faites, des tours de main, des « façons de faire et de parler » (Goffman, 1987). Ils rentrent ainsi entièrement dans leur communauté de référence. Ils se projettent dans un métier vidé de tout idéal, car l'institution les a préparés à une réalité pratique. Ils voient d'abord de leurs propres yeux comment « faire l'éducation » et comment l'instituer dans un rapport de domination. Ils intériorisent ensuite comment le travail d'éducation s'est opéré sur eux et comment ils vont pouvoir le reproduire sur leurs élèves ; car dans presque toutes les classes (dans les écoles et dans l'Institut) on y travaille, pour ainsi dire, de la même manière.

Première partie

Cadrages

1. Cadrage épistémologique

« Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement effusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est, spirituellement, rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé ».

Gaston Bachelard, 1998a, p.14.

1.1 Introduction : la scène épistémologique

Écrire une thèse de doctorat en science de l'éducation passe par l'apprentissage de nombreux savoirs et savoir-faire relatifs aux disciplines considérées. Au-delà de connaissances que je produis, il est nécessaire de présenter les moyens que j'ai mis en œuvre pour développer mes interprétations ainsi que de préciser la nature épistémologique de ce que j'expose. Il ne s'agit pas de statuer sur la véracité des propos qui suivront. Il s'agit de comprendre comment je laisse apparaître une forme particulière de connaissances du monde. Pour comprendre cette thèse, il faut ainsi commencer par saisir la « réflexion » sur la science que je propose. La science n'est pas uniquement un fait intemporel. Elle est aussi une conquête historique. L'épistémologique est en ce sens d'abord une démarche historique. Mais, elle est surtout la réfutation des erreurs scientifiques antérieures. Elle est une conquête par de nouvelles démarches. Aucune enquête scientifique ne peut échapper à la prospection de ses conditions et de l'imaginaire qu'elle a pu démentir. L'épistémologie est la condition même de l'accès de la science à l'ensemble des problèmes humains (Worms, 2021).

L'objectif premier de ce cadrage épistémologique est ainsi de présenter les socles de l'épistémologie à laquelle j'adhère, comme une théorie importante de la connaissance sur laquelle je prends appui. Je présente mes investigations. Je réfléchis aussi sur les critères auxquels une connaissance devrait s'accorder (Harre, 1984). Plus précisément, c'est essentiellement l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences sociales, destinés à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective que j'interroge (Rueff, 2012). L'accent est mis sur les bases que j'ai acquises tout au long de ma recherche. L'intérêt est enfin de présenter la manière dont je perçois le « monde » de la formation des enseignants primaires.

Une science, cependant, ne se définit pas uniquement par son objet. Ses limites peuvent être fixées, tout autant, par la nature propre de ses méthodes. Reste donc à nous demander si, selon qu'on se rapproche ou s'éloigne du moment présent, les techniques, mêmes de l'enquête, ne devraient pas être tenues pour foncièrement différentes. C'est poser le problème de l'observation historique ». (Bloch, 2006, p. 882)

Les dimensions soulevées par Bloch (2006) spécifient plus largement l'étude sociologique que je propose. Elle le fait par un ensemble de caractères distinctifs dérivés de l'« historicité » et de l'« intentionnalité » des individus avec qui j'ai mené mon enquête. Ces caractères seront discutés avec diverses entrées épistémologiques.

L'objectif second est d'appréhender l'épistémologie des sciences de l'éducation comme dominée par des tentatives qui visent à trouver des critères scientifiques de plus en plus objectifs. Ils présupposent l'existence de dissimilitudes entre les sciences humaines et les autres sciences (dites exactes). Certes, le spectre épistémologique que j'utilise apparaît large. Mais, comme je l'ai mentionné précédemment, c'est l'« historicité » et l'« intentionnalité » des conduites humaines qui seront au cœur de mon argumentaire. Je veux éviter la déduction facile des caractères épistémologiques de ma recherche ; à savoir que l'étude sociologique et plus largement la recherche ethnographique seraient par nature « rebelles » à l'axiomatisation, à la formalisation ou encore à la qualification d'éléments, de concepts et de théories. Ces déductions disent de la sociologie qu'elle ne pourrait assurer ni la reproductibilité ni la cumulation des données recueillies. Elle serait dès lors incapable d'énoncer des lois et de recourir au raisonnement (Raynaud, 2006). Cette partie vient se positionner contre l'idée d'un échec présumé de l'épistémologie des approches qualitatives.

Le troisième objectif définit la praticabilité de mon projet ethnographique. L'« historicité » et l'« intentionnalité » appellent la mise en œuvre de l'interprétation. Celle-ci conditionne une plus grande tolérance à l'égard de la subjectivité du chercheur et des données recueillies sur le terrain. Au travers des chapitres qui suivent, je propose de présenter ce que j'appelle un *dépassement épistémologique*. Celui-ci consiste à surpasser les concepts de la sociologie classique par d'autres concepts tirés de la vie quotidienne des enquêtés. Ce dépassement permet d'employer de nouvelles théories propres aux typologies spécifiques des individus et, en conséquence, de récuser les partages disciplinaires réputés stériles lorsqu'ils sont déconnectés de la réalité du terrain. Je cherche à distinguer et varier les approches puis à les combiner les unes aux autres. J'essaie de montrer les différences de perspectives, de contextes et de paradigmes épistémologiques qui se révèlent constitutifs, inhérents, concrets en rapport à la recherche que j'ai menée.

Ce cadrage engage dernièrement une réflexion sur la pertinence épistémologique de ma recherche. Je propose une réflexion sur la possible réinterprétation des sciences sociales. Je le fais en m'appuyant sur des textes relatifs à la sociologie compréhensive, interprétative et phénoménologique. Les trois participent à mon raisonnement épistémique. J'indique mes repères quant aux sources et références que j'utilise. Je délimite mon approche en précisant les contours qui fluctuent ou encore en illustrant mes orientations, mes choix et mes goûts pour telle ou telle perspective (Derèze, 1993).

J'ai pour désir d'énoncer une épistémologie propre à mes manières de faire et de comprendre mon terrain. Mon épistémologie se transpose aux méthodes des ethnologues : celle de l'étude directe, *in situ*, de la vie sociale. Pour cela, des auteurs comme Bouvier (2008 ; 2011 ; 2018), qui évoque l'épistémologie socio-anthropologique ou Schwartz (1993), Anderson (Anderson et Schwartz, 2011) ainsi que Masclat et Schwartz (2019) qui font référence aux méthodes ethnographiques dans l'enquête des classes sociales populaires ; sans oublier les travaux incontournables de Goffman (1968, 1974, 1991), Hughes (1958, 1996a, 1996b) et Becker (1964, 1967, 1985) ont largement contribué à ma réflexion. Au même titre, je m'inspire des ethnographes qui se sont penchés sur nos sociétés contemporaines, tels que Augé (2013),

Althabe (1994) ou Balandier (2006) ; et plus globalement les approches de l'école de Chicago et le courant de l'ethnologie française ainsi que des « partisans-pratiquants » de la microsociologie, de la sociologie qualitative dite du quotidien.

1.2 Epistémologie sensible

La question que je pose pour entrer dans mon travail est celle du choix d'une épistémologie « critique » ou « non ». Les lectures sur ce sujet m'ont confronté à un clivage. Celui-ci renvoie à la croyance d'une division épistémologique (de la sociologie) *quasi* irrémédiable. Pourtant, l'histoire de la sociologie – comme discipline – n'a jamais totalement défini cette coupure originelle. La littérature montre certes que la sociologie s'est construite sur deux principales traditions épistémologiques qui se disputent un champ d'études. Mais, cette même littérature montre aussi que leur division ne reste pas une évidence. Cette histoire interroge l'éternelle neutralité axiologique, celles de Luhmann (2011) et Habermas (1988), de Parsons (1973) et Touraine (1966), de Boudon (1973, 2002) et Bourdieu (1972), de la célèbre controverse du Congrès de Tübingen (Bruun, 2007 ; Coenen-Huther, 2007 ; Freund, 1990 ; McCarthy, 2001 ; Sen, 1999).

Cette division épistémologique est, encore aujourd'hui, loin de s'atténuer. Elle l'est davantage à la suite des écrits de Boudon (2002) qui propose une distinction importante entre quatre fonctions de la sociologie : « cognitive », « expressive », « caméraliste » et « critique ». Par ces fonctions, la sociologie peine à se légitimer comme une science exacte. Elle peine à faire état de réussites aussi prodigieuses que les autres sciences (médecine, physique, mathématique), car elle serait incapable de produire un savoir cumulatif. Boudon (ibid.) a d'ailleurs fini par affirmer que la sociologie reste aléatoire. Elle est indéniablement lente et incertaine.

Au regard des constats de Boudon (ibid.), c'est une sociologie caractéristique qui guidera mon travail. La sociologie que je conçois est « émotive » et « sensible » (Illich, 2004). Elle fournit des analyses solides. Elle vient clarifier des phénomènes sociaux à l'apparence énigmatique en s'y intéressant avec les sens et les affects de l'enquêteur. Cette sociologie sensible me conduit sur le chemin de l'épistémologie critique. Elle postule que la vie sociale ne peut se suffire à l'apport de paradigmes figés et dénués de dynamique. Elle prend en compte une approche relationnelle, en situation. Cette approche évoque les nombreuses logiques des acteurs sans toutefois ne jamais chercher à les déterminer ou structurer. La sociologie sensible postule qu'il n'est pas possible d'observer le monde en marge de la sensibilité du rapport au monde qui s'en dégage.

Ce paradigme s'oppose ainsi à de nombreux autres, par cette attention portée à la face cachée du social. L'inscription dans une sociologie traditionnelle, qui cherche à décrypter les pratiques et leur logique, les bonnes raisons et leurs causes sérieuses, apparaît comme antinomique à une observation sensible du monde. Ma lecture de la réalité privilégie un regard sensible, imaginal, poétique sur le social (Corneloup, 2002). La sociologie sensible s'investit dès lors dans les

paradigmes du quotidien et de l'imaginaire¹. Mon regard propose de s'intéresser aux petites choses, aux détails, aux liens faibles, à la créativité d'individus toujours plongés dans les dynamiques sensibles du monde (Corneloup, 2002). Cette sociologie quitte l'univers dit « sérieux » de la science « dure » pour rencontrer un univers « tendre », dans lequel les pratiques quotidiennes des individus sont des indices pour saisir la sensibilité de la vie sociale.

La sociologie sensible s'inscrit de cette façon dans une épistémologie à la hauteur de sa sensibilité. Elle demande un renversement de position d'objectivité. Avant de définir ce retournement, j'interroge le social, ses conditions, ses formalités et son sens en me positionnant à l'opposé d'une sociologie purement objective. Ce n'est pas la réalité objective qui pose les bases de mes problématiques. Mais, c'est ce que j'interprète subjectivement de la réalité qui les désigne. Le fait social n'est pas un objet fixe. Ce qui importe, c'est le mouvement de celui-ci. C'est lui qui définit ce qui relève du social et de ses conditions de possibilités (Assayag, 1998 ; Géraud et al., 1998 ; Tarot, 1996).

Où est-ce que je situe la fracture avec une épistémologie classique ? Je le fais sur trois points principaux. Premièrement, l'identification d'une réalité sociale mouvante (par opposition aux réalités essentialistes et figées). Elle est minutieusement descriptible à l'aide d'outils, de concepts et de méthodes. Deuxièmement, le constat de fonctionnements sociaux est spécifique dans le sens où ce dernier est lié à cette réalité sociale en mouvement. Troisièmement, la mise en perspective de cette réalité sociale initie des actions transformatrices chez les individus.

De ces trois points, l'épistémologie critique me permet de dévêtir l'ordinarité des réalités sociales afin de maintenir ouverte la question du sens. Elle me permet de garder en éveil ce que j'essaie de comprendre. L'épistémologie critique – que je définirai au prochain chapitre – renvoie au savoir réflexif, celui d'une « pensée en mouvement » (Héritier, 2009). Cette pensée est soutenue par une « vertu intellectuelle » (Dent, 2001) qui accepte le doute, l'inconfort et l'irrationalité du sens social. C'est Aristote qui posait les premiers jalons de l'épistémologie critique par l'acceptation du « doute » comme une valeur essentielle pour penser. Le doute – que j'ai tenté de maintenir tout au long de mon enquête – cherche à éviter de négliger l'importance de l'incertitude, au profit d'un idéal d'objectivité, d'un positivisme ou d'une certaine validité scientifique. Pour que la connaissance tienne tête au classicisme de la science moderne, il faut une perspective épistémologique qui autorise le chercheur à faire usage de ses compétences à être autonomes (Sosa, 1991).

Les critiques actuelles des sciences sociales et de la sociologie (en Occident) sont nombreuses. Elles mettent en exergue l'extrême parcellisation des savoirs et la spécialisation des sciences et des chercheurs (Lahire, 2012). Le choix d'une épistémologie critique me permet de réfléchir à contrecourant de cet enfermement disciplinaire ; où la division du travail empêche la recherche de rendre compte de la complexité des objets étudiés et des liens d'interdépendance qui les caractérise. Les sciences sociales ne souffrent pas d'études alternatives. Elles peinent à penser de manière alternative les alternatives existantes (Sousa Santos, 2018). Entrer dans mon objet

¹ Il ne faut pas comprendre le terme dans son sens premier, celui de l'imaginaire compris comme une invention de toute pièce. L'imaginaire renvoie davantage au paradigme de la sensibilité et de l'étude de l'affectivité du monde (Dolto, 2015).

d'étude par une épistémologie critique me permet l'exploration d'alternatives qui m'aident à sortir de la frénésie dans lequel me semble s'enfermer la tradition moderne des sciences sociales (ibid.). L'importance de la critique réside dans sa disposition à se risquer au changement, en se critiquant déjà elle-même. L'épistémologie critique ose mettre en lumière la relation entre les théories des sciences et les possibilités de transformation de la réalité sociale.

Le savoir intellectuel est donc au centre de toute l'attention de ma recherche. En effet, pour développer une connaissance critique, j'ai besoin d'une perspective épistémologique qui m'autorise à croire en la possibilité de transformation de la réalité sociale. Cette croyance m'est singulière. Le savoir intellectuel est autonome dans le sens où il bénéficie d'une perspective propre à celui qui recherche. La posture que j'ai choisie est celle du « *Knower* » (Sosa, 2009). Elle est celle d'un chercheur qui examine les savoirs qu'il développe puis qui les met à l'épreuve à partir de ses propres facultés. Le *Knower* engage aussi sa responsabilité dans la recherche qu'il propose. La mienne est épistémologique, car elle est dépendante de la qualité des efforts que je fournis (Axel, 1997).

Penser une autre école, c'est penser une autre formation. Penser une autre formation, c'est penser une autre science. Je fais le pari de destituer l'ordinaire des « *mainstreams* » (Martel, 2011), de m'opposer à une culture scientifique dominante, hégémonique pour reprendre les termes de Latour (2005), qui plait au plus grand nombre. L'épistémologie critique me permet d'interroger les évidences, de me mettre un instant de côté, de m'arrêter et d'observer. Questionner le sens d'une formation, c'est s'autoriser à modifier les perspectives et à construire ainsi un regard neuf. Même si cet arrêt sur image n'est pas à la mode, l'épistémologie critique me permet de m'engager sur un autre chemin. Le chercheur critique élabore une connaissance qui se rapporte et se rattache directement à la réalité qu'il a étudiée. Il construit des objets qui n'ont jamais été observés de la manière dont il le fait. Il propose une nouvelle visibilité de ses problématiques d'enquête. Les miennes essaient de se détacher du point de vue ordinaire : système de formation, niveau de compétence, qualité du système scolaire, parcours de formation, approche par compétence, professionnalité, efficacité.

Cette thèse propose donc de déplacer la position hégémonique de la question scolaire afin de l'élargir à la formation professionnelle et du rôle que cette dernière adopte face aux constats que fait la sociologie de l'éducation. Intrigué par le travail des étudiants et par sa réalité, je cherche à penser « l'état d'apesanteur » (Barrère, 2002) dans lequel se trouvent les étudiants ; apprenants-concepteurs sous surveillance d'un côté, exécutants irresponsabilisés de l'autre. En effet, très peu de dispositifs institutionnels ne permettent de reconnaître les « savoirs chauds » des étudiants. À les écouter, ils se réalisent dans un espace mi-professionnel, mi-formatif, mi-intime, sans configuration stable, sans moyens de mesure de quel enseignant ils seront ou voudraient être, sans repères sûrs. Ils sont plongés dans ce que je nomme une *incertitude routinière* que je propose de décrire. J'interroge ce déséquilibre nécessaire à l'expérience universitaire de l'étudiant, celle d'une acrobatie personnelle et subjective.

Pour le faire, je prendrai l'exemple de la réussite scolaire des filles (Baudelot et Establet, 1992). Les filles sont celles qui deviennent (le plus souvent) enseignantes. Grâce aux logiques scolaires qui reproduisent les représentations stéréotypées sexuelles traditionnelles, la réussite scolaire

des filles peut s'interpréter comme une inversion de rôle à leur profit. Je montrerai comment la docilité et les compétences relationnelles des filles développent chez elles – *a priori* pour les confiner dans un futur rôle de mère de famille (et d'enseignante) – des atouts encourageant leur conformité à l'école. En formation des enseignants, ces atouts se transforment en une fausse « virilité d'affirmation de soi » pourtant valorisé dans l'éducation masculine. Néanmoins, celle-là sera ensuite essentielle à l'autorité enseignante. À l'école, les filles sont préparées à se soumettre aux normes scolaires (Duru-Bellat, 1990). En formation, elles se préparent à les édicter.

Épistémologie critique

L'épistémologie critique saisit la connaissance médiate pour dépasser l'horizon limité d'une épistémologie plus ordinaire. En effet, cette dernière réduit le monde social en supposant une dissociation de la perception et de la connaissance. Le monde est pourtant un objet sensible aussi par la construction de la réalité que produisent les connaissances. Dans mon cas, quelle réalité revendique l'Institut Pestalozzi ? Quel environnement social propose-t-il aux étudiants ? Pour quelles actions dans le monde de l'éducation ? Et pour quelles transformations ? Mes réflexions présentent un désir de m'offrir à l'étude des réalités sociales par des approches moins conventionnelles. Celles-ci m'écartent de la disciplinarisation des sciences sociales et de leur parcellisation.

Il me semble aussi important d'exposer les « hypothèses d'arrière-plan² » (Gouldner, 1971) qui imprègnent mes façons de penser ; sur lesquelles reposent mon cadrage conceptuel, mes interprétations de la société, ceux de leurs rapports sociaux qui la constituent. Ces fondements chapeautent et orientent tout l'édifice de ma recherche. Ils guident mes orientations épistémologiques. Ils « révèlent cet ensemble de préoccupations, de présomptions souvent informulées, dissimulées, sous-jacentes à une construction théorique : une toile d'araignée qui serait tissée en profondeur, un « ciment invisible qui relie ensemble les postulats » » (Gouldner, 1971, p. 29) ; déterminant au niveau de la formulation théorique tout autant que sur le plan de la pratique de l'enquête qui en découle (Lenoir, 2019).

Dans ce que je viens d'énoncer, comment définir l'épistémologie critique ? Premièrement, elle est une observation intellectuelle du monde. Le terme critique n'est pas à prendre dans son premier sens : contestation, controverse, rapport à une crise. Il se considère dans une conception circulaire qui permet de passer de l'inutile à l'essentiel, dans un va-et-vient répétitif qui définit ce que j'appelle des « *mouvements d'intellectualité* ». Ceux-ci permettent au chercheur de dégager un point de vue à la fois distinctif et profond de la réalité sociale. En référence aux travaux de Sosa (1991, 2009) et Goldman (1986), l'épistémologie critique souligne l'importance des « vertus intellectuelles ». Elle met l'accent sur des questions de perspectives. Deux d'entre elles se dégagent : la première est celle du connaisseur potentiel (le chercheur) ; la seconde concerne directement celui qui construit les connaissances (le penseur). Dans les deux cas, la connaissance est toujours le produit de l'intellectualisation des données recueillies

² De son sens original « *Background assumptions* » : traduit de l'anglais des travaux d'Alvin Ward Gouldner (1971).

sur le terrain. L'épistémologie critique a ainsi pour but de mettre en lumière le sens intellectuel des croyances qui la soutiennent. Elle n'essaie non pas de produire de la connaissance en omettant de considérer les processus qui y ont conduit.

Deuxièmement, l'épistémologie critique est une manière de comprendre les relations non immédiatement apparentes entre les objets du monde et les rapports de connaissances que je conçois (Robert, 1975). Par exemple, mes lectures m'ont permis de constater la disparition d'une importante terminologie critique aux dépens de termes qui reflètent la tendance d'une « neutralité scientifique ». Quand les théories classiques parlent d'« éducation », la théorie critique se réfère à l'« éducation alternative », « intégrale » ; quand les théories classiques traitent de « pédagogie », la théorie critique parle de « pédagogie radicale », « participative » ou « délibérative ». Toutefois, ces terminologies finissent par délégitimer leur caractère transformateur. L'épistémologie critique n'a pas toujours bonne presse. La critique dérange. La science ordinaire riposte par une définition de la critique qui se veut comme un état négatif, naïf, rêveur ou utopique du monde. Cette appropriation conventionnelle de certaines terminologies critiques définit en ce sens une fracture importante entre les choix intellectuels que je fais et certaines théories qui trouvent leur origine dans un rapport scientifique commun.

Les sciences sociales ne se positionnent plus. Elles constatent et partagent ce qu'elles prétendent découvrir. Les théories critiques, ou plus largement engagées, laissent place à un savoir neutre et constatatif, décrivant l'état des choses et du monde. Ce besoin de neutralité a pris la place de l'engagement. La neutralité scientifique devient un moyen puissant pour fabriquer du savoir et générer de la science. La logique et l'impassibilité scientifique se métamorphosent en des impératifs d'une recherche de qualité. Toutefois, ces exigences me paraissent produire un savoir rébarbatif, car d'une certaine manière, il est connu d'avance.

La sur-professionnalisation de l'activité de recherche et la fabrication de savoirs compétitifs sont deux exemples parmi les plus significatifs. Ils génèrent des normes de production de savoirs industriels qui, comme pour une pièce d'usine, se fabriquent mécaniquement et à la chaîne. Le savoir industriel est certes un indicateur statistique puissant. Il permet de mesurer les variations des quantités de savoirs produits dans l'industrie de la science. Néanmoins, le savoir industriel est calculé, mesuré. Il est une prédiction. Il représente une portion du développement économique au service de la croissance générale. Cette industrie scientifique se fait au nom d'une neutralité épistémologique. Le principal constat est celui d'une amélioration de la productivité de la science. La mécanisation de la recherche, soutenue par une épistémologie scientifique et objective des sciences sociales, renforce un certain désengagement du chercheur. Quels phénomènes voulons-nous (chercheurs) comprendre ? Quelle place donner à l'objet étudié ? Quelle posture épistémologique revendiquer ?

Chaque mardi, vers 9h, je viens à l'Institut pour y préparer mes journées d'école. En primaire, je n'enseigne que le mardi après-midi. Souvent, avant de rejoindre mon bureau, je prends une vingtaine de minutes pour me balader dans les couloirs du bâtiment. Ce matin, je croise deux collègues qui discutent ; le thème : comment terminer « dans les délais » leur prochain article. Je me greffe à la discussion par un simple « bonjour ». J'écoute et je compatis. Je dis que je suis aussi très chargé en cette période

de l'année ; mais que je n'écris aucun article en ce moment. Les deux universitaires rigolent naïvement. « Quelle chance tu as d'écrire ta thèse... », me dit l'une d'entre-elles. Elles reprennent leur discussion. Elles se plaignent : « pas assez de temps ! Est-ce que l'article sera accepté ? Encore combien de publications pour faire mon quota annuel ? ». La discussion est lourde et froisse leurs deux visages. Je ressens chez elles un certain désespoir à « faire de la science ».

Quelques mois plus tard, j'ai suivi un séminaire sur l'originalité dans le travail de recherche. Nous avons davantage parlé de clés pour être un chercheur productif que de l'intérêt à faire de la recherche – pour quelque chose d'autre que l'espoir d'être publié.

Extrait du journal de terrain.

La mécanisation de la science pervertit la qualité de la recherche. La publication d'articles décourage plus d'un chercheur à poursuivre ses travaux – cela, même si tout est mis en place pour le motiver : formations, astuces pour trouver de l'originalité dans le processus d'enquête, détermination, rigueur scientifique pour optimiser les chances d'être publié. Papon écrit que l'« objectif de la science est la connaissance critique du réel » (1983, p. 23). Loin de cet idéal, la science moderne détache le chercheur de la maîtrise de son objet. Elle le prive des moyens pour agir sur les phénomènes qu'il étudie. Elle le force à correspondre aux paradigmes scientifiques dominants (Latour, 2005 ; Latour et Woolgar, 2006) ; évitant même l'idée de leur dépassement. « [...] Si la science grecque avait été moins déductive et moins assujettie au dogme, l'astronomie héliocentrique aurait pu commencer à se développer dix-huit siècles plus tôt. Mais, c'est ignorer tout le contexte historique », dit Kuhn (1983, p.44).

Somme toute, dans une pratique critique, je cherche à mettre en lumière les raisons des problématiques que je soulève. Tandis que l'épistémologie scientifique tente d'adapter la pensée aux raisons dominantes (Latour, 2005 ; Latour et Woolgar, 2006), l'épistémologie critique essaie de déstabiliser la normativité de la science, en défiant les constats conventionnels. Elle cherche la prise de conscience. Elle défend que le monde peut être changé, réinventé et surtout transformé (Freire, 1968, 2013). La question du choix de l'épistémologie est ainsi cruciale pour mon travail. Elle me prévient du danger de la mécanisation d'une science au service de la performance, tout en me permettant d'interroger ses modalités de résistance. Pour résister, je propose de renvoyer la science à un point de vue rigoureusement éthique, dans lequel je rencontre l'humain dans sa chair, dans son « incarnation », dit Illich (2004 ; Gomez, 2006). « Pour comprendre la société, les effets de la technique sur ma chair, mes sens me sont parus plus importants à étudier que ses faits et méfaits actuels et futurs » (ibid., 2004, p. 159). C'est au nom de cette sensibilité que je fais le choix de l'épistémologie critique.

1.3 Sociologie critique

Malgré les distinctions que j'ai soulevées dans le chapitre précédent, l'épistémologie critique demeure l'une des pensées les plus importantes de la discipline sociologique (Corcuff, 1995). « Fonction » et « structure », « habitus » et « champs », « organisations » et « représentations collectives », « lutte des classes », « contestation », « militantisme », « ordre » et « domination » définissent les concepts principaux qui marquent l'engagement d'une sociologie contre l'autorité et le pouvoir des principales institutions sociales. De l'école à l'entreprise, en passant par la famille, l'église, l'armée, la médecine, la psychiatrie, les médias, la culture, le sport, tout, ou presque, est passé dans le moulin de la critique.

Même si aucune société ne peut réellement se dépourvoir d'autorité (Mendel, 2002), je m'interroge sur ses fondements, formes et légitimités. Qu'est-ce qui dans le fonctionnement social permet aux divers groupements d'individus d'être, d'exister et de durer (Girard, 1983) ? Cette question est inséparable d'une autre : de quelle manière et par quel processus reconnaître et comprendre la société (ibid.) ? L'histoire de l'autorité se veut une « anthropologie du pouvoir » (Foucault, 1982). Comme l'annonce d'ailleurs Mendel dès l'introduction de son ouvrage³, ce n'est pas tant l'autorité qui est en crise que la démocratie qui est en panne (ibid., 2002). Ainsi, souvent appelé « regard de l'expertise », ce point de vue majoritaire est l'instrument de ceux qui prétendent détenir la vérité. Au fur et à mesure que se dispersent nombre d'illusions, la sociologie, et son rôle critique, perd de son crédit. Son statut s'est profondément dégradé (Boudon et Bourricaud, 2011).

En reprenant les propos de De Munck (2011), dans ce cas, de quoi l'épistémologie critique doit-elle reprendre le nom ? Je commencerai par une compréhension fine du concept de « critique ». Selon De Munck (ibid.), les usages principaux de la critique se font principalement sur deux registres : une sur-inclusivité et une sous-inclusivité du concept ; sur-inclusivité car, dans le monde moderne (Simmel, 2004), la critique est partout ; sous-inclusivité, puisqu'il n'existe pas qu'un « seul programme critique », communément identifié par les travaux de Marx, Habermas, Horkheimer, Marcuse, Adorno, Lowenthal, Lukács, Mannheim, Brecht, Bloch, Foucault, Deleuze pour ne citer que les principaux (De Munck, 2011).

Aucun monopole de la pensée critique ne va de soi. L'épistémologie critique ne définit pas un programme au sens strict. Au contraire, il s'agit davantage d'une catégorie rassemblant des

³ Je fais référence ici à l'un des ouvrages principaux de Mendel : « une histoire de l'autorité, permanences et variations » (2002) dans lequel l'auteur interroge la crise de l'autorité. Ce constat que fait Mendel, qu'il concerne la famille, l'école, l'entreprise ou l'État, relève aujourd'hui du sens commun (Plumelle, 2016). « Mais qu'est-ce que l'autorité ? La réponse n'est pas si évidente. Pour l'auteur, elle impose le détour par l'histoire. Tel est le premier propos de ce livre ambitieux, où Mendel met en évidence, de l'Inde à l'Afrique, de l'Antiquité aux Temps modernes, un socle anthropologique commun : pour prendre en charge les peurs primaires de la vie, chaque société a interposé, lors des socialisations de l'enfance, la médiation d'une autorité protectrice, au prix de l'obéissance volontaire. Mais, les formes de cette médiation ont beaucoup varié : dans les sociétés traditionnelles, la communauté exerce une autorité de type parental ; dans les sociétés modernes, c'est la figure du père qui incarne l'autorité. Aujourd'hui, en Occident, à l'heure du déclin de la société patriarcale ni la communauté ni le père ne permettent d'apprivoiser suffisamment nos peurs archaïques. C'est là l'une des raisons profondes de la crise de l'autorité. Mais, nous ne reviendrons pas en arrière, dit-il. Serait-ce alors à la démocratie de socialiser un peu plus l'éternelle enfance dans l'Homme, d'apprivoiser ses peurs et sa fuite devant le réel ? Mais, une enfance qui, heureusement, est aussi à la source de toute création » (Mendel, 2002, p. 294).

programmes d'étude aussi nombreux que différents (ibid.). Ceux-ci ont pour structure une orientation critique de la recherche. Cette perspective stipule un noyau dur d'hypothèses et de théories générales qui sont toutes susceptibles d'être remises en question. Par exemple, les notions d'« aliénation », d'« exploitation » ou de « classe sociale » sont constitutives de la pensée marxiste ; comme la « domination » est liée au programme bourdieusien. Pourtant serait-il vain de chercher à interroger ces notions (ibid.) ? Tel que De Munck (ibid.), je pense que toute épistémologie critique a comme *a priori* fondamental l'interrogation. C'est elle qui ouvre une infinité de possibilités de voir et de comprendre le monde. L'interrogation et le doute génèrent des hypothèses qui appellent la conduite d'enquêtes sur des thématiques plurielles. La puissance de l'épistémologie critique s'évalue ainsi sur l'abondance des recherches que l'interrogation rend possible. Mais avant tout, l'épistémologie critique suppose une subversion de la forme d'objectivité et donc de ce qui apparaît acquis. Toute épistémologie critique suppose donc une critique rétrospective des pensées critiques antérieures. C'est le doute et la remise en question qui font sa richesse ; comme Horkheimer a fait l'effort pour penser la religion au-delà du marxisme (2009) ; tel qu'Habermas a discuté les positions d'Adorno sur la rationalité (1988) ; de même que Boltanski a pensé « avec et contre » Bourdieu (2009a). L'épistémologie critique s'approche ici davantage à une tradition plutôt qu'à doctrine ou à un programme (De Munck, 2011).

Faire de la sociologie critique ne s'apprend pas. Je la pratique, découvrant différentes postures, possibilités et limites. Je l'expérimente, distinguant régressions ou progrès. L'épistémologie critique se définit comme une intention. Celle-ci ne réside pas dans les concepts qui participent aux programmes critiques qui encadrent les disciplines. Mais, sa participation apparaît dans les nombreuses dispositions qu'a une discipline à produire de la critique. Il est dès lors *quasi* impossible d'identifier une sociologie critique uniquement au rôle qu'elle joue supposément dans son explication du monde. La critique ne fait pas des théories critiques le paradigme de toute critique qui voudrait se présenter comme une vérité. Il n'existe aucune spécificité d'une discipline critique, au-delà de l'épistémologie sur laquelle elle prend racine : celle de son intentionnalité dans une recherche consciente et explicite pour se situer, prendre position et s'affirmer. La sociologie critique, qui prend le pas sur l'épistémologie critique que je présente, explique, expérimente, proteste et s'engage surtout par l'étude des réalités sociales. Elle n'a aucune autre prétention.

La théorie critique doit être capable de fonctionner seule. Elle doit cheminer indépendamment des institutions et des intérêts qui la soutiennent. Elle doit penser à la fois sa genèse dans une exploration non scientifique et son utilisation dans une pratique future. L'épistémologie critique que je défends va au-delà de la domination de la science. La raison (rationalité, objectivité et neutralité) n'est pas la seule raison d'être. Les sciences, les connaissances et le progrès ne sont pas sans risque et ne dépendent pas d'une « caste » privilégiée (communément appelée « communauté de chercheurs ») qui les promulgue. Les individus ne doivent jamais dépendre de la science qui prétend, en retour, leur apporter toutes ses lumières.

Bonjour,

[...] J'y ai repensé. Deux ou trois choses me sont venues à l'esprit : si avoir l'esprit critique et de la confiance en soi sont de très bonnes choses, il me semble que cela doit aussi être équilibré par une certaine capacité à être critique avec soi-même et ne pas se contenter de critiquer les autres (on a presque toujours une part de responsabilité dans ce qui nous arrive). La tentation du « ce n'est pas ma faute » n'est jamais loin et peut aussi amener à ne jamais prendre ses responsabilités.

L'autre chose, c'est qu'au fond, on est souvent jugé ou considéré non seulement sur ce qu'on dit, mais sur ce qu'on fait. Dernier point : la chose la plus difficile pour moi maintenant, je crois, c'est de devenir plus autonome dans mes critiques. [...]

Meilleures salutations,

Courriel d'une étudiante reçu pendant l'enquête.

À l'inverse de cette domination de la science sur la société, la sociologie critique considère tout groupement, tout courant, tout apport sur un même pied d'égalité. La dépendance de la sociologie aux doctrines de la science fait croire qu'il irait de soi que la théorie sociale n'est pas en droit de soumettre ses objets à la critique. Et, si elle le faisait, cela serait uniquement dans la mesure où elle serait capable d'y découvrir des éléments défendant son propre point de vue. Faire de la sociologie critique ne devrait jamais être l'état d'un point de vue ; d'une position politique de « gauche » ou de « droite ». La sociologie critique est profondément indépendante. Elle se pratique, comme le dit l'étudiante précédemment citée, « *tout au long de notre vie* ».

Je définis ainsi la caractéristique essentielle de toute épistémologie critique comme le côté intellectuel d'un processus d'émancipation (Freire, 2001, 2013 ; Illich, 2003, 2005). Pour être capable de produire un résultat libre, toute épistémologie critique doit avoir conscience du fait que ces mêmes résultats (ou interprétations) ne sont pas uniquement la conséquence d'une exigence scientifique. Mais, ils sont aussi l'enchaînement de coopérations constantes avec les questions que porte la société. L'épistémologie ne peut affirmer son lien avec une dimension critique, qu'à la seule condition de se rendre compte de l'état de la conscience des réalités du monde. Elle doit s'évaluer à sa disposition de favoriser l'émancipation (ibid. ; Adorno et Horkheimer, 1974).

Dépendance

Depuis les années soixante, avec les travaux de Bourdieu, la lutte contre l'échec scolaire est devenue une priorité scientifique. La sociologie de l'éducation en a même fait une affaire personnelle. Néanmoins, elle la fait sans prendre le temps de bien construire une théorie « de ce qui se passe » ni de tirer les leçons de l'expérience (Perrenoud, 1995a). Une obsession du passage à l'acte et de résoudre le problème hante la discipline. Est-il possible de lutter sincèrement contre l'échec scolaire ? Si tel était le cas, le problème serait résolu depuis longtemps. La réalité résisterait-elle ? Je pense que la tâche est incontestablement bien plus compliquée. La sociologie de l'éducation est, elle-même, confrontée à la complexité des

processus sociaux, individuels et collectifs ; à l'ambivalence des positions idéologiques, aux curricula, aux adaptations didactiques ; aux choix politiques, à l'incohérence des acteurs et des institutions. Mais, dans tout cela, encore faut-il oser poser les bonnes questions.

Pour avoir une chance d'affronter l'échec scolaire, pour sortir des illusions ou des efforts désordonnés de la recherche, il faut une théorie critique « transparente » et « sans retenue ». Comme je l'ai mentionné précédemment, cela nécessite une sociologie qui explique et qui se positionne. Je ne peux, dans ce chapitre, qu'en esquisser l'idée principale : ma thèse cherche aussi à comprendre les difficultés qu'enferme la problématique de l'échec scolaire. Je pense avant tout que vouloir assurer l'éducation universelle par l'école est une idée « farfelue » (Illich, 1971). Ou du moins, elle est un projet critiquable.

La question de l'échec scolaire enferme en partie le problème et sa solution. Trois questions majeures se posent néanmoins : premièrement, qui fabrique l'échec scolaire, si ce n'est l'École ? Deuxièmement, qui produit l'échec scolaire, si ce ne sont les enseignants ? Troisièmement, qui construit le concept d'échec scolaire, si ce n'est l'institution qui s'appuie sur la science pour former les enseignants ? Derrière les fonctions institutionnelles de l'échec scolaire que je décrirai dans ce travail, il se profile une réalité sociale aux nombreuses dimensions. Mais, ce qui m'intrigue par-dessus tout, c'est le « rôle », la « fonction » et la « responsabilité » de la formation des enseignants dans la conceptualisation de l'échec scolaire. Cette formation prend acte sur ce que produit la science ; mais, elle est elle-même dépendante d'une politique, d'un réseau de professionnels et de fonctionnements économiques qui viennent encadrer le tout.

La séance de travail est dédiée à la réflexion sur certains ajustements des contenus des programmes de formation que l'Institut Pestalozzi veut proposer. Cet après-midi, ils sont sept collaborateurs assis autour de tables collées les unes aux autres. Elles forment un grand « U » donnant cette impression d'unité. Comme chaque fois, les statuts institutionnels se font bien remarquer. Les haut gradés s'assoient d'un côté, les autres de l'autre.

La séance avance et ils arrivent sur un sujet qui crispe un peu tout le monde : l'échec scolaire. L'idée principale est de trouver une solution pour que les étudiants comprennent « assez vite » comment y remédier. Ils discutent de pédagogie, de didactique, d'approche pluridisciplinaire, de transversalité.

Pour certains, il va de soi que les étudiants doivent développer un esprit critique sur la question de l'échec scolaire. Pour d'autres, ce point est l'essence même de la formation et il n'y a ainsi aucun besoin de l'enseigner tel quel. Encore une fois, l'important est surtout que les étudiants comprennent au plus vite comment remédier techniquement au problème de l'échec scolaire dans leurs classes. Pourtant, les collaborateurs ne discutent jamais de pratique et d'expérience réelle. Ils se réfèrent toujours à des conceptualisations théoriques : exigence d'égalité, différenciation, démocratisation des études, reproduction des inégalités économiques et sociales, responsabilité parentale,

culture, ethnicité. Ce jour-là, tout y passe : théories sociologiques, derniers articles publiés, etc. Tout le monde semble assez d'accord.

Soudain, un des collaborateurs prend la parole : « le temps passe et le débat sur l'échec scolaire est actuel, c'est clair. Enfin ! Il faut aussi faire la part des choses, attention de ne pas tout simplifier. L'école n'est pas non plus la seule responsable, la seule à reproduire les inégalités. La reproduction n'est pas organisée. La question n'est pas de savoir qui contrôle l'école. Il n'y a pas que l'école qui contrôle l'école ! Ni le politique qui contrôle le politique ! Tout cela pour dire que la question est complexe ».

J'ai noté sur le vif ces quelques mots. Ils viennent mettre un terme à une discussion sur la responsabilité de l'école qui, je sentais, risquait de dériver sur la responsabilité de la formation. Alors, très vite, les semblants de questions liées à cette hypothétique responsabilité ont été écartés. Au nom de la complexité de la science, tout débat peut être tu.

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Il n'est pas facile de savoir qui maîtrise l'École (Perrenoud et Montandon, 1988). Néanmoins, regrettable serait la « complexité » qui, comme dans l'extrait précédent, annihile toute responsabilité. Certes, nombreuses sont les forces qui participent à la fabrication de l'échec scolaire. Mais, lorsque la question fait débat, elle se dérobe souvent au nom de la complexité d'une science, elle-même dépassée par ses propres objets d'étude. L'échec scolaire est ici l'exemple parfait. Il résulte de la complexité de son étude : sélection précoce, évaluation féroce, curriculum élitaire, organisation scolaire défavorable à toute différenciation de l'enseignement, pédagogies de soutien, zones d'éducation prioritaire, standardisation des programmes, etc. Les mécanismes qui participent à sa fabrication sont rarement interrogés. La « complexité scientifique » fait disparaître toute réflexion sur la réelle possibilité de le voir disparaître. L'échec scolaire existe dépendamment de ses possibilités d'inexistence. La complexité fait de cette problématique une fatalité scientifique. Toutefois, la lutte contre l'échec scolaire est une excellente formule de propagande pour justifier des actions qui renforcent et étendent l'hégémonie scolaire (Illich, 1971). Elle est une formule qui sert les missions institutionnelles exactement comme les buts d'un État sont servis par les influences des lobbys dominants.

Si je fais référence à l'extrait de mon journal de terrain précédent, c'est aussi pour montrer d'une part, à quel point les discussions (d'ordre de programmation des enseignements de formation) ont un impact sur l'enseignement proposé aux étudiants ; puisque la question de l'échec scolaire est paradoxalement une fatalité à combattre. D'autre part, je y fais référence pour exemplifier la dépendance étroite entre science dominante, impossibilité critique et perpétuation des idéologies majoritaires. Diverses forces se neutralisent ainsi, aboutissant à une situation dite toujours plus complexe, dans laquelle l'engagement et les efforts de certains chercheurs s'anéantissent face au fatalisme des uns et au réalisme des autres. La faible part d'autonomie de la perspective critique ne permet plus d'interroger réellement les modalités qui font de l'échec scolaire une partie jouée d'avance. Il devient absurde de contester le poids des

déterminismes de classe, aberrant de désavouer l'implication des cultures et ethnicités, difficile de poser la question de la responsabilité de la formation des enseignants dans la fabrication de ces problématiques. En effet, toutes ces questions viennent fondamentalement toucher au paradigme majoritaire. Elles viennent interroger la responsabilité de ceux qui disent pourtant tout faire pour lutter contre l'échec scolaire. Comme l'illustre la suite de l'extrait précédent, la science des chercheurs fait de l'échec scolaire une évidence immuable.

La séance prend fin ; mais pas les discussions. C'est à ce moment qu'elles sont d'ailleurs les plus intéressantes. Je ne manque jamais une occasion pour prendre quelques notes de ce qui se dit.

... : et tu penses qu'une école sans échec pourrait exister ?

... : arrête voir ! Là n'est bien évidemment pas la question.

Extrait du journal de terrain.

Il ne suffit pas de vouloir modifier l'attitude des étudiants face à leurs futurs élèves, de leur faire comprendre l'importance de recourir à d'autres matériaux pédagogiques, informatiques, électroniques ; de modifier les programmes et les curricula ; de sensibiliser les apprenants à des pédagogies alternatives, au point de vue des parents, à la diversité culturelle ; de recourir à d'autres perspectives didactiques ; ni encore de vouloir étendre la fonction de l'enseignant jusqu'à lui permettre d'envahir la vie privée de ses élèves et de leurs parents. Le « concept scientifique » d'échec scolaire se fabrique ailleurs. Mon enquête propose d'en découvrir les « scènes » et les « coulisses » (Payet, 1995). J'essaie d'interroger la dépendance étroite entre une idéologie scientifiquement nécessaire et une lutte encore impossible.

À la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprend de concevoir de véritables « réseaux de communication » à dessein éducatifs, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider. (Illich, 1971, p. 8)

La recherche conviviale

Je propose de développer l'idée d'une « science du peuple pour le peuple⁴ ». Cette science désigne une recherche menée avec peu de financement, sans parrainage, débouchant sur des résultats qui n'ont pas d'intérêt marchand. Celle-ci n'empêche pas de mener une recherche méticuleuse, disciplinée et méthodique. Celle-ci ne prévaut pas, non plus, l'usage de certains résultats de la science ordinaire. Toutefois, la science du peuple est menée pour accroître la valeur d'usage des activités quotidiennes, sans accroître pour autant la dépendance des individus à l'égard du marché de la science et de ses intérêts (Illich, 2003, 2005). La science du peuple est en quête d'indépendance. Elle n'est ni une recherche pure ni un assortiment de pensées bancales. Elle fait l'objet de recensions bibliographiques, d'une évaluation critique qui

⁴ J'emprunte cette terminologie aux travaux de Borremans (1979) et Illich (1973). Les auteurs proposent une façon innovante de faire ce qu'ils nomment la « recherche conviviale ».

peut se livrer dans le monde entier. La science du peuple est une quête pour l'autonomie, dans une nouvelle synthèse ; non pas pour un retour au « bon vieux temps » ou à une prétendue « vie simple » (Illich, 1973). La science du peuple agit en contraste d'une science qui œuvre dans l'intérêt du pouvoir (Foucault, 1969). Ce que je propose dans cette thèse, c'est une « recherche conviviale » (Borremans, 1979 ; Illich, 1973).

« J'appelle société conviviale une société où l'outil moderne est au service de la personne intégrée à la collectivité, et non au service d'un corps de spécialistes. Conviviale est la société où l'homme contrôle l'outil » (ibid., p 158).

La « convivialité » (ibid.) est un projet vers une société où les individus peuvent vivre ensemble et s'opposer sans se détruire. Ils peuvent donner d'eux-mêmes sans se sacrifier les uns les autres. C'est là un des secrets permanents de la sagesse et de la solidarité, rappelle Mauss (2012).

Cette discussion, je l'ai tout le temps, avec tout le monde. Mais, je l'ai encore plus avec les doctorants. Lors de certaines journées de formation, il vient à chaque fois le moment où nous discutons de compétition. Le mot est dans toutes les bouches, le stress dans tous les corps. La plupart du temps, nous parlons de cela au repas de midi à la cafeteria. Le lieu est propice à l'échange, car les doctorants ne mangent presque jamais avec les professeurs. Ils restent entre eux.

La discussion commence toujours par quelqu'un qui dit : « et vous, ça va les publications ? ». La tournure est parfaite. Elle n'accuse personne, mais permet de savoir où chacun se situe. Elle donne la possibilité de connaître sa place dans la concurrence féroce que propose la science. Chacun y prend pour son grade. Il y a ceux qui baissent les yeux, par peur de perdre la face. Il y en a d'autres qui répondent fièrement : « j'en ai deux sous presse ». Jamais nous ne discutons d'entraide, de solidarité. Chacun dévoile bravement son objet d'étude, mais n'évoque à aucun moment l'originalité de sa recherche qu'il garde précieusement pour lui. Parfois, de petits rires s'esquissent sur les visages. Ils trahissent l'arrogance de ceux qui publient et qui trouveront plus tard un poste de recherche dans les universités. Les petits sourires dévoilent quant à eux le malaise et l'embarras de ceux qui ne publient pas et qui construisent un sentiment fort d'infériorité.

J'ai observé exactement les mêmes attitudes chez les étudiants. Tout commence par de petits sourires qui viennent illustrer un malaise d'être ou d'avoir été un élève médiocre (ni trop bon ni trop mauvais pour se faire remarquer). Ensuite, de petits rires expriment une arrogance teintée de condescendance : celles de devenir, cette fois, un bon enseignant ; survivant d'une compétition féroce qui cultive la honte et le dégoût du mauvais élève.

Extrait du journal de terrain.

« La morale collective nous fait croire que l'important c'est de l'emporter sur les autres, de lutter, de gagner. Nous sommes dans une société de compétition. Mais comme le dit Abas dans l'extrait qui suit, « un gagnant est un fabricant de perdants ». « Il faut rebâtir une société humaine où la compétition sera éliminée », dit Jacquard (2008, p. 47). « Où chacun n'a pas à

être plus fort que l'autre. Mais être plus fort que soit avec l'aide de l'autre », rajoute-t-il (ibid., p. 59). Pour cela, il s'agit d'abord d'accepter la possibilité d'une réflexion critique sur le fondement même des sciences et de la formation des enseignants qui s'appuie sur elles. La modernité encourage un rapprochement de plus en plus important entre science et « productivité » (Giddens, 1994). La sociologie que je propose me permet de ralentir en revenant à un fondamental plus humaniste.

On apprend avant tout qu'il faut écraser les autres

Zakaria : et comment tu te sens par rapport à la formation, la préparation ? Qu'est-ce que ça fait de se dire qu'il va y avoir un concours et tout ça ? Comment tu te prépares ? Qu'est-ce qu'on vous a dit par rapport à ça ? Comment on vous a présenté les choses ?
Abas : de ce que j'ai compris y'a un test de français en décembre et celui-là si on le réussit pas on ne peut pas être pris dans l'Institut. Déjà ce que je trouve un peu bête, bah c'est d'avoir les réponses en février, donc tu as des personnes qui vont tout donner pour les exams, mais qui étaient déjà éliminés depuis le début. Donc voilà on a cet exa, ceux de janvier, on a un entretien et mars avril et on a l'exa de juin. Et si on a réussi l'exa de français on est pris en compte pour savoir si nos six meilleures notes et les points qu'on peut avoir à l'entretien font qu'on peut être pris dans la formation parce qu'ils prennent les cent meilleurs. C'est ce que j'ai retenu.

Zakaria : et ça tu trouves comment ?

Abas : y a toujours cette idée de compétition, de je veux être le meilleur. C'est vrai que malheureusement moi le premier, oui, je ne veux pas être dans cette optique de compétition, mais j'ai envie d'être dans les cent premiers, donc il y a bien un moment où il va falloir donner plus que les autres.

Tous nos camarades de cours sont des rivaux potentiels

Zakaria : donc pour être dans les cent premiers il faut bien écraser quelqu'un ?

Abas : voilà. C'est une réalité, simplement. Je sais que j'aurai bien la haine si je n'étais pas pris dans les cent alors que je sais avec quelle envie je veux de faire ce métier et je me dis que si moi je ne suis pas pris et que je regarde autour de moi qui sont les cent autres, avec quel type de position, quand j'entends des prises de paroles et tout, bah si eux ils sont pris dans les cent et pas moi, je trouverai ça dommage, et franchement ça me mettrait la haine ! Et c'est comme ça qu'on arrive à une institution comme celle d'aujourd'hui, avec des profs qui ont pas plus envie que ça et un système qui ne change pas. Parce que si dès le début, on apprend avant tout qu'il faut écraser les autres, je ne vois pas comment on pourra ne pas transmettre ça aux élèves. Mais, oui, je vais pas mentir, je vais écraser les autres pour prendre leur place ! Parce que je pense que c'est pas la meilleure façon de réussir le concours. Mais, je me demande comment sélectionner autrement. Je pense qu'il y a toujours mieux comme sélection, mais je me suis pas plus posé la question que ça. Je pense que si je loupe, là je réfléchirai sur une autre idée, mais au final c'est triste à dire, mais c'est comme ça. C'est toujours la même

phrase. Je voulais pas faire mes examens de maturité⁵ parce que je trouvais ça complètement bête, mais au final c'est comme ça. Bon quand même je vois déjà énormément de changement cette année, il y a des nouveautés et je me dis que ça aussi avec le temps peut être que ça va changer. Mais, cette idée de compétition, c'est pas le truc qui me plaît, le classement des cent premiers, donc au final on dit qu'il faut avoir la moyenne partout, mais non, il faut avoir des 5,5 [points de notation sur 6] partout en fait. Et voilà, cette idée de compétition, je dois être meilleur que les autres, quand tu vois quelqu'un qui pose une question bête tu dis bah yes, lui il risque pas d'être pris dans les cent, tu vois, ce genre de truc... c'est dommage, on n'est pas là pour ça.

Zakaria : c'est triste ! Et comment tu fais pour t'assurer que tu vas être dans les cent ?

Abas : c'est terrible ce que je vais dire, mais bon... y'a des groupes qui se forment rapidement en première année, sur WhatsApp par exemple, et on jacte [expression populaire pour définir le fait de parler beaucoup sur l'autre et le dégrader] sur les autres ! En fait, on les dévalorise, sûrement que dans des groupes on me dévalorise aussi ! On y a tous droit ! Mais, je pense que c'est ça le pire, tous nos camarades de cours sont des rivaux potentiels. Et qu'il va falloir éliminer. C'est quand même horrible quand j'y pense !

Zakaria : et tu fais quoi alors ?

Abas : ça est arrivé à plusieurs, par exemple, on ne se prête pas nos notes de cours, si quelqu'un a besoin d'un conseil, bah on ne va pas lui expliquer, en fait, les gens s'isolent les uns des autres ! Et si jamais, on donne aussi de fausses infos... Ou on ne donne pas les infos qu'on a... plein de trucs moches comme ça ! Et ce n'est pas moi tout ça ! Mais, si je veux ma place, je dois faire comme tous les autres ! C'est ça, je crois, le pire ! Aussi l'idée d'apprendre par cœur et de recracher pour avoir une meilleure note que l'autre ! Et je déteste !

Extrait d'entretien (Abas - 1^{ère} 101118).

« [...] Toute la philosophie est comme un arbre, dont les racines sont la métaphysique, le tronc est la physique et les branches qui sortent de ce tronc sont toutes les autres sciences, qui se réduisent à trois principales, à savoir la médecine, la mécanique et la morale ; j'entends la plus haute et la plus parfaite morale, qui, présupposant une entière connaissance des autres sciences, est le dernier degré de la sagesse », rappelle Descartes (1644, p. 42). Loin de cette sagesse, les sciences se fractionnent. Elles se disciplinent, s'expertisent, se professionnalisent. Elles finissent ainsi par se détacher des réflexions philosophiques les plus fondamentales pour se livrer à des applications plus utilitaires ; telles que la fabrication de dispositifs didactiques encore plus performants ou de moyens d'enseignement plus efficaces (Crahay, 2000 ; Jackson, 2010 ; OCDE, 2018 ; Perrenoud, 2002 ; Talbot, 2012). Certes, la recherche en éducation vise à fournir aux enseignants de meilleurs outils pour enseigner. Mais, la recherche fait en même temps partie des politiques axées sur le « développement », le « progrès » (Bensaud-Vincent,

⁵ L'examen de maturité est l'équivalence du bac dans un modèle français.

⁶ Dans mes entretiens, « 1^{ère} », « 2^{ème} », « 3^{ème} » et « 4^{ème} » correspondent aux années d'étude dans l'Institut Pestalozzi. « COL » correspond à la dernière année de maturité (équivalant au baccalauréat dans un modèle français. « ENS1 » et « ENS2 » correspondent à l'année d'enseignement, comme enseignant engagé dans une école publique. Le numéro qui suit le degré d'étude est une indication de référencement des entretiens.

2009) et la « compétitivité » que vise la modernité. Celle-ci a donc incontestablement augmenté le travail total des enseignants (des étudiants aussi). Je pense que seules des recherches menées par des enseignants (et dans mon cas des étudiants qui se destinent à enseigner) – maniées et conçues par ceux qui, eux-mêmes, utilisent les nouveaux outils et dispositifs – peuvent simplifier leur travail. Du moins, elles peuvent réduire leur dépendance à l'égard de la science et des institutions. J'ai donc mené mon enquête avec les étudiants⁷ ; démontrant mon engagement pour une transformation des pratiques de formation.

Exploration critique

Je propose d'explorer la possibilité d'élargir le concept de « critique » pour l'utiliser dans l'analyse du travail de formation des enseignants. Il en découle alors cette thèse qui repère d'abord l'action ; notamment celle qui permet de faire de l'« interaction » un objet d'étude : comprendre et interpréter « l'épisode » à l'intérieur duquel se produit la science. Il s'agit ensuite de comprendre comment des valeurs, des réalités ou des discours deviennent « vrais » ? J'entends ici par vérité les formes de savoirs experts qui se démarquent des savoirs profanes. La dominance du savoir expert et la standardisation accrue des procédures d'enquête et d'analyse dans le domaine de l'éducation sont des composantes centrales dans l'organisation institutionnelle, économique et politique de nos sociétés. Au sortir de cette « machine à broyer des données » (Blais, 2006, p. 151), c'est un portrait standardisé des objets d'enquête qui émerge le plus souvent. Il vient indiquer un ensemble de plus en plus étendu de problèmes, de risques et de manques, toujours plus individualisés, voire essentialisés (ibid.). Les travaux de Foucault (1969, 1975b, 1982) et ses analyses sur les « savoirs psychiatriques » (Foucault, 2003) donnent des exemples de vérités auxquels la science se réfère encore aujourd'hui. L'auteur montre comment les « processus scientifiques » (Latour, 2005 ; Latour et Woolgar, 2006) viennent renforcer le pouvoir des savoirs experts. Il montre également comment ces mêmes processus viennent invalider d'autres savoirs ; d'autres sens du monde qui pourraient être donnés à des réalités sociales pourtant légitimes. Le pouvoir de la science à établir des vérités passe donc essentiellement par l'invalidation des savoirs profanes (Illich, 1973). Mon enquête cherche à comprendre par quels processus la formation des enseignants participe à cette dévalorisation.

Cerner l'espace et le temps où se produisent ces effets de vérités, par et au-delà du jeu entre le vrai et le faux, est un enjeu de taille. Comment vais-je travailler à faire surgir la « vérité » pour l'interpréter ? Je ne le ferai pas par un système de pensée abstrait, mais (entre autres) par une méthode qui confronte plusieurs discours définis par leur historicité. Ces discours, ce sont ceux des étudiants, du personnel formateur, de l'Institut Pestalozzi, de l'École, de l'échec scolaire, de la norme, de la banalité, de la déviance, de la discipline, de l'éducation, de la science. Chaque époque est marquée par un *épistémè*⁸, dit Foucault (1966). Chacun correspond à des façons de

⁷ Je développe avec précision cette particularité méthodologique dans le chapitre 2.6 : les associées.

⁸ L'origine du concept d'épistémè vient de la conjugaison de deux apports contemporains de l'épistémologie : d'une part l'idée de rupture épistémologique avancée par Bachelard (1998abart) et d'autre part la méthode de Canguilhem (1987) qui vise à trouver des cohérences épistémiques à une période donnée, car ce dernier ne croit pas à l'évolution continue de la science et de la raison. Foucault (1966) décrit trois épistémès successives : celle de la Renaissance, celle de l'époque classique et enfin celle de l'époque moderne.

penser des discours dominants. Ce qui m'intéresse, dans l'approche foucauldienne, c'est le passage qui permet de m'approcher du monde. Je le fais principalement par la critique et les moyens d'exploration qu'elle entraîne. La théorie critique nécessite le dépassement pour que se révèle la connaissance nouvelle. Je tente de rendre compte du système conceptuel qui produit les savoirs experts d'une époque. J'insiste aussi sur les discours ; m'inscrivant de cette façon à l'opposé d'une pensée utilitariste, techniciste ou progressiste. Dans cette perspective, la critique devance ce qui peut constituer une formation de savoirs experts. La critique affranchit la connaissance afin qu'une science libérée apparaisse. Je mène une enquête, non pas sur des objets de savoir ; mais, je la conduis sur les conditions de possibilité d'existence de ces objets (Van Reeth, 2020a). Que l'homme ait à dépendre de lui-même, telle sera une de mes thèses principales. Je m'engage ainsi dans les « combats de mon temps » (Carles, 2001).

Hélène est une enseignante spécialisée chargée du soutien pédagogique. Elle fait partie des équipes pluridisciplinaires⁹ mises en place dans les écoles depuis la rentrée scolaire 2018.

Hélène m'a dit que « lorsque les psychologues scolaires considèrent que l'auteur d'un méfait souffre d'un « trouble cognitif », en relation avec l'infraction commise dans l'école, le groupe enseignant, la direction et tout l'attirail médicopédagogique de l'institution peuvent ordonner un « traitement institutionnel ». L'objectif de cette mesure est de prévenir les récidives de l'élève et de protéger le reste de la classe ».

Mounir, l'enfant qui se bat souvent dans l'école, a compris cet « internement » comme une sévère injustice. « Tu sais Zakaria, quand je tape quelqu'un à l'école, les autres me tapent aussi », m'avait-il dit dans les couloirs.

Extrait du journal de terrain.

L'essence de la sociologie critique ne réside pas dans ce que j'écris ou ce qui se trouve dans les livres. Avant toute autre chose, elle est ce que « j'ai ressenti pour Mounir ». La nature de ma sociologie habite dans ce que « j'ai vécu », ce que « j'ai éprouvé », ce que « j'ai subi » pendant mon enquête. L'écriture n'est qu'un essai pour rendre mes expériences, mes réflexions, mes sentiments et mes affects valables dans une « histoire » ; puis de les mettre en lien, en mots et

⁹ « À la rentrée 2018, 16 établissements primaires accueillent des équipes pluridisciplinaires. Le renforcement des collaborations entre professionnels sur le terrain bénéficie à l'ensemble des élèves. En quoi consiste le dispositif ? Il consiste à réunir au sein d'un même établissement primaire différents professionnels. Ces professionnels mettent leurs compétences au service de l'ensemble des élèves de l'établissement. La direction d'établissement, qui a la responsabilité du suivi de tous les élèves, gère l'équipe, organise et coordonne les actions développées en leur faveur dans une visée inclusive. Les équipes pluridisciplinaires sont composées de personnel pédagogique, éducatif et thérapeutique : enseignant de l'enseignement régulier, enseignant spécialisé, éducateur, psychologue, logopédiste, infirmier, psychomotricien. Quels sont les objectifs du projet et à qui s'adresse-t-il ? En rapprochant des professionnels spécialisés des élèves de l'école régulière, l'institution vise les objectifs suivants : apporter un soutien aux élèves en intégrant au sein des écoles des compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant ; lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention. Le dispositif concerne les établissements primaires. Les actions conduites par les équipes pluridisciplinaires doivent bénéficier à l'ensemble des élèves d'un groupe, d'une classe, d'une école voire d'un établissement. En ce sens, elles sont à la fois distinctes et complémentaires aux mesures de soutien renforcées destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap » (DIP, 2018a).

en texte avec d'autres et pour d'autres. J'écris pour dégager les leçons que je tire de mon travail et non pas pour formaliser ses blessures. Voilà les raisons pour lesquelles je fais de la sociologie critique une entrée épistémologique majeure de mes réflexions.

Système reproductif

Je propose de centrer mon propos sur ce qui annonce et prépare le terrain de la sociologie critique de l'éducation dans laquelle je m'inscris. Ma sociologie est attentive aux rapports que l'institution scolaire entretient avec le système productif (économique) et social (de classe et de genre) qu'elle contribue à reproduire (ou à faire perdurer) dans ses structures mêmes (Bourdieu et Passeron, 1970). Mon enquête porte sur l'institution. Elle se centre aussi sur les acteurs. J'élabore ainsi une série de propositions critiques qui me permettent de penser sociologiquement des phénomènes aussi variés que l'orientation professionnelle, les dispositifs d'apprentissage en formation, la transmission de connaissances, les effets des examens, les inégalités d'acquisition des savoirs ou encore le rapport entre la formation des enseignants et le système politique, économique et professionnel.

Historiquement, c'est aussi la « division du travail » (Durkheim, 1991) et son expansion qui ont peu à peu fait éclater la structure artisanale ; en libérant l'ouvrier, comme travailleur salarié, de sa soumission au métier, tout en l'enchaînant paradoxalement « d'autant plus farouchement à son destin de classe » (Naville, 1956, p. 63). Par l'introduction de procédés techniques novateurs, tels que l'invention de systèmes de fabriques et d'industries, l'apprentissage traditionnel des métiers, le mode corporatif de transmission et d'acquisition des savoirs a commencé à se diviser. Cette division en savoirs de plus en plus précis (ou experts) est issue des industries qui n'exigent alors plus l'apprentissage complet que nécessitait la production artisanale. Les problèmes de la formation des ouvriers et de leur orientation professionnelle se posent sous une modalité entièrement nouvelle. Ils définissent de nouveaux rapports entre profession et formation. Je propose d'approfondir le problème des rapports entre un système de formation et un système de production économique lié au fonctionnement de nos sociétés hyperindustrialisées. Le constat sur lequel je m'appuie tient dans la séparation socio-historique entre l'école et l'atelier, l'instruction générale et la formation professionnelle, la culture et le métier, les professions manuelles, techniques, intellectuelles ou spécialisées. Cette séparation ne découle évidemment pas de la nature des choses. Mais, elle résulte, au contraire et presque exclusivement, de causes historiques et sociales.

La question de la formation des enseignants se rapporte en ce sens aux formes prises par la division du travail. Les formations dépendent aussi bien des nécessités de l'activité de production que de l'état des rapports de force entre les « classes » (compris ici comme la « classe professionnelle des enseignants » et la « classe des formateurs de l'Institut » qui forme ces derniers) (Dubet, 2012). Autrement dit, je cherche à comprendre la structure de ces rapports de force ; celle entre les individus et le marché de l'emploi. Je souligne dès lors la relation étroite qu'entretient la formation des enseignants – qui a comme une activité la production d'« *enseignants employables* » (Aktouf, 2006) – avec l'institution scolaire. Je m'appliquerai, en effet, à décrire la structure actuelle de la formation prodiguée aux futurs enseignants et d'en

examiner les exigences nouvelles qui découlent des mutations de ce système productif (Bils et Klenow, 2000 ; Hamermesh et Parker, 2005).

Si l'« expertisation » de la formation des enseignants (Buznic-Bourgeacq et Gérard, 2015 ; Tochon, 1993) a des effets ambivalents sur le cloisonnement des différents ordres et catégories d'enseignement – principalement entre sciences didactiques, approches sociales et pédagogiques – je note une dépendance marquée de la formation des enseignants par rapport aux institutions scolaires, économiques et sociales. Celles-ci ont une influence directe sur les rapports qu'entretient la formation des enseignants avec l'institution scolaire et le politique qui la supervise. Cette dépendance représente aujourd'hui un obstacle important à l'autonomie des institutions de formation. Elles doivent avant tout répondre aux injonctions politiques. Effectivement, ces injonctions tendent à faire de chaque cycle d'études un ensemble fermé sur lui-même. Ainsi, au-delà de ce cloisonnement, la formation des enseignants apparaît corrélative du verrouillage de la société tout entière ; bien qu'une petite partie des classes sociales inférieures parvienne à franchir ces cloisons pour accéder, par exemple, à des cycles d'études plus avancés.

En opposition à l'idée communément admise, celle que les enseignants seraient issus de classes moyennes plutôt aisées, je montrerai qu'il existe un lien étroit entre ce que j'appelle la *classe sociale enseignante* et les étudiants qui se prédestinent à l'enseignement. Je m'attacherai à mettre en évidence l'hétérogénéité des profils d'étudiants dans leur parcours scolaire et de formation professionnelle. Je tenterai ainsi de mettre l'accent sur une problématique qui me paraît de la grande importance : certes, la formation des enseignants retient plus fréquemment les individus venus de milieux enseignants, mais ce lien entre milieux enseignants et individus voulant se former à l'enseignement constitue un véritable vecteur de « reproduction de classe » (Aron, 1964 ; Dubet, 2004). Ce sont, en effet, le plus souvent les enfants d'enseignants qui deviennent enseignants (Allemann-Ghionda et al., 1999 ; Bauer et Akkari, 2016 ; Jabouin et Duchesne, 2012 ; Mujawamariya, 2010). Mais, pas seulement, ce sont surtout les enfants les plus « scolairement socialisés » qui deviennent enseignants.

Ce sont enfin plusieurs dimensions que l'on retrouve dans les sociologies de l'éducation qui seront présentes dans mes analyses. Elles définissent mon ancrage épistémologique. Ma critique s'oriente non seulement sur la déconstruction de l'idéologie du « don » et de la « vocation » dans les parcours de formation à l'enseignement. Mais, elle s'établit aussi sur la mise au jour de la dépendance entre un système de formation qui répond à des structures politiques et économiques qui l'influencent (Rufin, 2017). Ces mécanismes conduisent à l'écartement progressif des étudiants – dans la structure même de la formation des enseignants – qui ne partagent pas l'idéologie majoritaire de la classe enseignante. Autant de raisons qui viennent encourager une étude attentive de qui sont les enseignants et surtout d'où ils viennent.

1.4 Temps social

« Dans un univers où le succès est de gagner du temps, penser n'a qu'un défaut, mais incorrigible : d'en faire perdre » (Lyotard, 2005, p. 60).

« Accélération », « présentisme », « crise du temps » (Rosa, 2013, 2014) : les transformations de nos rapports au temps sont devenues un objet privilégié de la recherche pour les diverses sciences humaines et sociales (Hirsch, 2014). Sous le nom de « modernité tardive » ou de « postmodernité » (ibid. ; Rosa, 2013, 2014), c'est un véritable changement d'époque qui est constaté depuis la fin des années septante. Ainsi, au-delà du temps « objet » – tel que le mesure la physique ou du temps « de la conscience » qu'explorent la psychanalyse, la philosophie et la littérature – c'est le « temps social » (Rosa, 2013, 2014 ; Hirsch, 2010 ; Zadawzki, 2002) que je tente d'appréhender dans ces chapitres.

Ce temps se définit comme un ensemble de représentations collectives propres à une société. Il détermine les rapports des individus entre eux (Birnbaum et al., 2012 ; Hirsch, 2010, 2014). Si la spécificité de ce temps est de toute évidence son caractère social, sans doute ce même caractère prend vie dans l'effort que de nombreux auteurs ont entrepris pour le théoriser (ibid.). Les formes sociales sont entendues comme des manières d'appréhender à la fois la conception collective et individuelle du temps. Celles-ci varient en fonction des sociétés, dans l'espace comme dans l'histoire. Des différentes approches conceptuelles liées à l'étude du temps, il résulte que sa fonction sociale demeure toujours centrale. À cet égard, le concept de « temps social » permet de faire ressortir l'unité, sinon l'inspiration commune de perspectives quant au rythme des sociétés. En effet, l'étude des rapports complexes que toute société entretient avec le temps n'est pas un domaine nouveau. Cependant, depuis une vingtaine d'années, les recherches sur le rapport au temps des individus sont en plein essor (Adam, 2002 ; Adam, 2003 ; Augé, 1992 ; Bornemam, 1993 ; Eriksen, 2001 ; Flaherty, 2001 ; Guy, 2002 ; Grossin, 1995 ; Rouch, 2006). De nombreux auteurs développent des théories qui témoignent combien le temps constitue une voie d'analyse par lequel il est possible de cerner les rapports que l'individu entretient avec la culture et les institutions (Mercure et Wallemacq, 1988). Ce constat a encouragé de nombreux chercheurs à diversifier leur champ d'investigation pour les étendre à l'ensemble des dynamiques culturelles et économiques de nos sociétés. La culture n'est jamais figée ou statique. Étudier la culture étudiante par son dynamisme est une spécificité de ma recherche. En effet, la culture prend forme et vie dans un mouvement qui s'accorde au temps et au contexte social.

J'essaie ainsi d'interpréter le concept complexe de « temps social » et de définir l'importance épistémologique qu'à l'interprétation de ce temps pour mon enquête (Rosa, 2013, 2014). Au même titre que l'« espace » dit Kant (2013), le temps constitue la forme la plus intime de nos sensibilités. Je déduis des propos de l'auteur (ibid.) que le temps est un horizon qui permet à chaque individu de faire l'expérience sensible du monde. Il s'impose donc comme la condition de nos expériences. Il façonne nos manières de structurer le monde et de l'interpréter. Pourtant, ces conditions de structuration de la réalité sociale semblent quelque peu bouleversées dans nos sociétés modernes (Rosa, 2013, 2014). Sans doute, les principales critiques portent sur l'« accélération » (ibid.) dans laquelle le « temps social » se voit précipité. Entre fast-food,

speed-dating, trading haute-fréquence, accélération et consommation de l'information, notre époque se distingue par la toute-puissance de la vitesse et le « culte de l'urgence » (Aubert, 2003). Voici l'un des plus importants mouvements sociaux de notre époque : l'accélération du réel lui-même.

Cette accélération ne touche pas uniquement les domaines techniques, informatiques et robotiques de nos sociétés. L'accélération concerne aussi le métier enseignant et la formation qu'il nécessite. Le rapport aux savoirs se voit accéléré. En effet, plus les formations se disent équipées de dispositifs (didactiques, pédagogiques, technologiques) censés « *nous faire gagner du temps, et plus nous avons le sentiment d'en manquer* », ont souligné plusieurs étudiants pendant l'enquête. La question du temps et l'urgence qui définit sa particularité m'ont donc rapidement intrigué. Il se révèle dès lors impossible pour moi de saisir les « scènes » et les « coulisses » (Payet, 1995) de l'Institut Pestalozzi sans comprendre son propre temps. Je ne cherche pas ici à étudier le temps qui passe, celui des années d'études qui se succèdent. Mais, je m'intéresse au temps qui se sent, qui effraie, stress, angoisse et qui, en un sens, rend les étudiants dépendants de son accélération. Ainsi, dans les relations sociales, comme dans la vie intime, le quotidien des étudiants est marqué par l'urgence : faire vite, apprendre rapidement par crainte de ne pas pouvoir suivre le rythme. La tyrannie de la vitesse et du court terme opprime les étudiants.

Ne vous êtes-vous jamais assis sur les grands escaliers ? Ceux qui font face à la grande cour centrale du bâtiment de l'Institut : immenses, gigantesques, monumentaux. J'y suis resté des heures et des heures, plusieurs années de suite, à observer les mouvements, les va-et-vient des étudiants, enseignants, professeurs qui courent après les salles ; qui cavalent après le savoir, qui paraissent si pressés. Ils ont le même air, le même visage. Ils regardent au loin, la direction qu'ils doivent prendre. Il y a ceux qui ont quelques livres dans leurs mains, d'autres qui portent leur sac sur le dos ou en bandoulière, d'autres encore qui ne portent rien du tout. Tous vaquent dans ce long hall. Les mouvements sont pareils, identiques, semblables. À des heures fixes, c'est tous les couloirs de l'Institut qui s'animent. Il est l'heure de changer de cours, de troquer un savoir pour un autre. D'un seul coup, je ne distingue plus grand-chose. Ce sont des milliers de personnes qui se croisent et s'emmêlent, telle une fourmilière qui gargouille. Des bruits forts résonnent pour annoncer l'urgence, ceux de milliers de voix qui semblent dire : aller plus vite !

Extrait du journal de terrain.

Le règne de l'urgence enfouit les mémoires et dynamise les perspectives. Je remarque alors que l'accélération du temps vient rétrécir le champ des expériences. En effet, rares sont les individus qui vivent dans le « présent », qui prennent le temps de s'arrêter. Lors de nos entretiens, Sana, une étudiante en dernière année de formation, me l'a dit plusieurs fois.

Sana : je ne sais pas trop à quoi ça sert tout ça [elle me parle de la formation], on ne fait que courir ; entre nos stages, les cours, la préparation des dossiers [d'examen], les leçons pour l'école.

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 160518).

Le besoin de ralentir le rythme est pourtant fort. La nécessité de reconstruire un espace de confiance, de justice et non de compétitivité se fait ressentir. « *On a plus le temps d'apprendre* » rajoute Sana. Alors, l'importance que j'accorde à la compréhension du temps et de l'urgence que génère l'accélération sociale est essentielle à la connaissance globale que dégage mon enquête. L'accumulation du savoir et ses formes compétitives sont aux origines de l'accélération du temps. Temps et savoir se coordonnent pour performer. Cette coordination se fonde sur l'hypothèse d'un rationalisme individuel. Celui-ci sera par ailleurs inspirateur aussi bien de Hobbes (2000 ; 1999a ; 1999b) que de Pascal (Pavolvits, 2007), puis théorisé par Bentham (Tusseau, 2003 ; Laval, 2003) et Weber (2003 ; 2007). Ce que retiennent ces auteurs, c'est qu'à la marge du développement d'une société qui se construit dans l'urgence, la doctrine de « l'utilité rentable » vient se coupler à « l'utilité individuelle ». Elles sont les deux formes des éléments de la coordination et de la productivité qu'énonce Rosa (2013, 2014). Elles sont également les deux faces d'une formation des enseignants qui s'accélère. Celle-ci prend trois formes principales : l'innovation technique, le changement social et l'« accélération du rythme de vie » (Rosa, 2013). Ces trois formes sont au centre des réflexions que je propose d'approfondir dans les chapitres suivants.

Éthique du temps

Le temps prend une dimension éthique singulière. Celle-ci vient soutenir un discours moral sur la maximisation du rendement de l'individu. « Le temps c'est de l'argent », dit Franklin. Le temps s'accouple ainsi à l'utile et l'idée que celui-ci n'est pas infini est qu'il faut en faire bon usage court les couloirs de la formation des enseignants. C'est encore Sana, certainement sensible à cette urgence, qui me l'a fait comprendre.

Sana : un prof nous a dit une fois qu'il fallait profiter de son temps. Avec les élèves aussi. Mais, c'était bizarre.

Zakaria : hein, comment ça ?

Sana : bah, en même temps faut profiter du temps... en même temps on doit toujours aller plus vite.

Zakaria : avec les enfants tu dis ?

Sana : avec tout (elle baisse les yeux) ! Mais, on ne profite jamais de notre temps. Ce qu'on doit faire, c'est leur apprendre des choses, faire des séquences d'enseignement.

Zakaria : minutées !

Sana : oui, tu connais bien ! Tu vois ce que je veux dire !

Zakaria : et ce prof alors, il avait dit quoi ?

Sana : que le temps est limité ! Tu vois ? Qu'il ne fallait pas le gaspiller !

Zakaria : avec les élèves ?

Sana : je ne sais pas s'il parlait des élèves ou de nous, mais bah que (silence) voilà ! Il ne faut pas perdre son temps en gros !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 160518).

Loin de la prescription « *time is money* », « *time is life* » est le nouveau décret. Éloignée d'une productivité uniquement économique, c'est un productivisme de l'individu qui est maintenant aussi attendu. Avec le « culte de l'urgence » (Aubert, 2003), la maximisation du « profit humain » (Chomsky, 2004) n'est ainsi plus la même. Le paradigme est différent. À l'image de l'extrait précédent, le rationalisme de la productivité économique se localise également dans les formes rentables de la personne. L'étudiant, apprenti enseignant, doit être productif dans ses apprentissages et sera efficient dans les enseignements qu'il donnera à ses futurs élèves. Ainsi, la contrainte temporelle renvoie à la rentabilisation du rapport « capital-savoir » qu'énonce Illich (2003, 2005). Dans ce temps social qui s'accélère (Rosa, 2013, 2014), les étudiants maximisent une utilité cloisonnée par celle de leur formation. Celle-ci sera ensuite évaluée ultimement par l'institution. Comme l'illustre l'extrait suivant, un étudiant performant est un étudiant qui optimise ses apprentissages : « il apprend vite ».

Zakaria : c'est quoi un bon étudiant ?

Emilie : euh... c'est !

Zakaria : question difficile !

Emilie : oui (rires)... euh, je pense déjà que c'est quelqu'un qui apprend vite !

Extrait d'entretien (Emilie - 1^{ère} 081118).

Il n'y a pas trop d'hésitations dans ce que me dit Emilie. Cette jeune étudiante de première année dans l'Institut Pestalozzi a très vite saisi qu'un « bon étudiant » est celui (entre autres) qui apprend vite. Qu'advient-il alors du temps ? En quoi le rapport urgent de la capitalisation du savoir (ibid.) vient-il changer la représentation utilitariste de ce dernier ? Dans l'économie classique, celle qui s'établit avec Smith (1981, 1999), la croissance définit l'augmentation de la productivité de facteurs. La division du travail, que j'ai abordée dans un des chapitres précédents, en est la règle principale. Dans mon cas, sous la pression de cette capitalisation (comprise ici au sens de son accumulation), la formation devient le lieu du chronomètre. Par exemple, les recherches en éducation ou la performance dans la pédagogie ont divisé le travail éducatif ; dépossédant ainsi l'étudiant de son autonomie. L'étudiant est quelque peu « aliéné » (Marx, 2008; Michel, 1976 ; Rubel, 2016), transmué par des dispositifs appelés à le suppléer. Il apprend dans l'urgence à maîtriser des outils, des dispositifs protocolaires, pour être plus tard à même d'enseigner vite.

Le temps perçu par les étudiants vient en large partie des systèmes de formation qui encadrent l'organisation et la transmission des savoirs. Ces systèmes servent à trois types d'usages temporels : « communiquer », « composer avec » et « transmettre ». L'étudiant doit d'abord communiquer. Ce dernier est ainsi submergé de courriels, de réunions en ligne ou en présentiel, de pensums organisationnels qu'il doit gérer pour entretenir le lien avec les savoirs qui lui sont transmis. Il doit ensuite composer avec ce que l'institution lui demande de faire et de produire. L'étudiant n'a pas d'autre choix que de subir cette contrainte tout en s'y adaptant. Enfin, l'étudiant est confronté à la puissance de la transmission des savoirs. Il y subit l'urgence des dispositifs de formation pour apprendre vite et ainsi plus tard enseigner aussi vite qu'il a appris. Il cumule dès lors des savoirs crédités, sans trop comprendre pourquoi ni comment il ne le fait. Il contribue ainsi activement – et sans trop s'en rendre compte – à la traque de ce qui est utile, à la coordination institutionnelle des individus qui menacent, paradoxalement, le savoir

de sa profondeur (Becker et al., 1961 ; Foucault, 1969). Dépossédé de la représentation de son rôle dans ces systèmes, l'étudiant fait perdurer les formes d'oppressions qu'il subit dans ces trois types d'usage du temps.

Il se révèle donc de ces types de temps une réalité sociale : celle d'une mutation du temps qui se constate dans une « rupture de la temporalité » (Sue, 1995). Cette mutation agit notamment vis-à-vis de l'émergence de nouveaux rythmes sociaux. La formation des enseignants va plus vite et les contenus des programmes sont toujours plus denses. Les heures passées par les étudiants en cours ou en stage de terrain – et aussi chez eux à réviser – sont plus nombreuses. Cette accélération de la temporalité reste encore aussi perturbante qu'irrésolue. Néanmoins, la question d'un nouveau temps social peut apporter un éclaircissement au décalage ou à l'éclatement que vivent les étudiants entre ce qu'ils apprennent réellement et ce qu'ils sont prétendus apprendre.

Je note que je relie l'ordre social au temps d'une façon non univoque. Je comprends le social à la fois comme un agencement organisé par une temporalité qui me permet de m'interroger sur le rapport de causalité entre « temporalité » et « ordre social ». Autrement dit, je cherche à comprendre comment le temps structure les relations sociales, les représentations propres des individus et celles que ces derniers fabriquent du réel ou encore de leur sensibilité au monde. Je considère ainsi la rupture de temporalité évoquée précédemment comme le remplacement d'une temporalité qui tend vers sa désuétude : celle de la division – stricte – du travail qu'évoque Durkheim (1978). En effet, les nouvelles formes de temporalité se manifestent par une rupture dans l'ordre social institutionnellement établi. Elle détermine ainsi un passage d'un ordre social à un autre, dont les signes apparaissent par une analyse des organisations temporelles que proposent les institutions. Le temps, dans sa vitesse, sa cadence, sa rentabilité apparaît comme un des problèmes les plus importants de nos sociétés modernes ; dans lequel l'Institut Pestalozzi s'inscrit de toute évidence. Le temps oppresse les étudiants. Leurs repères se brouillent et se diluent. Comme Emilie l'aborde dans l'extrait ci-dessous, beaucoup d'étudiants avec qui je me suis entretenu évoquent l'absence d'un « horizon temporel » dans leur formation.

Emilie : tu entends quoi par ça ? Je n'ai pas bien compris ?

Zakaria : heu (rires) comment dire ? C'est comment que tu te projettes un peu dans le temps ?

Emilie : tu dis par rapport à quoi ?

Zakaria : à tes études... là tu es en première [année de formation de tronc commun en sciences de l'éducation]... comment tu vois la suite ?

Emilie : bah, c'est super compliqué de se projeter ! Y'a le concours [d'entrée en formation des enseignants dans l'Institut Pestalozzi. Chaque année environ cent étudiants sur quatre-cents sont admis]. Y'a cette sélection, le test de français ! Moi je me vois bien enseignante d'ici 4 ans ou 5 !

Mais, je ne sais pas trop ! C'est difficile de savoir vraiment. En plus, à ce qui paraît une fois que tu as ton diplôme tu dois encore faire des postulations et tout. Souvent tu n'es pas pris ! Et après y a les années d'essais... enfin wai, c'est loin tout ça ! Mais c'est difficile de se projeter...

Zakaria : en fait rien est sûr ?

Emilie : voilà rien est sûr ! Mais on fait avec ! C'est pour tout le monde la même chose.

Extrait d'entretien (Emilie - 1^{ère} 031218).

Cette absence de certitude dans la temporalité ne permet que difficilement aux étudiants de croire ou d'anticiper un avenir certain. Certes, chacun d'eux se projette dans un métier idéalisé¹⁰. Ils s'imaginent ainsi dans un but ultime à atteindre : être enseignant. Mais, il est difficile pour eux de se projeter dans un futur avéré. Cette incertitude est-elle voulue par l'institution de formation ? En tous les cas, le temps est autonome et régulateur de nos histoires. Mais, il est aussi responsable de ce qui en fait « une construction humaine » (Lemler, 2011 ; Marshall, 2009).

C'est cette particularité anthropologique propre au temps qui permet à Emilie d'évoquer son incertitude. À ce titre, tout système temporel d'une société, d'une organisation, d'une institution n'est que la conséquence des temporalités qu'elle produit. Elle est ainsi pour moi un analyseur privilégié ; d'autant plus lorsque le temps reste un critère de valeur pour la grande majorité des activités prescrites par cette même institution. Le temps social est de cette manière producteur, en même temps qu'il est le produit des activités sociales. Le malaise précédemment soulevé par Emilie, celui de la crise du temps qu'elle ressent dans son impossibilité à se projeter dans sa formation, est ainsi une inquiétude beaucoup plus générale (Elias, 1996 ; Lacoma et Ramos, 2011 ; Romano, 2010).

C'est l'effort d'interprétation de cette « grande inquiétude » que je tente de faire dans cette thèse. Certes, saisir le temps dans sa globalité est hors de portée. Mais, il est possible d'en choisir une tranche, un morceau, un bout particulier : les temps sociaux d'une formation sont une grande catégorie ou un bloc de temps que l'institution définit pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les activités des individus. Pourtant, avant tout, le temps est envisagé au travers du « travail » (Friedmann et Naville, 1961, 1962 ; Marx, 1969, 2008) ; celui de la mécanisation de la production du « capital-savoir » (Illich, 2003, 2005) qui entraîne à son tour une mécanisation du temps. Cette accession au rôle d'organisateur du temps engendre une certaine forme de déshumanisation de la vie étudiante. Je comprends celle-ci comme l'« effet pervers » d'une modernité positive appelée à être toujours plus performante (Brague, 1999) ; autant sur le plan moral que matériel. Je montrerai dans mon travail que cette performativité de la modernité est *quasi* « pathologique » (Canguilhem, 2013). Elle accompagne le mouvement de radicalisation du processus même de déshumanisation plutôt que de l'empêcher (ou du moins de le ralentir). La déshumanisation des étudiants se définit ainsi selon une distance ontologique encore inédite (Arendt, 2020). Elle se produit entre les sphères du « sujet » compris comme un

¹⁰ J'aborde la thématique de l'idéalisation du métier dans la troisième partie de ce manuscrit : 5.6 la vocation comme surgissement du devenir-enseignant.

individu productif et celui de l'« objet » saisi dans un système de connaissances et d'activités toujours plus complexes et exigeantes (Vibert, 2003).

Le terme de déshumanisation repose de cette manière sur un postulat implicite qui se rapporte aux transformations humaines les plus importantes (Morin, 1979). Il suggère une évolution cachée, à partir d'un état préalable d'humanité. Il évoque l'inversion d'une dynamique qui se promulgue pourtant comme « humanisante ». Sur le fond, la question du temps – et son caractère épistémologique – vient se construire sur une réflexion bien plus large. Elle concerne le « mode d'être » (Arendt, 2020 ; Heidegger, 1986) particulier qu'encouragent nos sociétés. Ainsi, la formation des enseignants s'engage sur une quête de lois sociales et sur l'appréhension d'un univers qui se dit proprement humain (sous ses formes culturellement plurielles). Toutefois, je montrerai que ce même Institut de formation sous-tend implicitement une position fortement normative. Cette dynamique de la norme est une arme puissante du maintien de l'ordre établi. Elle est une sauvegarde et une reproduction des idéologies et des valeurs majoritaires d'une société. Par leurs choix – autrement dit, des systèmes de valeurs à des modes culturels préconisés – les savoirs transmis en formation des enseignants ne peuvent faire l'économie de leur dimension axiologique (Caillé, 1986).

Ceci m'impose ici une réflexion sur le type de valeurs et de normes que l'Institut Pestalozzi cherche à transmettre. Ces dernières définissent en creux les fondations d'une théorie pratique de l'urgence ; c'est-à-dire d'un enseignement performatif et rentable. Cet éloignement, entre les représentations idéales et réelles de l'étudiant, engendre ce que je nomme une *errance morale*. Elle est perceptible au travers de l'intelligibilité de la « nature » du rôle social de l'étudiant dans sa formation. Cette nature est à la fois déclarée comme fondatrice de l'ordre social institutionnel, mais surtout inexistante autrement que dans la conformisation et l'obéissance aux normes implicitement promulguées par l'institution. La reconnaissance du caractère intrinsèquement normatif de l'activité de formation des enseignants introduit un nouveau rapport d'objectivation des apprenants (Fredrickson et Roberts, 1997 ; Vibert, 2003). Je montrerai en quoi celle-ci participe à la déshumanisation des individus.

Modernité et accélération

La « modernité » (Adorno et Horkheimer 1974 ; Bergson, 1959 ; Giddens, 1994 ; Lyotard, 1979 ; Simmel, 2007), elle-même intimement liée au temps, vient marquer le temps social par plusieurs spécificités. Elles sont : la précision de rencontre, la spécialisation d'une activité par séquence de temps dans un ordre de causalité, le sens de la prévision qui tourne le temps vers l'avenir, l'orientation vers le progrès et finalement la valorisation du temps en soi (Sue, 1995). Toutes viennent donner mesure et régulation aux activités ainsi qu'aux systèmes de production (Bourdieu, 1996, 2000 ; Grossin, 1970). La structure des temps sociaux est ainsi en relation étroite avec un « temps dominant » que l'Institut Pestalozzi définit. Les critères de reconnaissance et d'évaluation de ces temps sont partagés par des catégories sociales essentielles. Elles sont elles-mêmes distribuées par une application d'un mode de production dominant qui relie aux temps sociaux les modes de périodisation de l'institution (ibid.).

Toutes méthodes et théories pour former les enseignants dépendent avant tout d'un contexte temporel. En effet, toute autre qualité du social définit la succession d'époques ou de sociétés (Deleuze, 2004 ; Foucault, 1969). La capitalisation du savoir dans l'urgence est un nouveau type de temps social. Il agit sur l'autonomisation de l'individu, après le déclin du temps du travail (réduit à son propre sort par la logique économique). Ce rapport à l'urgence, celui de l'individu autonome dans l'acquisition des savoirs, fait émerger de nouvelles valeurs : celles de l'individualisme, de la performance (de soi), de la quête de son propre bien-être et finalement de l'« égoïsme » humain.

La définition du temps social me permet ainsi d'approcher un ensemble de réalités inaccessibles autrement que par la compréhension fine de leur temps. Ce temps produit de nouvelles émergences socioculturelles, ouvrant mes réflexions sur la pensée d'une mutation sociétale. J'entreprends d'appliquer cette réflexion sur le temps à l'étude de l'Institut Pestalozzi ; celui d'un temps productif du travail capitaliste, favorisé par l'urgence et l'accélération. Mais, avant tout, celui administré par l'institution : temps de consommation des savoirs et de leur accumulation. Tous ces temps se remplacent par une « dialectique des temps sociaux » (Maurin, 2009). Elle se génère et se contrarie à la fois. Dit autrement, c'est dans la réduction et la disparition du « temps de travail » que je comprends une importante part de la dérégulation de nos sociétés. En effet, le temps de travail se substitue à un temps organisateur qui s'évertue dangereusement à perpétuer les logiques capitalistes. Elles étaient autrefois attribuées à la division du travail, mais aujourd'hui elles sont d'autant plus perverses, car chaque unité de travail se définit en chaque individu. Cette considération individuelle du travail correspond aux nouvelles valeurs de nos sociétés. Elles pénètrent informellement les idéologies sur l'éducation. Elles infiltrent discrètement la formation des enseignants et les représentations du métier.

J'ai assisté à plusieurs sessions de révisions d'examen. Les étudiants aiment se réunir autour des tables qui longent les longs couloirs du bâtiment de l'Institut. J'ai remarqué, à la différence des étudiants en droit ou en médecine, que les étudiants en formation des enseignants travaillent le plus souvent en groupe. Là où l'étudiant en droit et en médecine recherche la solitude et la tranquillité de la bibliothèque par exemple, la majorité des étudiants en formation des enseignants cherchent la promiscuité et le bruit.

À force d'observer, il m'est apparu que le « temps » des étudiants en formation des enseignants est plus « lent ». Moins de stress et d'anxiété se manifestent à première vue sur leur visage. J'ai fait, pour indication, le même travail d'observation dans les facultés de médecine et de droit. Dans ces deux dernières institutions, les étudiants « bossent dur » ! Ils sont plongés dans leurs bouquins. Ils ne discutent presque jamais entre eux. Ils restent des heures durant assis sur des petites chaises à peine confortables, dans le plus grand silence, à étudier, à lire, à apprendre par cœur. Pressés par le temps qui leur manque, ils se focalisent sur ce qu'ils doivent apprendre et rentabilisent ainsi leur temps. C'est d'ailleurs une fois, à la sortie de la bibliothèque de la faculté de médecine, tard, vers 22h, que j'ai discuté avec une jeune étudiante. Elle portait encore tous ces livres dans les mains. Elle me dit qu'elle « faisait tout pour apprendre le plus vite ; qu'il y a beaucoup de choses, mais peu de temps ».

Finally, the time of students in training of teachers is not so different. It is only an impression, a question of perspective that I brought, myself convinced that the studies of medicine or law demand a much greater investment in time. Duped by my own representations, I was at first incapable of seeing the urgency in which the students of the Institut Pestalozzi are plunged. It is only by the recurrent observation, and the attentive ear above all, that I notice it: « one will never get there; there are too many pages for this file; we have only two days left to finish; we do not have time ». These little phrases that I note on the fly interrupt the work of students in training of teachers; in the same way that, in silence, time stresses the students in medicine and law. Students in training of teachers lack just as much time as those of all the other faculties.

Extrait du journal de terrain.

À l'image de l'extrait précédent, dans la modernité, les acteurs ressentent de manière croissante qu'ils manquent de temps. Aussi, le temps et le savoir deviennent des matières consommables, comme le pétrole ou les céréales. Ils sont de plus en plus chers et rares. Cette rareté et ce manque de temps viennent dès lors consolider l'individualisme, la compétitivité, la consommation. Ce cadre productif constitue la principale ressource de qualification humaine pour un travail dont l'efficacité devient la valeur par excellence. Il s'agit de suivre la logique capitaliste et productiviste de la modernité. Il s'agit de flexibiliser le métier d'enseignant, de former des professionnels maniables et qui surtout s'adaptent vite. Pour cela, il n'y a rien de mieux que de priver l'étudiant de la maîtrise de son temps. C'est cette facette la plus surprenante et oppressante du temps qui me permet d'interroger dans cette thèse l'accélération sociale de la vie étudiante ; cette « spectaculaire et épidémique « famine temporelle » des sociétés modernes », écrit Rosa (2013, p. 257).

Accélération du rythme de la vie étudiante

Ce que je tente de souligner, c'est ce que je nomme *l'accélération du rythme de la vie étudiante* (Giddens, 1994 ; Levine, 1997 ; Rosa, 2013, 2014 ; Simmel, 2007). Plus précisément, l'accélération peut se comprendre comme l'augmentation du nombre d'épisodes d'action ou d'expériences par unités de temps (Rosa, 2013, 2014). Mais, comment mesurer le rythme de vie des étudiants ? Selon Rosa (ibid.), deux approches peuvent être privilégiées. La première est « subjective ». Elle se mesure dans la perception qu'ont les individus de leurs temps, dans la manière dont ils le comprennent et le définissent : « *je me sens pressé et soumis à la pression du temps* ». La deuxième est « objective ». Elle se mesure par des épisodes (ou unités) d'actions dans un temps donné (manger, téléphoner à sa mère, consulter les réseaux sociaux et écrire un devoir pour l'Institut simultanément). La mesure objective du temps permet de comptabiliser les actions des individus dans une période effective ; en réduisant les pauses entre les actions et en limitant les intervalles.

C'est l'étude simultanée des deux approches que je privilégie. Je ne le fais pas dans une saisie empirique au sens strict. Mais, j'essaie d'être sensible aux phénomènes d'accélération que

j'étudie. Je peux donc les mettre en relation avec une définition plus spécifique du temps chez les étudiants. J'interroge ainsi l'accélération des structures sociales et celui du rythme de vie.

Il y a quelques jours, j'ai discuté avec Emilie. Nous nous sommes mis d'accord sur le fait que je puisse l'accompagner dans une de ces « journées types ». Pour elle, une journée type commence très tôt. Effectivement, depuis qu'elle a commencé ses études dans l'Institut Pestalozzi, elle travaille plusieurs jours par semaine dans une boulangerie de 6h30 à 8h30.

J'ai rejoint Emilie un lundi en bas de son immeuble, vers 5h50. Elle habite encore avec ses parents. Il fait encore nuit et les rues sont vides. Emilie va à la boulangerie en bus. Alors, ce jour-là, j'ai laissé mon vélo à la maison.

Emilie me rejoint. Nous buvons un café dans un petit tabac du coin de la rue. Elle ne prend jamais son café à la maison. La cuisine est trop petite et le bruit de la machine réveille ses parents « qui n'aiment pas ça » ! Emilie boit son café en une minute. Étonné, je veuille allumer une cigarette. Elle me l'interdit faute de temps. Je fais comme elle. J'avale mon café. Tout est minuté.

Le bus vient à 5h58. Tous les matins, elle prend le même. Dans le bus, Emilie révise un peu. Elle en a pour vingt-trois minutes de trajet. Elle sort ses écouteurs. Je pense qu'elle écoute de la musique. « Non », me dit-elle : « je réécoute les cours que je n'ai pas trop compris ou ceux auxquels je n'ai pas assisté ». Le bus devient son bureau. Petit ordinateur sur les genoux et écouteurs aux oreilles, il n'y a pas une seconde à perdre. Les vingt-trois minutes de trajet passent assez vite. Je suis admiratif d'Emilie.

À l'arrivée, la boulangerie est juste en face de l'arrêt du bus. Il n'y a qu'une route à traverser. Emilie se précipite à l'intérieur. Elle a prévenu son chef que je passerais un moment avec eux, dans le cadre d'une recherche. Il a accepté.

6h30 : le travail commence et les clients arrivent. Les uns après les autres, ils commandent des cafés, des croissants, des pains au chocolat et toutes autres viennoiseries. La plupart d'entre eux prennent leur commande à l'emporter. Comme tout le monde, ils n'ont pas le temps. Emilie travaille sans relâche. Elle ne prend pas de pause jusqu'à 8h30. D'ailleurs, elle n'a rien mangé. Son patron est dur, m'a-t-elle dit. Il n'accepte pas les retards. « L'horaire c'est l'horaire », lui rabâche son boss. Il tolère encore moins les erreurs de caisse. S'il manque dix centimes, c'est toujours au tenant de caisse de les rembourser. Alors, Emilie se concentre. Entre la machine à café, le bar à viennoiserie et la caisse, elle ne s'arrête pas. J'ai remarqué qu'elle a un pull de travail, non pas celui de la boulangerie, mais le sien. Elle le met quand elle arrive et l'enlève à la fin de sa matinée. « Je transpire trop sinon », m'a-t-elle dit.

Emilie est comme cela, plongée dans l'urgence dès 5h50.

8h30 : Emilie finit son service. Moi-même épuisé d'avoir observé son travail, je propose lui propose de prendre un café et un croissant. Elle refuse. « Je t'aurais bien dit oui... mais tu m'as dit de te montrer une journée type », a-t-elle rajouté en souriant.

Le temps qu'Emilie range ses affaires, je n'ai pas résisté à un café et un croissant que je prends alors seul. C'est à peine trois minutes plus tard qu'elle arrive. « Bon... », en me criant dessus. Bien évidemment, Emilie rigole. Mais son air sérieux et strict montre bien l'urgence dans laquelle elle est plongée et la pression que cela met sur elle. Une nouvelle fois, je finis mon café d'une seule gorgée.

Nous avons attendu le bus cette fois direction l'Institut. Emilie a une journée bien chargée. Elle accumule les cours en début de semaine pour travailler le reste des jours à la boulangerie. Le vendredi, elle fait des remplacements dans les écoles. D'ailleurs, ce même jour, elle va aussi à la boulangerie, mais cette fois à 16h45, jusqu'à la fermeture.

Le cours qu'elle suit commence à 8h15, un cours annuel de 6 crédits. Chaque lundi, elle rate une trentaine de minutes du même cours. « Ça m'agace ! », me dit-elle. « Mais je n'ai pas d'autres choix que de travailler un peu, ça me fait mon argent de poche ».

À peine rentrée dans le bâtiment de l'Institut, la voilà assise sur les bancs de l'amphithéâtre. En cours, elle sort son ordinateur : Instagram, Facebook, Amazon et Zara (magasin de vêtements) sont ouverts dans le navigateur de son ordinateur. Emilie n'écoute le cours que partiellement. « Je suis beaucoup plus concentré dans le bus », me dit-elle.

La journée continue au même rythme. Les cours s'enchainent les uns après les autres. Entre les cours, Emilie s'assoit sur les tables de la cafeteria du bâtiment de l'Institut. Elle prend son ordinateur, trouve une prise pour le recharger et trie ses notes. Surtout, elle télécharge les cours pour les réécouter dans le bus.

À midi, Emilie a aussi cours. Alors, elle mange en même temps. Ce jour-là, pendant le cours, elle commande un pantalon sur un site internet.

Puis, les cours s'enchainent et, de la même manière qu'elle a commencée, la journée d'Emilie se termine vers 20h, au même rythme et toujours dans l'urgence.

Extrait du journal de terrain.

Le constat est frappant : les formes d'accélération s'entraînent les unes aux autres. Cet entraînement se fait dans une spirale autoalimentée. L'accélération du rythme de vie des étudiants exige l'accélération technique¹¹, qui entraîne à son tour l'accélération des changements

¹¹ Il faut comprendre le terme « technique » au sens productiviste des savoirs et de leur consommation. Cela engendre plus de dispositifs techniques permettant de transmettre des savoirs et donc de proposer une consommation plus régulière. La crise du coronavirus est l'exemple parfait de cette accélération technique. Elle suppose des moyens d'enseignement à distance qui ne remplacent pas d'autres moyens, mais qui se superposent à eux.

des structures institutionnelles (cours à distance, enregistrement, etc.), qui implique elles-mêmes une accélération des rythmes de vie – et ainsi de suite. Cette accélération se construit sur trois moteurs principaux : « culturel », « économique » et « social » (Rosa, 2013, 2014). De ces moteurs, j’ai constaté que l’accélération du rythme de vie des étudiants – et principalement l’intériorisation de celle-ci chez la plupart d’entre eux – est entraînée par des promesses d’émancipation et de réalisation de soi que diffuse l’institution de formation. Cette promesse s’appuie sur des idéologies capitalistes qui proposent de nouvelles configurations représentatives chez les étudiants. Sans rentrer dans leurs détails, elles sont avant tout soutenues par un imaginaire économique et politique qui vend l’espoir d’un bonheur assuré (Illouz, 2018). En effet, ces idéologies visent d’une part à désarmer les éventuelles envies de résistance aux valeurs néolibérales – « *there is no alternative* », soutient Thatcher. D’autre part, elles cherchent à mobiliser activement le corps étudiant dans la dynamique d’approfondissement de ces mêmes idéologies capitalistes. Dans l’extrait précédent, je remarque qu’Emilie consomme (savoirs et produits) en tout temps, en tous lieux et de la même manière.

Afin de mieux comprendre les mécanismes sociaux qui conduisent à cette dynamique de consommation, je m’attache dans mon travail à analyser ce que Lordon (2010) appelle « l’enrôlement des salariés ». Plus précisément, je pose cette problématique en déplaçant la focale du « corps salarial » au « corps étudiant ». En effet, le terme « salarié » est ici à comprendre dans un sens plus large que celui que lui donne l’usage commun. Il n’est pas défini par une question de statut professionnel (et donc de salaire). Il se définit par un « rapport de dépendance et de domination » (ibid.) ainsi que par une captation (privation) du pouvoir d’agir des salariés ; dans mon cas, des étudiants.

Je constate dès lors que l’accélération de la vie étudiante est soumise aux exigences des idéologies capitalistes et de leur diffusion. Ceci n’est bien évidemment pas sans conséquence éthique sur les phénomènes que je viens de décrire. Les « individus singuliers » (Sen, 2006) sont dotés d’une « identité situative »¹² (Rosa, 2013, 2014). Sans me risquer à un néologisme qui pourrait apparaître moins clair, je comprends ces deux termes par la notion d’« identité opportuniste » des individus que propose Rosa (2014). En effet, mes analyses m’ont permis de comprendre que les étudiants se projettent moins vis-à-vis des projets dont la probabilité « lente » en constitue l’essence, que sur des projections « courtes », mais plus urgentes.

Que ces projections se réalisent ou pas, l’anticipation des étudiants par rapport à leur choix de carrière ou simplement en lien à la passation de leurs années d’études est suffisamment assurée par une évolution rapide des conditions structurelles de leur réalisation. Autrement dit, au vu de la vitesse des transformations sociales et institutionnelles ainsi que par recentrage sur le présent et le court terme, les étudiants déterminent le plus souvent leurs projets de formation dans l’immédiat. Pour ce faire, ils tirent des plans dans un temps court et prévoient petit à petit leur avancement. Cette prévision se réfère en général au semestre et aux périodes d’examen. Une fois celles-ci réussies (ou dans de rares cas échoués), les étudiants se projettent dans le prochain semestre de formation ; puis dans ce qui est le plus significatif pour eux dans un laps de temps très court (examens, concours d’entrée en formation des enseignants, entretien

¹² Traduit de l’allemand : « situative Identität » des travaux de Rosa (2013, 2014).

d'embauche, premières années d'enseignement probatoires, etc.). Associée à cette temporalité du « court terme », la logique des étudiants est opportuniste. Elle se destine à maintenir ouvertes le plus d'options possible dans un monde où l'incertitude est maître mot.

J'ai pris un rendez-vous avec Bastien, étudiant de dernière année dans l'Institut. Je cherche un peu à comprendre comment les étudiants se projettent ; comment ils anticipent et organisent l'avenir.

Le monde a changé

Zakaria : donc si tu pouvais me dire un peu comment tu vois la suite ?

Bastien : je ne comprends pas trop !

Zakaria : comment tu envisages cette année ?

Bastien : ha... c'est assez simple. Je vais avoir mon diplôme cette année normalement.

Zakaria : et ?

Bastien : bah... après j'espère trouver un poste !

Zakaria : c'est tout (rires)...

Bastien : c'est déjà beaucoup (rires). Tu vois, c'est compliqué de se projeter plus loin.

On ne se sait jamais rien. Je sais que ce n'est pas toujours facile d'avoir un poste après.

Zakaria : après quoi ?

Bastien : le certificat [le diplôme de fin d'études].

Zakaria : donc...

Bastien : je vais déjà essayer de réussir mes exams. Et après on verra ! C'est un peu toujours comme ça que j'ai fait de toute façon !

Zakaria : tu ne vois pas plus loin ?

Bastien : plus loin ? Dans quel sens ?

Zakaria : dans le sens de ta carrière par exemple !

Bastien : avec ce métier, s'il y a bien une chose qu'il ne faut pas trop voir c'est bien ça ! On est plus en « 1900 » où tu fais un peu ce métier toute ta vie. On change ! On se forme ! C'est pour ça que je prends un peu les choses petit à petit...

Zakaria : mais ça veut dire que tu ne sais pas trop si tu vas rester enseignant ou pas ?

Comment tu fais pour gérer ça dans cette formation ?

Bastien : je prends les choses une après l'autre. Ce n'est pas dans cette formation où on va t'aider à te projeter. Au contraire ! C'est toujours un peu la même chose.

Zakaria : je ne comprends pas !

Bastien : bah, on nous forme pour un métier. Oui, mais on sait aussi que ce métier n'est pas très stable. On n'est pas dans une société très stable. Alors, c'est difficile. Ici à l'Institut, ils font comme si ça allait être toute notre vie. Euh bah non [affirmé] ! C'est comme si dans l'Institut ils n'avaient pas vraiment compris que le monde a changé. Ils sont euh... encore dans le passé.

Zakaria : tu peux me dire pourquoi ?

Bastien : ils nous forment un peu comme si tout était stable. Les élèves, les classes, le métier. Tout va bien dans le meilleur des mondes. Alors oui euh, y a des élèves en difficulté et tout, mais c'est le décor.

Zakaria : pas d'école sans élèves sans difficulté ?

Bastien : non pas vraiment. Mais, comme si notre travail allait nous plaire toute notre vie !

Zakaria : ça ne te plaît déjà plus ?

Bastien : non ! Tu ne comprends pas ! Ce n'est pas ça. On ne sait pas ce que veut l'Uni. Mais, c'est qu'on n'en sait rien. Même si nous on le sait nous les étudiants. Mais à l'Uni ils font comme si le monde était stable, le métier toujours le même... comme si rien ne changeait. Comme si on avait le temps !

Bastien est explicite sur cette question. Il a bien compris qu'il n'a aucune utilité à se projeter dans un métier instable. Même si dans nos premiers échanges, je ne saisisais pas encore le dilemme auquel il était confronté, j'ai compris quelques jours plus tard de quoi il s'agit. Ce n'est pas une question de « destin », de ce fameux « je suis fait pour ça » que beaucoup d'entre-nous ont certainement entendu de la part des enseignants. Au contraire, « je regarde au jour le jour ce qui m'attend et je composerai avec, tout en sachant où je vais [vers l'obtention de son diplôme]... pour ça je me laisse un peu aller », dit Bastien.

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 281117).

Tel que Giddens (1994) qui compare la modernité à « un camion fou » ou Bauman (1992) qui l'aperçoit comme « un avion sans pilote », le constat est « sombre ». En effet, la diminution des capacités de projection des individus fait que la modernité se caractérise aussi par la conjugaison d'une accélération constante au-devant d'une paralysie des individus. Cette paralysie, je la comprends au sein de l'autonomisation des institutions qui échappent à tout contrôle ; imposant ordre et rigidité à leur public. Comme le relève Bastien avec clairvoyance, cet assemblage entre « accélération » et « rigidité » des structures institutionnelles constitue un dilemme pour chaque étudiant. Il doit néanmoins composer avec celle-ci ; entre incertitude temporelle et rigidité des institutions. Ainsi, « tout va plus vite », rendant les structures des institutions de plus en plus dynamiques et donc davantage difficiles à décrypter (Tournay, 2011, 2012).

Bastien : c'est difficile aussi parfois de savoir exactement comment s'organiser. Surtout entre les stages et les cours. En stage, jamais rien ne se passe comme prévu. Et on nous pousse à faire du comme prévu. À toujours prévoir.

Zakaria : tu dis ici dans l'institut ?

Bastien : oui ! Chaque cours que je suis ici [dans l'Institut] c'est un peu la même chose. Tu planifies, tu fais des comptes rendus de travaux. Mais en stage, ce n'est pas la même chose. Déjà rien que les FT [formateur de terrain] ils ne sont pas du tout en accord avec ce que l'Institut demande. Moi je fais avec ! C'est pour ça aussi que je te disais que je fais un peu chaque jour. Wai, au jour le jour... je ne me projette pas trop. Parce que c'est trop difficile. On verra bien ce qu'il en est !

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 130318).

L'accélération constitue le moteur des transformations du monde moderne. Comme mentionné précédemment, la marchandisation analysée par Marx (1969, 2008), la rationalisation mise en

évidence par Weber (2003, 2007), la différenciation fonctionnelle décrite par Durkheim (1960) ou encore l'individualisation soulignée par Simmel (2007) sont des conséquences du phénomène d'accélération. L'accélération de la vie étudiante qui touche de plein fouet la formation des enseignants se retourne donc contre le projet d'émancipation et d'autonomie des individus. Je m'attacherai dans cette thèse à en décrire avec précision les mécanismes et les rouages.

Ce chapitre vient finalement rappeler l'importance que j'accorde au « temps » dans cette thèse. Sans interroger le temps et ses propriétés, il aurait été laborieux pour mes lecteurs de saisir la description ethnographique que je propose de la vie étudiante et de leurs conditions sociale dans l'institution. Certes, c'est sur un constat quelque peu « terne » que je termine ce chapitre. Néanmoins, mon épistémologie est un « espoir » (Freire, 2013) qui s'oppose à une doctrine qui nous fait croire « *qu'il faudrait changer le monde, mais sans que rien ne change vraiment* ».

L'action des institutions se résume toutefois à l'inévitable adaptation structurelle que j'ai essayé brièvement de décrire. L'accélération de la vie étudiante – couronnée d'une consommation insatiable de savoirs et relayée par l'idéologie d'un capitalisme mondialisé – vient empêcher tout projet transformateur ambitieux (Illich, 2003, 2005). Il ne reste que « le risque d'exclusion de ceux qui ne peuvent pas suivre le mouvement » (Rosa, 2013, p. 366). L'inconvénient revient aux individus qui survivent dans le court terme. Ils font l'expérience d'une aliénation qui consiste pour la grande majorité des cas à faire (et aspirer) ce qu'ils ne voudraient pourtant pas pour eux-mêmes.

Bastien : peut-être que je fais un peu ce que je ne voudrais pas qu'on me fasse !

Zakaria : avec les élèves ?

Bastien : exactement ! À l'école ! Je les mets sous pression comme on me met moi, ici !

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 121217).

1.5 Conscience de soi, réalité sociale et usages

Mon enquête intervient sur le fond des approches microsociologiques et du retour à l'importance de l'acteur dans l'étude sociologique. Dans ce chapitre, les travaux principaux sur lesquels je m'appuie sont en grande partie ceux du philosophe américain Mead. Il est l'auteur d'une pensée originale des sciences sociales par et au-delà de son ouvrage « *Mind, Self and Society : From the Point of View of the Social Behaviorist* » paru en 1934. Cette nouvelle pensée, qui se présente comme un « behaviorisme social », a donné naissance à une approche novatrice de l'étude du social. En effet, elle l'est non pas en référence aux travaux de Watson (1913, 1914, 1924) – que Mead critique par ailleurs avec insistance – mais par la proposition d'une lecture différente de l'étude des comportements sociaux en ce qui concerne les « stimulus-réponses ». Cette nouvelle lecture propose une étude du social sans expérience en laboratoire, sans aucun calcul de probabilités ou d'approche quantitative des comportements humains. L'observation *in situ* souligne la construction d'une nouvelle pensée : « les comportements de l'homme diffèrent de celui de l'animal en ce que l'homme peut provoquer en lui-même, le même stimulus que celui qui lui est donné ainsi que la même réponse qu'il

provoque en autrui » (Mead, cité Barrier, 1963, p. 461). Mead définit ainsi la résonnance des stimuli tel un « geste social » ou comme l'état d'une stimulation qu'un individu se donnerait à lui-même, en réaction aux réponses d'autrui.

L'individu intériorise dès lors les comportements des autres et il peut les comprendre. Mead insiste sur cette approche sociale des comportements humains, tout en appuyant sur leurs interprétations distinctes par chaque individu. Au-delà de ce constat, l'importance de son travail réside dans l'établissement d'une activité sociale organisée. Elle permet à chaque individu de reproduire (pour soi) les actions d'un nombre infini de partenaires sociaux. Autrement dit, Mead met pour la première fois en avant l'importance des interactions inter-individus qui permettent à chacun de se stimuler et réagir de manières multiples aux stimuli du monde. Capable d'interpréter les comportements des autres en interaction, l'Homme peut intérioriser ces attitudes pour lui-même. C'est dans ce processus qu'apparaît la « conscience de soi » (Mead, 1963). Effectivement, l'auteur définit le « soi » comme un « soi social ». Il expose de cette façon la structure qui organise les relations et donne sens à leur continuité. De ce « soi social » apparaît le terme de « soi total », que Mead comprend dans un rapport complet de l'individu à sa communauté (*reference community*). Chaque individu y pense l'unité et la norme dans sa complétude. Il en découle alors la notion de « moi » que Mead définit cette fois comme la part conformiste et conventionnelle du « soi ». Elle est cette part de la conscience de chaque individu qui s'identifie à une communauté par le « je ». Dans mon enquête, cette conscience du soi est déterminante de mes choix épistémologiques et des interprétations que je fais dans mon travail.

Dans mes entretiens et observations, cette « conscience du soi » apparaît, par exemple, par des formulations situées sur deux temporalités distinctes. Premièrement, elles renvoient au temps de formation que j'ai présenté dans le chapitre précédent : « *je suis étudiant pour devenir enseignant* ». Deuxièmement, elles font référence au temps de la pratique d'enseignement : « *je suis maintenant enseignant* ». Ces deux temporalités renvoient à leur tour à la conscience d'un « soi-enseignant » différé, mais commun aux deux temporalités précédemment énoncées. Effectivement, le « je » de chacun des étudiants me permet d'identifier, dans le « soi », un rapprochement de chacun à une « communauté de référence ». Dans le cadre de mon enquête, elle est celle de la « communauté enseignante ». Dans les deux temporalités, le « je » s'identifie à la communauté de référence qui oblige les individus à prendre une attitude conforme envers les autres membres de cette même communauté. Cette attitude permet ainsi au processus social de se constituer. Les approches interactionnistes m'ont aidé à étudier le lien entre la conscience de chaque étudiant et l'identification que ceux-ci font avec la communauté de référence. Cette communauté contraint les étudiants à prendre une attitude spécifique envers leurs membres.

Les travaux de Mead (Cukier et Debray, 2014) me permettent ainsi de saisir les degrés de complexités et d'organisations élevées que fournit la « conscience de soi » chez les individus. Cette conscience ne réside pas dans l'acquisition d'un « soi » qui serait déterminé par le pouvoir de communiquer – permettant par exemple aux individus d'entrer dans une société (comme on entrerait par contrat de travail dans une banque). La conscience de soi réside dans l'expérience des interactions que fait chaque individu avec sa communauté. Celles-ci sont souvent discrètes, mais nombreuses. Ce sont ces expériences qui offrent aux étudiants l'acquisition de cette

« conscience de soi ». Le « soi » et la « conscience » sont de cette manière des entités qui ne précèdent pas la socialisation des étudiants (Qribi, 2010). Au contraire, ce sont des fonctions qui émergent au cours de l'expérience, lorsque les interactions se font. « Être conscient de soi amène à s'identifier aux autres », écrit Mead (2006, p. 162).

« L'intériorisation de la société, l'identité et la réalité ne sont pas des données définies une fois pour toutes, ni en une fois. La socialisation n'est jamais totale ni terminée » (Berger, Luckmann, 1986, p. 188).

Dans ces processus d'intériorisations des normes sociales émerge le caractère d'« universalité » (*ubiquitous character*). L'universalité est centrale dans les approches *in situ* de la réalité. En effet, elle détermine l'esprit et la raison de chacun. « Esprit », « raison » et « société » ne forment ainsi qu'une seule et même structure que Mead appelle l'« autrui généralisé ». Celui-ci est déterminant. Il me permet de comprendre que chacun des étudiants entre en formation avec comme prérequis cette construction d'un « autrui généralisé » vis-à-vis de la communauté de référence. Un étudiant devient enseignant parce qu'il a préalablement construit un « autrui » qui appelle ce devenir. L'« autrui généralisé » est ainsi présent dans chaque conscience de soi des étudiants en formation. Elle constitue la communauté enseignante dans laquelle chacun d'eux s'attache pour y trouver l'unité de son « soi ». Pour le dire simplement, c'est la somme des attitudes intériorisées de cet « autrui » qui permet d'adopter une attitude spécifique et normale ainsi que de contrôler la sienne dans cette perspective. Ce passage par les théories de Mead rappelle donc, et sans équivoque, l'importance des interactions sociales dans la construction du « soi » de chaque étudiant. Dans mon travail, j'accorde un rôle majeur à l'interaction sociale.

Interactionnisme symbolique

La perspective de Mead s'institutionnalise sous le nom d'« interactionnisme symbolique ». Ce néologisme est utilisé la première fois dans les travaux de Blumer en 1937. L'auteur propose une nouvelle approche de la psychologie sociale. Cette conception originale s'axe sur le concept majeur d'« interactions symboliques ». Elle prend vie et forme dans une science où règnent pourtant béhaviorisme et instinctivisme. Son principe postule que les interactions comportent des stipulations parfois négligées. Les objets analysés « ne peuvent pas être atteints pleinement en s'occupant seulement des qualités qui leur sont intrinsèques » (Snow, 2001, p. 368). Ici se précise cette approche originale. En effet, toute analyse ne doit pas négliger la dynamique des « contextes interactionnels ou des réseaux de relations » (Lacaze, 2013, p. 43) qui fondent leur structure. Les objets du social (les concepts de soi, de rôle, de comportements collectifs ou d'organisation) n'existent pas pour eux-mêmes. Ils ont une existence dans la relation mutuelle qu'ils forment entre eux. C'est l'examen de leurs interactions – qu'elles soient virtuelles, réelles ou imaginées – que l'approche souligne. Le chercheur ne doit s'attacher qu'à comprendre ces interactions.

L'interactionnisme symbolique se forge également à partir d'une relecture des travaux de Mead – mais pas exclusivement. En effet, cette tradition est restée longtemps une théorie peu

visible et partagée par oral (Shibutani, 1970). Pourtant, les influences de Blumer sont nombreuses. L'auteur propose une conception nouvelle de l'étude du social en référence aux travaux de Cooley, Dewey, James, Park, Thomas, Wirth ou encore de Hughes. Blumer et ses contemporains forment dès lors « la deuxième école de Chicago ». L'approche interactionniste se fixe alors comme principe l'étude du social.

L'interactionnisme symbolique postule que l'être humain possède un soi (le « self »). Le « self » définit les actions que chaque individu a pour se voir, s'adresser à lui-même et donc agir avec les autres. Mais, l'idée innovante postule que l'individu interagit avec soi-même de la même façon qu'il le ferait avec les autres. Ce « self » existe donc grâce à une « prise de rôle » (*role-taking*) (Schmid et Grégoire, 2001). Dès lors, ce que notent Blumer et ses contemporains, c'est que le « self » est avant tout un processus social. Il ne détermine pas une chose logée dans la psychologie de chaque individu. Ce constat définit le caractère fondateur de l'interactionnisme symbolique. La société et les interactions qui s'y produisent peuvent être considérées comme la somme d'acteurs agissant ensemble par leur propre individualité. La vie sociale, pour sa part, est considérée comme la constitution et composition de leurs actions.

Cette définition du social conduit les tenants de l'école de Chicago à définir l'interaction comme l'expression du « self ». En effet, elle est l'état d'un monologue intérieur fortement symbolique. Cette symbolique définit l'interaction avec un autre intérieur, même si celui-ci est absent ou de l'ordre des représentations. En ce sens, l'interactionnisme symbolique élabore une vision alternative du « soi » en tant que soliloque ou comme l'expression de ce que d'autres auteurs ont appelé une « pensée magique » (Athens, 1993 ; Moscovici, 1992). Cette nouvelle vision du « soi » apporte une autre définition de la communauté de référence. Celle-ci est comprise comme créative des émotions et des sources cachées des sensibilités humaines. Elle est donc à l'origine de la nature des communautés qui régissent l'individualité et la conformité de chacun des individus dans une société. Pour illustrer mes propos, je propose l'étude de l'extrait suivant :

Suzie me paraît assez inquiète. Dans quelques semaines arrive sa première rentrée scolaire en tant qu'enseignante titulaire. Alors, nous nous sommes rencontrés cet été pour un entretien. Je lui ai posé la question fatidique : « alors stressée ? » Suzie, dans son assurance habituelle, m'a répondu que « non ». Étrangement, je ne la crois pas. Derrière son allure qui dégage un calme absolu, elle enchaîne les cigarettes. Nous discutons depuis bientôt une heure et elle en est déjà au moins à sa sixième. Dans un semblant de mimétisme, j'en ai fumé aussi plusieurs. Le sujet de la rentrée s'est bien installé.

Suzie : et toi tu es stressé ?

Zakaria : ça va ! je n'en suis pas à ma première...

Suzie : moi aussi (rires). Non pas plusieurs rentrées (rires). Mais, je me suis bien préparé.

Zakaria : tu as fait quoi ?

Suzie : j'ai des 1P [des enfants de 3 ans]. Je te l'avais dit ?

Zakaria : oui... tu m'avais dit que peut-être tu aurais des petits.

Suzie : oui... j'ai préparé plein d'activités.

Zakaria : tu t'es préparée seule alors ?
Suzie : oui ! À la maison et aussi à l'école...
Zakaria : tes collègues ne t'ont pas aidé ?
Suzie : (hésitante) ...heu... oui.
Zakaria : donc seule, mais avec tes collègues (rires) ?
Silence ... Suzie prend une autre cigarette.
Zakaria : encore une ?

Je prends aussi une cigarette.

Suzie : Non ! Ce que je veux dire c'est que je sais bien comment ça se passe... je les ai déjà vu faire.

Le reste de notre entretien demeure bien curieux : peu d'échanges et beaucoup de silences. Suzie semble partagée entre un sentiment de solitude et d'identification aux autres enseignants, à leurs pratiques, à leurs routines, à une façon normale de faire. Ce sentiment, je finis aussi par le partager ; un peu.

Extrait d'entretien (Suzie - ENS1 070818).

Extrait du journal de terrain.

La référence dans le « self » de Suzie à la « communauté enseignante » est prédominante de son état émotionnel. La rentrée est certes une situation anxiogène pour elle ; mais ce qui l'est d'autant plus, c'est sa difficulté à rentrer dans ce que Blumer appelle le « role-taking¹³ ». Effectivement, manquant d'expérience pratique, Suzie se situe dans son « self » par un dialogue trahissant son état émotionnel : « *[Silence. Suzie prend une autre cigarette] ... Non ! Ce que je veux dire c'est que je sais bien comment ça se passe... je les ai déjà vu faire* ». L'enchaînement des cigarettes fumées durant l'entretien peut être interprété comme la symbolique de l'état d'angoisse de Suzie. Cet extrait me semble ainsi significatif pour introduire les trois points que propose Blumer dans sa définition de l'interactionnisme symbolique (1969). Il rappelle d'abord que les individus agissent envers les choses sur la base de la symbolique qu'elles ont pour eux. Ensuite, la signification de ces choses dérive et émerge de l'interaction avec autrui. Enfin, le sens est traité et modifié par un processus d'interprétation auquel a recours la personne. Une « réalité sociale » est alors construite (Berger et Luckmann, 1986).

Dans l'extrait précédent, je constate que Suzie s'indique à elle-même les choses envers lesquelles elle agit. Lorsqu'elle parle de la rentrée scolaire, elle laisse transparaître un sentiment de solitude vis-à-vis de la communauté de référence. Pourtant, Suzie cherche à définir (dans son « self ») une situation qui tente de la rapprocher d'une norme de pratique de préparation d'une rentrée scolaire. Le sentiment de solitude est dissimulé par l'impression « d'avoir été aidée » par ses collègues. Mais, en réalité, ce sentiment se construit entre « solitude » et « aide imaginaire » (Athens, 1993 ; Moscovici, 1992). Les deux symbolisent la recherche du sens social que doit avoir la rentrée scolaire pour Suzie. En vertu de ce processus de communication qu'elle a avec elle-même, l'interprétation devient une affaire de traitement de sens. Suzie finit

¹³ Il faut ici entendre le terme dans son sens original, comme une « prise de rôle social » (Schmid et Grégoire, 2001).

par modifier sa perception par l'interprétation symbolique de sa « solitude ». Dit autrement, elle construit un sens lorsqu'elle me dit savoir « *comment se passe la rentrée scolaire* » ; alors que dans les faits, elle n'en a encore jamais réalisé. L'accent est enfin mis sur les processus de définition et d'interprétation de la situation. Au regard de l'extrait précédent, c'est la dimension du sens que cherche à construire Suzie qui se trouve au cœur de l'association qu'elle fait vis-à-vis de la « communauté enseignante », comme communauté de référence. Toutefois, elle éprouve encore de la difficulté à fabriquer ce sens. Cela s'exprime par son état d'angoisse qui se symbolise par les nombreux silences dans nos échanges, mais surtout par le nombre de cigarettes fumées.

Cet extrait, qui combine entretien et observation, me permet d'exemplifier l'importance que j'accorde aux processus de définition et d'interprétation symbolique des situations. Toute dimension de sens se trouve au cœur de l'interprétation de ce que font les individus. L'intérêt épistémologique se rapporte donc tout au long de mon étude à l'interprétation symbolique des rapports sociaux. Elle peut au premier abord sembler comme aller de soi. Pourtant, il n'en est rien. La difficulté réside dans l'établissement et la recherche de ces interprétations de sens et donc de la définition des situations pour chaque observation et entretien que j'ai effectué¹⁴.

Les situations – ou les paramètres dans lesquels l'action se déroule – doivent être systématiquement prises en compte. Effectivement, si j'examine des attitudes et des comportements d'étudiants, il importe de connaître la manière dont chacun des membres de la communauté de référence agit sur ceux-ci ; et que de ces agissements dépendra le « cadre d'interaction » (Goffman, 1968). Ce cadre, je le considère comme similaire aux multiples rôles que Parsons définit dans ses travaux (1937, 1951, 1963). Je l'ai dit précédemment, ceux d'un acteur rationnel guidé par des normes de conduites et selon des situations définies. Dans mon étude, ces normes sont déterminées principalement par le cadre de l'Institut Pestalozzi et par les « conditions sociales » (Goffman, 1968 ; Mehan et Wood, 1976 ; Boltanski, 1982 ; Martuccelli, 2017) dans lesquelles cette même institution installe les étudiants.

À partir du ressenti propre de chaque étudiant, je cherche ainsi à comprendre une dynamique. Elle permet de passer de l'interprétation des ressentis singuliers à la définition de situations communes et plus globales. Elles forment les « cadres de l'expérience » (Goffman, 1991). C'est dans cet héritage interactionniste – qui consigne dans des univers stratifiés, les faits, les routines et les expériences – que je navigue. Comme pour Suzie, chaque univers m'impose une perspective, un schéma, un cadre. Mon rôle dans tout cela est de débroussailler, classer, chercher de nouvelles pistes dans l'exploration et l'interprétation du social. Je cherche à comprendre comment une expérience ordinaire peut renfermer l'épreuve décisive d'une expérience plus générale. Ainsi, comme dans une fiction dramatique, éteindre et allumer des cigarettes tout en bavardant est le fait d'une répétition, d'un rite, d'un « jeu socialement cadré »,

¹⁴ Je développe en détail l'approche méthodologique qui m'a permis d'étudier les formes d'interactions dans le chapitre : 2.3 les cadres méthodologiques.

dit Goffman (1991). C'est dans l'interprétation de ce cadrage que je peux comprendre l'expérience des étudiants.

L'interaction est par conséquent indissociable de ce qui symbolise mon objet d'étude : celui du face-à-face entre un enquêteur et des acteurs qui organisent leurs réalités. Loin de rompre avec le commun des interactions, mon analyse doit s'efforcer de l'élucider. Comme un spectateur attentif, un infatigable explorateur des « postures sociales » (Paugam, 2010), je m'acharne à observer les transformations des cadres, leurs fabrications et aventures, leurs défaillances et fonctionnalités qui composent la richesse d'un monde social instable et mouvant. Chaque individu sait ce qui est socialement juste de faire pour lui-même ou pour les autres. Il agit dans ce cas rationnellement selon les situations.

Les rôles ne sont pas fixes ou déterminés pour autant. Ils dépendent des situations qui les structurent et qui impliquent une interprétation. Il s'agit d'une question de rationalité et de cohérence. Chaque conduite humaine présuppose un lien de causalité entre une organisation sociale et une expérience. Les deux renvoient au sens des comportements sociaux. Affects, émotions, symboliques, conditions sociales et normalité sont des statuts de la réalité de nos sociétés intériorisées (Goffman, 1991). Alors, « qui voudrait réveiller les gens à leurs véritables intérêts aurait fort à faire, car le sommeil est profond », ironise Goffman. Il dit dans ce cas se « contenter d'observer comment ils ronflent » (ibid., p.47).

Les interactions sociales se forment et se transforment enfin par interprétation des situations. Comme le rappelle Blumer : « la vie de groupe consiste en des unités agissantes développant des actes pour répondre aux situations dans lesquelles ils sont placés » (1962, p. 187). Le rapport « individu, institution, condition sociale et normalité » précédemment évoqué est l'attention première de mon travail. Voilà pourquoi je souligne l'importance que j'accorde aux approches interactionnistes.

Mise en scène

Les « métaphores racines » (Snow, 2001) constituent une voie de passage obligé. Qu'est-ce que j'entends par cette terminologie que j'emprunte à Snow (ibid.) ? Si le commun des approches sociologiques tend à comprendre la société comme l'état d'une fragmentation, d'un éclatement et d'une dispersion des groupes sociaux, les processus d'interactions priment sur cette fragmentation artificielle. Je comprends « le social » non pas comme une mosaïque de culture et de groupement sociaux. Mais, il est une toile dont les cultures et groupements sont intimement liés les uns aux autres. L'importance est mise sur leurs interconnexions. Mon analyse sociologique s'insère dans ce triptyque « stimulus-interprétation-réponse ». Les communautés sociales n'existent pas sans association et interprétation à d'autres. Chacune est le résultat d'une « construction sociale » (Berger et Luckmann, 1986). C'est cette construction, en tant que pratique sociale, qui est l'objet de mes réflexions et analyses. La rigueur épistémologique de mon travail est mise sur le sens et l'interprétation élargie à d'autres aspects, lesquels apportent la base de mes questionnements.

Outre la question de l'interaction, celle de la symbolisation est centrale. Les conceptions ordinaires de ce principe ont parfois conduit la recherche sociologique à négliger ce que Berger et Luckmann nomment le « processus de sédimentations » (1986). « La pleine institutionnalisation implique une sédimentation, un processus qui se base fondamentalement sur la continuité historique de la structure, et plus particulièrement sur sa survie entre les générations de membres de l'organisation » (Tolbert et Zucker, 1983, p. 184). Le processus de sédimentation, qui découle de celui de symbolisation, est renforcé par les groupes sociaux. Il se consolide en grande partie par le processus d'institutionnalisation qui légitime et cherche à instituer « une manière de faire stable » (ibid.). Pour revenir à l'exemple de Suzie, celle-ci recherche (dans son « self ») une manière ordinaire de préparer sa rentrée scolaire. Dans un entretien qui exprime des attitudes anxieuses (cigarettes et silence), l'interprétation que je fais du sens symbolique me permet de comprendre certaines routines attendues et diffusées entre les individus. Ces routines se font peu à peu plus évidentes pour que les processus d'objectivation deviennent objectivés. Ce processus symbolique de transmission (entre *self*, *role-taking* et *reference community*) fait des attentes de la communauté une exigence. Il donne une densité et une épaisseur à la construction de la réalité de Suzie. C'est pour cela que cette dernière prétend avoir organisé sa rentrée en conformité à une préparation « habituelle » (en référence à celle de ses collègues) ; alors que dans les faits, elle ne s'est préparée que seule.

Suzie ne s'est pas vraiment préparée seule non plus, dirait Blumer (Blumer, 1962). En effet, l'apprentissage des routines (que je développe dans les parties suivantes) lui confère une nouvelle importance. Ses pratiques¹⁵ s'inscrivent dans un système institutionnel cohérent, celui de la formation et des stages effectués dans les écoles sur lequel elle peut compter. Les pratiques ordinaires naissantes de Suzie – au vu des transmissions acquises en formation – « deviennent le monde [...] C'est seulement de cette manière, en tant que monde objectif, que les formations sociales peuvent être transmises à une nouvelle génération » (Berger et Luckmann, 1986, p.125). Dit autrement, ce qui n'était qu'un apprentissage pour Suzie fera bientôt partie des éléments stables et nécessaires de sa vie sociale ; us et coutumes, rituels, traditions, etc.

Pour revenir à une compréhension des concepts de symbolisation et de sédimentation, il est important de saisir que les éléments nécessaires de la vie sociale sont diffusés par des processus de socialisation (Dubar, 2015). Ces éléments seront souvent questionnés dans ma recherche, car ils forment les cadres cognitifs des acteurs. Ils rendent ainsi les questions des « représentations », de l'« interaction » et de la « symbolisation » encore plus pertinentes. En effet, ces éléments sont institués par des processus complexes et multiples que j'essaie de préciser tout au long de mon travail. Ils appartiennent à un ensemble d'éléments qui structure le monde. Berger et Luckmann rappellent à juste titre que « la réalité objective des institutions n'est pas entamée si l'individu ne comprend pas leur finalité ou leur mode de fonctionnement » (1986, p. 126).

Succédant à l'« habitude » et à l'« objectivation », la « sédimentation » des routines se réalise par la transmission des savoirs (pratiques et théoriques) en formation. Cette transmission déclenche l'« institutionnalisation » des étudiants. Elle définit l'acte de naissance de leurs

¹⁵ Ici, elles concernent celles d'une préparation de rentrée scolaire.

pratiques. Pour reprendre une nouvelle fois l'exemple de Suzie, il y a chez elle une interprétation qui lui permet de préparer sa rentrée. Inconsciente de celle-ci, elle y est pourtant habituée. Comme le souligne Berger et Luckmann (1986), toute action vient d'abord se couler dans un modèle qui peut ensuite être reproduit avec une économie d'effort et qui, *ipso facto*, est appréhendé par son exécutant comme ce même modèle. Suzie n'a certes pas encore fait de rentrée scolaire, mais elle y est habituée par les routines et pratiques qu'elle a construites tout au long de sa formation. Elle procède donc en rapport à ce(s) modèle(s) institué(s) ; même si elle en est peu (ou pas) consciente.

Il est important aussi de noter que le processus d'habitation est décrit comme une phase du processus d'institutionnalisation (Berger et Luckmann, 1986). Il s'agit des premières mesures prises par les individus lorsqu'ils rencontrent « un monde » qui leur est inconnu. « Plus la conduite est considérée comme allant de soi au niveau de la signification, plus les alternatives possibles aux « programmes » institutionnels s'éloignent, et plus la conduite elle-même est prévisible et contrôlée » (ibid., p.130). Ce n'est qu'à ce stade que je peux parler de réalité objective des éléments sociaux et notamment ceux des pratiques enseignantes. D'un côté, l'attention épistémologique est portée à l'institutionnalisation du sens et à la façon dont la symbolique vient à être routinisée. D'un autre, l'attention épistémologique est maintenue sur les manières dont les acteurs apportent des significations « sédimentées » (ibid.). Ils débattent de leurs sens et les contestent pour en fabriquer d'autres. Les structures donnent ainsi la compréhension commune parmi les acteurs, sous des formes spécifiques et appropriées d'activités dans des situations particulières. Autrement dit, les individus ont tendance à adopter des modèles basés sur des comportements expérimentés. Ces modèles sont toutefois flexibles et moins figés que dans une approche structurale. Blumer (1962, 1973) note d'ailleurs que c'est grâce à une interaction précédente, que les individus développent et acquièrent des compréhensions ou des définitions communes de la façon d'agir dans telle ou telle situation. Ces définitions permettent aux étudiants d'agir de la même manière, mais aussi de façons différentes.

Manières de faire

L'approche de Goffman et sa « manière de faire » (1983) de la sociologie est déterminante de l'ensemble de mon travail. Fasciné par une vision minuscule du social, Goffman est un des premiers sociologues à avoir utilisé les méthodes interactionnistes dans l'étude des interactions humaines et des contextes microsociaux. L'ensemble des travaux de l'auteur (1973, 1974a, 1975a, 1975b) forme ainsi une base incontournable de mes choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Certes, Goffman n'a pas défini de méthode stricte dans ses études. Mais, il développe une approche qui permet l'analyse minutieuse de l'ordre des interactions. Les outils qu'il propose me permettent de comprendre les situations sociales avec une certaine « sensibilité ». En effet, que cela soit de l'ordre de situations sociales quotidiennes, de situations au sein de structures organisées (emploi, école, asile) ou de situations sociales plus exceptionnelles (accidents, mariages, funérailles), Goffman excelle dans l'observation et la description du social. Il analyse comment les individus interprètent et agissent dans des situations ordinaires. Il fournit des lignes directrices sur la façon d'examiner ces situations. Il

utilise pour cela « la métaphore dramaturgique » ; considérant le monde social comme une « scène de théâtre » et l'interaction comme une « représentation » (Goffman, 1991). Pour bien jouer chaque scène, les individus cherchent des informations qui permettent de situer leur(s) partenaire(s) d'interaction.

« L'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression » (Goffman, 1991, p. 12).

Je conçois une sociologie qui se fait toujours sous le regard des autres. Je suis sensible aux détails des « spectacles » (Rancière, 2008) et des représentations auxquels j'assiste. Mes investigations intellectuelles sont la tentative d'une maîtrise symbolique d'un monde social connu, lointain, mais déchiffrable. J'y redécouvre une communauté que je connais bien¹⁶. Je m'immerge pour en observer les routines, les habitudes et les exceptions (soirées d'étudiants, discussions de couloirs, sortie de cours, repas, rencontre amicale ou amoureuse, bibliothèque, stages, cours, etc.). Je m'intéresse aux formes des interactions qui se nouent et se dénouent pour fabriquer la « communauté des enseignants ». Sur les pas de la sociologie de Goffman, ma préoccupation est donc l'étude des structures de sens, de la symbolique des rencontres sociales, du déroulement de la coprésence, des discussions entre les protagonistes, du rapport de pouvoir ; celle, par exemple, d'un échange de regards entre un professeur et un étudiant.

Je l'ai dit précédemment, j'étudie la formation des enseignants comme un « spectacle » (Rancière, 2008). J'y assiste à distance ou par immersion, parfois acteur, d'autres fois spectateur, en coulisse ou sur scène. Je comprends les apparences menées par chacun, les jeux de rôle, les fausses notes néanmoins toujours réalisées dans le but de produire une prestation cohérente ; dans la crainte de perdre la « face » ou de la faire perdre à l'autre (Goffman, 1973a, 1973b, 1974a). Pourtant, la formation des enseignants n'est pas qu'un superficiel « jeu de théâtre ». « Le monde ne se réduit pas à une scène, et le théâtre non plus », nous rappelle Goffman (1991, p. 9). « Il faut abandonner ici le langage et le masque du théâtre. Les échafaudages, après tout, ne servent qu'à construire d'autres choses, et on ne devrait les dresser que dans l'intention de les démolir » (Goffman, 1973b, p. 239-240).

L'interactionnisme symbolique traduit donc tout l'intérêt que je porte à la microsociologie ; à l'étude infinitésimale des scènes du quotidien. « Je pose en hypothèse qu'une étude convenable des interactions s'intéresse non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations symboliques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence [...]. Je n'éviterai pas la psychologie, mais une psychologie dépouillée et étriquée, qui convient à l'étude des conversations, des rencontres de hasard, des banquets, des procès, des flâneries. Ainsi donc, non pas les hommes et leurs moments, mais plutôt les moments et leurs hommes » (Goffman, 1974a, p. 8). J'insiste dans cette thèse sur la vulnérabilité de l'existence sociale (Latour, 2012) des individus. Je me soucie d'un côté de la différence, de l'anormalité, de l'inadaptation ; de l'autre, de l'initiation, de la normalité, de l'obéissance : « c'est lorsque les normaux et les stigmatisés viennent à se trouver matériellement en présence les uns des autres,

¹⁶ Je suis moi-même enseignant et j'ai moi-même été formé par une institution similaire.

et surtout s'ils s'efforcent de soutenir conjointement une conversation, qu'a lieu l'une des scènes primitives de la sociologie, car c'est bien souvent à ce moment-là que les deux parties se voient contraintes d'affronter directement les causes et les effets du stigmate » (Goffman, 1975b, p. 25). Je cherche à comprendre les malaises éprouvés dans les relations aux autres. Je cherche à interpréter ces relations qui dérogent au spectacle de l'apparence normale et qui fonctionnent comme un révélateur des tensions méconnues. Une de mes hypothèses est par conséquent proche de la sociologie que je défends : « pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire. La question des normes sociales demeure certes au centre de l'étude, mais mon intérêt ira moins à ce qui s'écarte extraordinairement du commun qu'à ce qui dévie communément de l'ordinaire » (ibid. p. 150).

Je cherche enfin à rétablir quelque peu l'équilibre, puisque la grande majorité des ouvrages spécialisés relatifs aux étudiants présentent le point de vue de l'enseignant, du formateur, du chercheur. Ce que j'essaie de faire est l'opposé. Je cherche à me positionner du point de vue du « minoritaire » (Deleuze et Guattari, 1989 ; Deleuze et Parnet, 1977). Je tente de comprendre la réalité de l'étudiant, ses tensions et besoins par le regard que celui-ci porte sur sa réalité. Je me veux simplement l'ethnographe scrupuleux des étudiants « captifs » des institutions qui les forment. J'essaie de proposer une interprétation en profondeur de leur quotidien. Pour ce faire, je situe les pratiques de formation dans leur « cadre », celui d'une « institution » ; et de leurs « expériences », celles des usagers entre eux (Goffman, 1978).

C'est que, en effet, autrui n'est pas seulement celui que je vois, mais celui qui me voit. Je vise autrui en tant qu'il est un système lié d'expériences hors d'atteinte dans lequel je figure comme un objet parmi les autres [...]. Avec le regard d'autrui, la « situation » m'échappe ou, pour user d'une expression banale, mais qui rend bien notre pensée : je ne suis plus le maître de la situation [...]. Par le regard d'autrui, je me vis comme figé au milieu du monde, comme en danger, comme irrémédiable. Mais je ne sais ni quel je suis, ni quelle est ma place dans le monde, ni quelle face ce monde où je suis tourne vers autrui. (Sartre, 2008, p. 361)

1.6 La trame de la négociation

L'approche par théorie ancrée est présentée la première fois en 1967 par Glaser et Strauss (2017). Ces deux auteurs sont les premiers à définir cette approche dans leur ouvrage : « *The Discovery Of Grounded Theory. Stratégies for Qualitative Research* » (1999). Même si l'analyse par théorie ancrée est initialement cantonnée aux études sociologiques américaines, elle s'étend dans de nombreux autres domaines de recherche (médecine, psychologie, droit, sciences de l'éducation). Au cours des trente dernières années, cette approche s'est même considérablement répandue. Aujourd'hui, la théorisation ancrée connaît une diffusion mondiale. Trois écoles ont émergé depuis : le courant Glasérien (1995), celui de Strauss et Corbin (1997) et enfin celui de Charmaz (2005). Bien que différents, ceux-ci regroupent une base épistémologique similaire. Il s'agit pour celle-ci de proposer une généralisation systématique d'une théorie à partir de données qualitatives recueillies de manière inductive sur le terrain. Toutefois, ce chapitre ne tente pas de décrire l'usage méthodologique que je fais de la théorie ancrée. En effet, je présente cette approche de manière détaillée dans le chapitre

méthodologique qui suit. J'y décris la façon dont je l'ai mise au profit dans mon travail d'enquête. Même si un détour par la théorie et la méthode sera parfois nécessaire, l'intérêt est ici différent. Il s'agit de comprendre quelle influence épistémologique cette approche a eue sur mon travail. En m'appuyant sur deux exemples issus de matériau d'enquête, je parcours ainsi l'épistémologie que soutient l'approche par théorie ancrée.

Pour éviter de tomber dans un paradigme qui attribuerait à la science la découverte de la vérité sur le monde empirique, le respect de la réalité des acteurs constitue une priorité de mon travail. Effectivement, ma thèse soutient que le « désir d'objectivité » doit céder sa place au « désir de solidarité » (Rorty, 1994). La théorisation ancrée consiste en une approche d'interprétation dynamique et continue des différents matériaux que j'ai récoltés. Elle est ainsi une façon de combler le désir susmentionné. La qualité de mes données est également de première importance. Dans mon travail, il s'agit d'une part d'obtenir un matériau qui est le moins marqué par les biais de mes interprétations. Mais, d'autre part, il est nécessaire d'intégrer à ce matériau mon engagement personnel dans la recherche (Pereira, 2016b). Pour ce faire, j'utilise des concepts divers et nombreux. Je m'attarde aussi sur des « concepts sensibilisateurs » (Blumer, 1969 ; Glaser et Strauss, 2017 ; Glaser, 1978, 2005) et plus généraux (Strauss, 1987 ; Van den Hoonaard, 1997). Ils favorisent une attention sensible au monde social. Au fur et à mesure que j'avance, ce sont mes réflexions sur mes connaissances qui me permettent, par exemple, de reconnaître des similitudes ou des différences entre les observations que je fais. Ces réflexions accordent à la connaissance produite la possibilité de s'introduire dans une épistémologie particulière.

Pour exemplifier cette particularité épistémique, je propose d'aborder les questions de « négociations » et « régulations » (Strauss, 1978, 1992). Effectivement, il est important de saisir que l'approche par théorisation ancrée définit la « réalité sociale » comme suivant une « trame » qui englobe les deux questions précédentes (ibid.). De cette manière, une partie de mes interprétations repose sur le concept d'« ordre négocié » (ibid.). Celui-ci insinue, de fait, un « ordre d'autorité » particulier (ibid.). Ces deux ordres m'offrent un cadre épistémologique et d'interprétation des phénomènes de négociations présents dans tout ordre social étudié. La « trame de la négociation » devient le concept central de la théorie de la « régulation sociale » sur laquelle je m'appuie. J'élabore ainsi une approche épistémologique de la vie sociale et des actions collectives en matière de « réalité sociale » socio-construite (Berger et Luckmann, 1986). Cette dernière définit un réseau d'acteurs en interaction, coopération, mais aussi en conflit.

Je propose également de souligner le caractère générique de la négociation dans l'organisation de toute vie sociale ; celle de la formation des enseignants primaires est une d'entre elles. Je le fais afin d'affirmer mon intérêt épistémologique et de saisir son importance. Toutefois, comme je le montrerai, adopter une perspective par négociation, comme concept majeur d'une théorie sociale de la régulation, n'est pas sans difficulté. Pour comprendre son cadre épistémologique, je propose de préciser l'utilité de cette perspective dans mon enquête.

Négociation

Le concept de négociation est présenté dans mon travail comme une approche pour penser la régulation sociale. Si certains auteurs ont souligné le caractère générique de la négociation comme une « activité sociale » (Dupont, 1994 ; Reynaud, 2003), il est important de saisir qu'une telle proposition soulève une réaction de taille. « Si presque tous les rapports sociaux peuvent être caractérisés comme des négociations, le mot sert-il encore à quelque chose ? » (Reynaud., 2003 p. 179). Dans mon cas, oui : car le concept de négociation a essentiellement une utilité épistémologique. C'est cette propriété épistémique de la négociation que je propose de définir dans ce chapitre. Néanmoins, avant de traiter de la spécificité de ce concept, je commence par énoncer l'intérêt qu'a la « régulation sociale » pour celui-ci (Allain, 2004).

Le terme « régulation » renvoie à la construction d'un ordre social particulier. Pourtant, l'idée d'ordre ne doit pas être confondue avec celle d'équilibre imaginaire dans lequel les individus seraient maintenus dans des relations sociales de manière prédéfinie ; selon la structure et l'ordre établi. Différemment, l'ordre social caractérise la gouvernabilité des activités humaines (Commaille et Jobert, 1998). La notion de régulation vise ainsi à reconnaître l'existence de tensions dans un espace social étudié. Elle permet d'en appréhender les modalités afin de saisir, interpréter et maîtriser les contenus d'actions pour en déduire un fonctionnement.

Pour illustrer ce processus, je propose l'étude d'un extrait de mon journal de terrain. Celui-ci me conduit à placer l'« action collective » au centre de mes analyses. En effet, je définis l'action collective dans un sens minimal. Dans celui-ci, les tensions sociales engagent une pluralité d'acteurs aux intérêts et points de vue différents et divergents. Cette posture épistémologique est fondamentale, car elle postule une nouvelle fois la rationalité des acteurs. Autrement dit, elle pose comme postulat que les comportements des individus ne sont pas totalement déterminés. Ils ne s'expliquent pas par des logiques *a fortiori* d'ensemble et définies à l'avance.

J'ai chaud

Il fait très beau en cette après-midi de mai.

« J'en ai un peu marre d'être enfermé », nous dit Tamara.

Il faut rappeler que les premiers entretiens de groupe se déroulent dans des salles de cours de l'Institut Pestalozzi. Il y fait très chaud. Ces salles sont mal aérées et la chaleur y stagne avec force.

« Ça vous dit de sortir ? » rajoute Tamara. Je fais exprès de ne pas répondre. La question m'est pourtant indirectement adressée. En effet, à force des choses, je suis resté celui qui dirige les discussions ; qui prend les décisions.

« Alors ? », dit-elle en me regardant avec insistance.

Non sans se plaindre de la chaleur, Tamara nous le fait comprendre. Elle remonte les manches de son t-shirt pour en faire un débardeur. Étrangement, les autres continuent à discuter des thématiques liées à l'entretien. Ils le font sans trop se soucier de Tamara.

Pour moi, à ce moment, je me préoccupe davantage de ce qui se passe plutôt que de ce qui se dit. De toute façon, l'enregistreur est enclenché. Alors, c'est l'ordre des interactions qui occupe toute mon attention. Une interaction qui, ce jour, brise la cohérence des propos tenus sur les thématiques que nous abordons. La chaleur, qui fait suer Tamara, est venue perturber le bon fonctionnement de l'entretien de groupe.

Personne ne répond pourtant à ses demandes. Mélanie parle de son stage qui s'est mal passé. Alesia l'écoute avec intérêt. Nathalie est énervée par ce qu'elle entend. Amélie gribouille sur un petit morceau de papier à moitié froissé. Tamara, quand a-t-elle, a perdu tout contact avec les autres. Et, par-dessus tout, je feins de ne pas l'écouter, prenant des notes de tout ce qui se passe.

Fatiguée de ne pas être écoutée, elle monte soudainement son t-shirt au niveau de ses seins. On distingue alors les dentelles de son soutien-gorge. Surpris, nous la regardons tous.

« J'ai chaud ! », s'exclame Tamara.

Alors, nous sommes sortis boire un verre dans une rue proche de L'Institut. Sur le chemin, nous avons discuté de la chaleur. Tamara dit qu'elle ne la supporte pas, les autres sont tous d'accord avec elle. La chaleur, dans les salles de cours en été, est difficilement supportable. Tamara, invisible il y a quelques instants, est maintenant au centre de toute l'attention. Nathalie dit que les formateurs dans l'Institut « n'en ont rien à foutre qu'il fasse chaud ». Elle a toujours le langage assez cru. « S'il fait chaud, ils n'ouvrent même pas les fenêtres », dit-elle. Tamara rajoute que parfois, elle ne vient pas en cours à cause de la chaleur. Elle se prend des absences ou, pour les éviter, elle fait signer les listes de présences par une amie ; échappant ainsi à un travail de rattrapage.

Mélanie rajoute que dans sa classe de stage, il fait aussi très chaud. Sa formatrice de terrain « s'en fout aussi ». Nous avons parlé de la chaleur et de la souffrance que celle-ci peut générer sur les enfants ; sur les étudiants ; surtout de l'indifférence similaire des enseignants primaires et des formateurs de l'Institut.

Je note enfin que les quatre étudiantes ont toutes oublié leur propre indifférence face à la souffrance de Tamara quelques instants plus tôt.

Extrait du journal de terrain.

Cet extrait illustre l'importance de l'action dans les processus d'interaction et de régulation. Effectivement, les processus de régulation proviennent aussi de ceux des institutions. Non seulement elles sont source de règles qui orientent l'action collective, mais la régulation peut aussi relever d'une « institutionnalisation » de cette même action (Duran et Thoenig, 1996).

Ainsi, dans l'extrait précédent, l'action collective instituée est étroitement liée à une pratique ordinaire lors de périodes de canicule. Elle renvoie à un désintérêt des formateurs de l'Institut vis-à-vis du ressenti des étudiants qui souffrent de la chaleur. Dans l'extrait, ce désintérêt se symbolise par une indifférence des autres étudiants présents lors de l'entretien vis-à-vis de la souffrance de Tamara. La pratique ordinaire instituée peut ici être facilement relevée. Elle est celle de donner un cours (dans mon cas, de poursuivre un entretien en groupe) sans se soucier de la chaleur et de ce qu'elle peut engendrer sur les étudiants. Nathalie évoque, à titre d'exemple, le fait que les enseignants de l'Institut n'ouvrent même jamais les fenêtres.

Ces « actions collectivement institutionnalisées » trouvent pourtant également leur sens dans l'indifférence des autres étudiants lors de l'entretien. Tamara doit en venir à un acte extrême (soulever son t-shirt) pour se faire entendre. Habitues à ce qu'il fasse chaud dans les salles de cours et à une non-prise en compte des plaintes discrètes d'étudiants vis-à-vis de la chaleur, Mélanie, Alesia, Nathalie et Amélie ne prêtent aucune attention aux premières remarques de Tamara. Je comprends bien plus tard qu'elles sont néanmoins les quatre bien conscientes de ce que cette chaleur peut engendrer comme souffrance. D'ailleurs, elles finissent toutes par se plaindre de cette chaleur et de l'indifférence des formateurs de l'Institut vis-à-vis de la souffrance de certains étudiants. Encore, Mélanie va même jusqu'à faire un lien entre ce qui se passe dans l'Institut et dans l'école où elle a réalisé son stage.

La « régulation » se fait ainsi par l'« ordre des interactions négociées ». Elles viennent mettre au centre d'une nouvelle discussion l'indifférence des enseignants et des formateurs. J'identifie d'abord le propre désintérêt de Mélanie, Nathalie, Amélie et Alesia face à la souffrance de Tamara quelques instants plus tôt. Ensuite, l'ordre des interactions négociées se symbolise par l'acte extrême de Tamara. Il est un exemple de cette notion clé pour penser simultanément le traitement de situations de tensions et les modes d'organisation des rapports sociaux. À cela, appréhender la notion de négociation est loin d'être une tâche évidente. En effet, le terme peut conduire à deux acceptions. D'une part, une activité sociale d'échange vise à résoudre un litige (se faire reconnaître dans sa souffrance). D'une autre, un mode particulier de décision consiste à déterminer collectivement des règles (s'il fait chaud, il faut trouver une solution pour les étudiants et les élèves). Dans les deux cas, l'action est négociée par les individus. Épistémologiquement, je cherche donc à identifier la négociation et sa trame dans l'ensemble des activités sociales que j'ai étudiées. Je le fais en distinguant la « négociation d'affrontement » de la « résolution de problème » (Allain, 2004).

Négocier, c'est traiter de situations de tensions dans l'espace social, sous un mode de défense de ses intérêts. Tamara en vient à soulever son t-shirt pour se faire entendre. Elle aurait « *été prête à tout pour sortir [...]* », me dit-elle dans un entretien quelques jours plus tard. Mais, négocier, c'est aussi s'exprimer dans un mode qui cherche la « régulation de problèmes ». C'est ce que je constate dans la deuxième partie de l'extrait, lorsque les étudiants discutent entre eux de la souffrance que peut générer la chaleur sur eux-mêmes et sur les élèves. Ils négocient et s'accordent sur l'indifférence des formateurs de l'Institut Pestalozzi ainsi que des enseignants des écoles primaires. Ils règlent ensemble, d'une part le problème de la chaleur, mais d'autre part celui de Tamara. Enfin, négocier, c'est considérer l'autre dans l'interaction. Cette considération renvoie aux modes d'organisation des rapports sociaux pour gérer des situations

de tensions ; selon si ces rapports laissent une plus ou moins grande marge de manœuvre aux acteurs concernés ainsi qu'une place plus ou moins importante à leurs interactions. Dans l'extrait précédent, Tamara finit par être reconnue par les autres membres du groupe. Toutefois, ce même extrait montre une considération moindre de la part des formateurs de l'Institut. Ce constat laisse entrevoir plus généralement un manque de place dans les interactions des étudiants avec le personnel formateur de l'Institut.

Négociation et rationalité

La négociation permet de penser simultanément la dimension « instrumentale » et « sociale » des processus de « régulation » (Allain, 2004). Elle exprime la double tension inhérente aux activités sociales, entre « affrontement » et « résolution de problème » (ibid.). Elle dévoile l'ordinarité de l'ordre social et hiérarchique ; d'une part celles des relations de pouvoirs ; d'autre part celles d'un tiers décideur, d'un formateur qui, sans discussion ou tentative de dialogue, prend seule la décision de ne pas ouvrir la fenêtre quand il fait chaud. Cette double tension n'est pas évidente à valoriser d'un point de vue épistémologique. En effet, elle se joue sur des conceptions explicites, mais surtout implicites qui rendent la négociation difficilement observable.

Strauss (1978, 1992a) a ainsi montré dans plusieurs de ces travaux à quel point la négociation peut rester un point abstrait pour de nombreuses théories. L'auteur est, par ailleurs, critique vis-à-vis des approches fonctionnalistes qui mettent en avant les différentes fonctions d'un système pour leur interprétation. En particulier, il identifie les fonctions d'une société qui définit un système intégré dans lequel chaque composant joue un rôle essentiel par rapport à l'ensemble. Encore aujourd'hui, dans les approches qui partagent une épistémologie antifonctionnaliste et accordent une large place aux théories de la négociation, le potentiel analytique du concept de « négociation/régulation » ne reste que partiellement exploité. Un exemple flagrant se trouve dans la sociologie des organisations (Amblard et al., 2015 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993 ; Scieur, 2011). En effet, dans ce champ de recherche, le concept de « négociation/régulation » renvoie à des interactions dites « stratégiques » des acteurs sociaux. Elles se produisent entre différents individus et appartiennent systématiquement à un même système d'interaction. L'épistémologie, sur laquelle je prends appui, s'oppose à cette conception stratégique des individus. Certes, dans les interactions, j'essaie d'identifier des « ordres locaux » ; stabilisant provisoirement mes interprétations. Toutefois, ces ordres ne sont pas attachés à un même système d'interaction. Ils présentent même une diversité considérable de pratiques.

A contrario de cette conception stratégique de la négociation, je comprends le concept de « négociation/régulation » comme une activité sociale à caractère pluriel. Elle résulte d'une analogie entre des règles de contrôle liées à une autorité (dans mon exemple, celle du cadre institutionnel et des formateurs de l'Institut Pestalozzi) et des réactions rationnelles produites par les acteurs (dans mon exemple, les étudiants) soumis à cette même autorité. Lorsque Tamara dit qu'elle manque parfois des cours dans l'Institut à cause de la chaleur – soulignant indirectement que ses formateurs y sont indifférents – et qu'ainsi elle demande à des amis de

faire acte de présence à sa place sur les listes de présence, elle agit de manière rationnelle devant la rigidité de l'autorité. En d'autres termes, elle trouve des moyens pour négocier avec l'autorité établie. Ainsi, c'est une perspective d'analyse de la « (re)organisation/négociation/régulation » (Strauss, 1978) des rapports sociaux que je privilégie dans cette thèse ; plutôt que de m'appuyer sur une compréhension dite purement stratégique des attitudes des acteurs (Amblard et al., 2015).

Cette réorganisation est aussi partiellement autonome dans la mesure où les individus réagissent rationnellement face au pouvoir. De cette manière, je ne considère pas la négociation et les régulations qui en découlent comme un principe « conséquentialiste » et « antirationnel » ; dans lequel chaque étudiant chercherait, par exemple, à répondre à tout prix aux attentes des autres, sans y apporter une bribe de réflexion. Les individus sont rationnels. Ils agissent donc avec un certain degré de conscience ; même lorsque leurs conduites sont contradictoires ou conformistes. Le processus de « négociation/régulation » est ainsi « intégratif » (Reynaud, 2003). Les individus cherchent à édifier des situations de régulation afin d'interagir avec le pouvoir, l'ordre institutionnel ou les acteurs qui le représentent. Toute régulation exprime en conséquence une tension entre des mouvements sociaux dont il importe de tenir compte. C'est pour cette raison que j'accorde une place essentielle au registre des discours et à l'étude de ce que Goffman appelle le « face à face » (1974b, 1983).

La recherche de reconnaissance (Gremion, 2016) – symbolisée par le geste « extrême » de Tamara – est également une dimension fondamentale de toute activité humaine. D'un point de vue épistémologique, les interactions sociales, qui engagent des « luttes pour la reconnaissance » (Honneth, 2013), revêtent une importance déterminante pour mon travail. En effet, elles définissent la spécificité des interactions directes dans lesquelles interviennent les dimensions psychologiques, physiques et sociales. Elles viennent souligner la capacité qu'ont les individus à susciter des basculements dans les rapports sociaux. Comme l'illustre l'extrait suivant, la « négociation/régulation » ne peut être interprétée qu'en relation à un « contexte de négociation » (Strauss, 1978). Il renvoie à la part situationnelle (ici structurelle) susceptible d'affecter directement le déroulement d'une négociation et donc d'en modifier l'issue.

Ils n'ouvrent jamais les fenêtres

Zakaria : je voulais revenir sur l'épisode du t-shirt (rires)... mais incroyable quand même... ! Moi ça m'a choqué (rires)

Tamara : oui ... je ne voyais pas comment me faire entendre. Alors j'avais chaud.

Zakaria : oui c'était très bizarre... En plus j'étais le seul mec (rires). Tu crois que t'aurais réagi comme ça dans un cours ?

Tamara : non ! Jamais ! Jamais ! Déjà dans un cours tu ne peux jamais dire que t'as chaud. C'est dingue comme il fait chaud dans les salles ! Moi, je ne supporte pas du tout la chaleur. Je n'arrive pas à me concentrer et je ne suis plus rien. Je pense qu'à la chaleur. Je transpire... oui c'est dégueu (rires) ! Mais, jamais un cours n'est reporté ou déplacé parce qu'il fait chaud.

Zakaria : mais, ensuite on avait discuté du fait que les profs dans l'Institut n'ouvrent jamais les fenêtres. J'étais vraiment surpris !

Tamara : ils n'ouvrent jamais les fenêtres, mais on [les étudiants] n'ose pas demander.

Zakaria : toi ?

Tamara : non ! Je n'ose pas trop. Parce que c'est un peu l'affiche !

Zakaria : non pas trop !

Tamara : bah, c'est un peu mal vu...

Zakaria : mais mal vu ? Par qui ?

Tamara : je ne sais pas ! Par les autres... par les profs.

Zakaria : mais en même temps tu as remonté ton t-shirt. Donc, c'est que tu oses ?

Tamara : oui, mais ce n'est pas du tout la même chose. Du tout... là je les connais bien. Et, on n'en avait rien à secouer. Genre, j'avais dit plusieurs fois que j'ai chaud ! Et, genre tout le monde s'en foutait. Alors j'ai dit bon. J'ai chaud ça me saoul... Mais dans un cours, t'es malade !

Zakaria : oui, je comprends bien que tu ne vas pas monter ton t-shirt dans un cours. Mais, pourquoi ne pas dire j'ai chaud, on peut ouvrir la fenêtre ?

Tamara : je ne sais pas. Dans un cours, je ne dis rien. Je ne me fais pas voir. Je n'aime pas. Et personne ne dit rien. Je ne sais même pas... peut-être qu'ils [le personnel formateur] n'ont pas chaud !

Extrait d'entretien (Tamara - 2^{ème} 170518).

Le contexte structurel permet enfin de penser de manière spécifique des formes de négociations différentes. Effectivement, jamais Tamara n'aurait levé son t-shirt dans un cours. C'est le contexte structurel fortement normatif d'un cours dans l'Institut qui prend une place plus importante que sa propre souffrance vis-à-vis de la forte chaleur. Ce cadre structurel rigide incite néanmoins les étudiants à prendre conscience de leurs souffrances. Ainsi, même si les étudiants ne le font pas savoir explicitement au personnel formateur de l'Institut, implicitement, ils régulent leurs comportements. Certains ne viennent pas en cours lorsqu'il fait chaud ou d'autres s'absentent lorsque « les cours sont trop ennuyeux ». Leurs « négociations/régulations » sont de cette manière des analyseurs puissants de la rigidité et du fonctionnement d'un contexte structurel dans une institution. Elles me permettent d'abord de constater des comportements pour ensuite les approfondir dans l'enquête. Mais, par-dessus tout, elles illustrent les perspectives qu'ont les individus dominés par ces mêmes contextes à répondre de leurs problèmes. Dans toute situation de domination, les individus trouvent toujours des moyens de soulager leurs peines (Goffman, 1968 ; Foucault, 1975b).

1.7 Fiction ethnographique

« Que fait l'ethnographe ? Il écrit » (Geertz, 2003, p. 19). Aucune autre définition plus authentique du travail de l'ethnographe, que celle que propose Geertz, ne serait à mon sens possible de trouver. Alors, comme je m'engage à écrire l'ethnographie de l'Institut Pestalozzi, je le fais un peu à la manière de Geertz. J'écris ce qui se passe.

Écrire une thèse n'est toutefois pas une activité sans difficulté. J'élabore ainsi une réflexion qui tente de rendre compte des problèmes que je soulève par l'écriture de cette thèse. Je tente aussi d'interroger la complexité de la réception de ce que j'écris. L'enjeu est de fixer ma réflexion

sur les modalités d'écriture. Je me propose de définir ce qui m'aspire à parler d'une « culture » (celle des étudiants) (Bonoli, 2006). J'essaie de clarifier la spécificité de ce que signifie « comprendre de l'intérieur » pour un ethnographe (Geertz, 2003).

J'aborde mon objet de recherche ethnographique ; à savoir l'étude d'une « culture locale » (Bonoli, 2006) appréhendée par l'entremise de ses activités rituelles, celle d'une formation d'enseignants, par et au-delà de ses activités ordinaires et particulières. Je décris la manière dont je me suis donné accès à cette culture, grâce à mes propres expériences, par mes observations et à l'appui des entretiens réalisés. Je propose de médiatiser le tout par une écriture descriptive et fictionnelle. En effet, l'exploration de ce que je nomme l'*écriture fictionnelle* est l'occasion d'insister sur les visées de l'investigation ethnographique et sur ses destinataires. L'écriture fictionnelle, qui s'invente au fur et à mesure de son déroulement, est aussi une projection de ma « singularité » (Forest, 2007) ; de mon « moi social » (Mead, 2006), de l'inconscient de celui qui écrit. Je me veux auteur en même temps que je m'imagine chercher une réalité.

Woods (1990) conseille une fréquentation régulière des œuvres littéraires pour se mettre en condition d'écrire des articles ou des ouvrages d'ethnographie. Il faut se penser comme un mixte d'artiste et d'érudit, car « le travail ethnographique est extrêmement personnel » (ibid., p. 61). Je n'ai jamais autant lu durant ce temps de l'écriture. J'ai aussi laissé de côté ce qu'on m'avait appris à l'École : d'abord un plan qu'il faut suivre jusqu'au point final de la rédaction. Aucun de mes plans n'a jamais tenu la route. La planification qui prépare la rédaction d'une thèse est une affaire bien plus compliquée que ce modèle scolaire. D'ailleurs, ce dernier ne concerne pas un travail vraiment créatif. L'écriture ethnographique suppose la recherche de formules nouvelles. Je ne peux pas planifier le tout par anticipation. Le processus créatif de la recherche ethnographique se poursuit au cœur même de la rédaction qui vient le parfaire. Je pense alors par « accident »¹⁷. Je m'appuie sur l'idée de penser le monde social en me focalisant sur les événements imprévisibles qui s'y produisent. L'accident est ici philosophique, c'est-à-dire que des éléments du monde « minoritaire » (Deleuze et Parnet, 1977) apparaissent aux yeux du chercheur. L'accident est une pensée de l'imprévue. Elle entraîne certains dégâts et met en danger l'idéologie dominante.

La *materia prima* de cette thèse est un langage « dramaturgique » (Goffman, 1973a, 1973b ; Le Breton, 2012). Les « scènes » se succèdent différentes selon leur ton et éclairage (Goffman, 1973a, 1973b). Une fois venu le moment de la rédaction, un mécanisme intellectuel intense ouvre le robinet de mes réflexions, de mes sensations, de mes interprétations, de mes affects (Elias, 1973, 1996 ; Naess, 2017). Cette réflexion interroge la mince frontière entre sciences et art. Ce travail est néanmoins volontaire. Il est une manière d'écrire en pleine conscience, sans filtrage des possibles, de ce qui peut être développé et dont je m'efforce d'en présenter une partie dans cette thèse. Je découvre une réalité sociale profondément enfouie sous ses contradictions : l'« ordre social schizophrénique » (Deleuze et Guattari, 1972) et l'« oppression des institutions (Foucault, 1975b). C'est ce jeu de l'écriture que je définis ici. Je le fais par des effets de style ; m'obligeant à adopter une herméneutique complexe qui engage ma pratique de

¹⁷ Cette particularité méthodologique est développée au chapitre : 2.5 Théorie ancrée et sérendipité.

l'écriture. Comme le souligne Adorno (1951), « l'« art » de toute rédaction, ce n'est pas l'écriture d'une représentation et d'une interprétation des choses, mais la conscience de la projection de soi que produit l'écriture » (p. 53).

Interprétation responsable

L'« art de l'interprétation » (Adorno, 1951) propre à l'ethnographe est volontaire. Il m'engage sur ce que j'écris. Je nomme ce processus l'*interprétation responsable*. Comme l'illustre l'extrait suivant, elle met au jour la conscience d'une projection de soi dans l'écriture même. Elle engage la responsabilité du chercheur qui écrit et qui s'interroge sur ce qu'il dit.

Quand on écrit une thèse (ou n'importe quoi d'ailleurs), on a intérêt à se faire relire. J'ai envoyé à mon directeur de thèse, au fur et à mesure de mon avancement, les différents chapitres que vous lisez. « Il faudrait changer ceci, clarifier cela » ; bref, tout travail d'écriture est avant tout un travail de réécriture.

La plupart du temps, avec mon directeur, nous discutons de mes observations de terrain. Ce jour-là, nous parlons d'un extrait en particulier. Il traite de la séparation symbolique que construisent les étudiants des différentes facultés, au sein même du bâtiment de l'Institut. Sur la base des observations de mon journal de terrain, en rédigeant cet extrait, j'ai l'impression que la majorité des bureaux se trouvent au troisième étage du bâtiment de l'Institut. Persuadé de cela, je fais de cet étage « le cœur » symbolique de la formation. Pourtant, et justement rappelé par mon directeur, du 3ème au 6ème étage et sans compter les nombreuses annexes, l'on peut identifier exactement le même nombre de bureaux.

Alors, pourquoi faire du 3ème étage le centre de mon attention ? Car, ma vision de la formation se définit aussi par ma propre façon de l'apercevoir et donc de l'écrire. Pourquoi ai-je fait du 3ème étage un lieu de la plus grande importance ? Car, je possède mes propres représentations de la formation, l'ayant moi-même vécu. Incontestablement, je ne suis pas entièrement libéré de la manière dont mes représentations agissent sur mes interprétations.

Extrait du journal de pensées.

Dans le processus de description ethnographique, mon interprétation se nourrit aussi de réflexions provenant des disciplines souvent considérées comme distinctes les unes des autres : la sémantique, l'herméneutique, la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, la linguistique. Mais surtout, mes interprétations montrent en quoi mon travail d'enquête parvient à définir un « genre textuel multimodal¹⁸ » (Bronckart, 1996a, 1996b, 2004 ; Dolz-Mestre, 2019 ; Todorov,

¹⁸ « La multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). On utilise depuis des décennies, et sans qu'ils en portent le nom, des documents multimodaux [dans la recherche

1981). Il définit une manière singulière de voir et d'écrire le monde. L'interprétation responsable m'engage dès lors sur ce que j'écris. Je me revendique ethnographe et auteur. En élaborant un discours sur autrui, je m'attache à reconstituer des phénomènes sociaux. Dans cette reconstruction du social, il y a une forme de responsabilité qui, tout en apprenant de mon terrain, met le « chercheur-auteur » au service de la société.

L'interprétation rappelle donc la responsabilité de celui qui cherche. Cette responsabilité est au service de l'émancipation ; de ce que le chercheur accorde à l'autre, de son écoute, de sa compréhension et sensibilité. Mais, il est également conscient de sa « propre puissance » (Foucault, 1969). Celle-ci ne doit pas être un pouvoir. Elle est une reconnaissance (Gremion, 2016 ; Honneth, 2010). L'interprétation est donc une façon de comprendre le monde, dans une double capture, celle d'une évolution non parallèle, de « noces entre deux règnes », écrivent Deleuze et Parnet (1977). C'est quand il a « conscience de cette responsabilité » (Payet, 2020) que le chercheur s'engage dans « un échange de puissances qui peut contribuer à transformer le silence ou le bruit des voix faibles en parole [...] ; c'est-à-dire à reconnaître la dimension politique de la recherche, que sa prétendue objectivité et son retrait du monde rendent invisible » (ibid., 2020, p. 174). « Il ne s'agit surtout pas de parler pour les malheureux, de parler au nom des victimes, des suppliciés et opprimés, mais de faire une ligne vivante, une ligne brisée » (Deleuze et Parnet, 1977, p. 36). Cette « ligne vivante » se dessine en compagnie de ceux avec qui le chercheur mène son enquête. La ligne se « brise » non pas pour lui, mais pour eux.

L'interprétation responsable se fait aussi par une mise en mot, en phrases, en paragraphes. Elle s'inscrit dans un processus créatif. Alors, pour étayer mon propos, je développe certaines dimensions et compréhensions propres de la réalité que j'observe. La façon dont je présente les choses est aussi importante. Au-delà de la structure de mon texte, je cherche à décrire une « joie » ou un « chagrin » (Freire, 2013) propres à ma sensibilité. Je recherche à susciter l'émotion chez mes lecteurs. J'écris dès lors cette thèse dans un langage que j'ai voulu « clair » ; parfois poétique. Je cherche à susciter une émotion qui rapproche mes lecteurs des étudiants et de leur vécu. J'essaie de faire voir et sentir les humiliations, les affronts, l'amertume, le pouvoir des savoirs et de ceux qui les détiennent. Je tente de montrer les conséquences de cette domination. Je le fais tout en restant au plus proche de ce que les étudiants ressentent. Les sensibilités sont également des moyens de communiquer. L'ethnographe n'est donc pas celui qui se renferme dans une tour d'ivoire remplie de livres pour dialoguer avec un entre-soi. L'ethnographe ne se retient pas de se disperser dans des discussions avec des « gens qui n'y connaissent rien », ou pas grand-chose de ce qu'il fait. Il n'est pas forcément un incurable solitaire non plus. L'ethnographe porte en lui la force de ses responsabilités et les possibilités de son engagement.

ethnographique]. Ainsi en est-il du parallèle entre un film et un roman, ou encore, de la bande dessinée, qui constituent des formes classiques de multimodalité » (Lebrun et Lacelle, 2012, p. 81).

Interpréter le monde pour le transformer

L'interprétation responsable engage le chercheur au-delà ses descriptions. En accomplissant trois opérations principales (Cefaï, 2016 ; Geertz, 2003), je m'engage dans les processus transformateurs de mon enquête. Ceux-ci me permettent d'interpréter la réalité sociale sans m'y contenter. La recherche est aussi une forme d'engagement pour transformer le monde.

Premièrement, l'engagement concerne l'adoption d'une « perspective par incongruité » (Burke, 1989 ; Goffman, 1998 ; Watson, 1969). Elle me permet de faire glisser les métaphores du théâtre et du jeu de scène – que j'emprunte à Goffman (1973) – à la métaphore du texte que m'inspirent les travaux de Burke (1954, 1959, 1961, 1966, 1989). L'expression « perspective par incongruité » est d'ailleurs employée la première fois par cet auteur pour désigner une méthode pertinente en stylistique. Goffman s'est ensuite lui-même réclamé de cette méthode. Comme la référence au théâtre qu'il choisit, la méthode consiste à appliquer un ensemble de termes appartenant à une autre forme de vie sociale. L'auteur détourne par la métaphore ce que l'attitude naturelle peut considérer comme une forme de vie radicalement différente. Autrement dit, Goffman nous invite à utiliser un appareil descriptif *a priori* étranger à ce qui est décrit (Bonicco, 2007).

La perspective par incongruité relève d'abord d'une erreur de catégorie qu'il faut pourtant qualifier d'erreur féconde (ou volontaire). En effet, pour reprendre la métaphore théâtrale de Goffman, les termes, « coulisse », « scène », « décor », « loyauté » « dramaturgique », « ordre public », « cadre », « engagement » ou « face » ont pour fonction de mettre l'accent sur des traits communs à des situations quotidiennes dont le chercheur, non attentif, ne perçoit pas toujours les similitudes. Comme l'écrit Watson : « c'est grâce à toutes ces techniques que Goffman développe ce qui est au fond une anthropologie culturellement indigène : « les métaphores incongrues » ont pour effet de susciter ce travail de relecture qui permet de revoir des objets que l'on n'avait pas remarqués, de les rendre « anthropologiquement » étranges et de nous permettre de les observer (ou d'en observer quelques traits) d'un point de vue détaché de l'attitude naturelle. L'utilisation combinée des métaphores ajoute plusieurs couches d'incongruité, où des termes empruntés à des métaphores différentes sont amalgamés pour effectuer une série de déplacements de perspectives destinés à affûter le style » (cité par Bonicco, 2007, p. 45). Mon objet d'étude présente ensuite une forme de résistance à l'analyse sociologique « classique et majoritaire » (Bourdieu et al., 1968 ; Payet et al., sous presse)¹⁹. Le problème que je dois résoudre est de faire remarquer « ce qui va de soi », alors que la plupart d'entre nous n'y prêtent pas plus d'attention.

Je propose aux lecteurs d'abandonner l'évidence de l'attitude ordinaire qui consiste à voir ce que l'on voit par habitude. La perspective par incongruité, comme description du réel, ne peut

¹⁹ Le caractère formaliste de l'analyse classique peut conduire à certains excès. En effet, en postulant que l'on peut isoler, tour à tour, l'action des différentes variables du système social et des relations à l'intérieur desquelles elles agissent, afin de saisir l'efficacité propre à chacune d'elles par exemple, la méthode rencontre ici ses limites. Elle s'interdit de saisir l'efficacité qu'un facteur peut tenir de son insertion dans une structure sociale et même passer outre l'efficacité structurale du système de ces facteurs (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968). Il s'agit là d'une des faiblesses du « raisonnement classique ». À l'aide de régressions permettant d'isoler, un à un, les effets de chacune des variables, l'analyse classique réduit parfois le monde à son unique interprétation (Riutort, 2014).

fonctionner qu'en restant attachée à la connaissance spontanée du monde. Autrement dit, pour s'exécuter de manière pertinente, cette perspective doit faire preuve d'une certaine « incongruité » avec ce qu'elle décrit. Elle prolonge la connaissance du monde et des interactions (Goffman, 1974a., 1974b.), de sémantique et de syntaxe (Bonicco, 2007 ; Burke, 1989), dans quelque chose de nouveau, d'inédit, d'anticonformiste.

Que m'apprend la perspective par incongruité ? Qu'il existe un sens commun partagé par les différents participants de l'interaction et par le chercheur ; en tant qu'il rajoute sa casquette d'observateur à son statut de participant, sur les rapports entre structures, acteurs et sujets. Le « sens commun » (Goffman, 1975a) doit se comprendre comme un ensemble de représentations collectives (Bonicco, 2007). Elles assurent le partage du « langage rituel » (Goffman, 1973b). Ce langage rend possible l'attribution d'une signification identique aux actions. Les participants à l'interaction peuvent interpréter les comportements de la même manière. C'est le partage de la « syntaxe » (Burke, 1989) qui rend possible la production d'une interprétation cohérente. Ainsi, le sens commun peut-être qualifié de « sens pratique » (ibid.). Chacun des individus sait se comporter en fonction des exigences de la situation. Ces exigences existent sous la forme d'attentes normatives (Bonicco, 2007). La perspective burkienne favorise l'utilisation novatrice du « dramatisme », de la « fiction » ainsi que de la méthode « dialectique » qui fait de celles-ci une force critique et puissante dans une extraordinaire variété de disciplines : éducation, philosophie, histoire, psychologie, religion. La perspective permet à la recherche de s'imprégner de l'ordinaire pour le comprendre.

Deuxièmement, l'engagement concerne les actions humaines. Elles sont lisibles comme des « textes » (Ricoeur, 1986). Plus spécifiquement, elles le sont comme des « actes d'écriture » (ibid.) pris dans une double dynamique d'inscription et d'observation. Le social se tisse dans un lassis de significations dans lequel chaque individu est agrippé. Burke (1989) élabore ainsi une perspective vers l'étude du comportement des individus et de la société. Elle revêt une importance considérable pour l'étude des sciences sociales et des idées particulièrement riches pour la sociologie. La société est pensée comme une grande confusion de textes (Toniolo, 2009).

Troisièmement, des deux particularités précédentes, l'engagement renvoie à l'écriture ethnographique. Elle se définit comme un texte parmi les textes. Un nouveau parchemin se dessine. La première écriture fait place à un nouveau texte, dont le sens est ouvert au déchiffrement des lecteurs ; mais dont le sens se comprend aussi comme une action symbolique qui ouvre des horizons de spécification du sens même du texte. L'interprétation n'a donc ni début ni fin. Elle vient s'insérer dans un intervalle. Elle définit une image, un instant, une fixation temporaire. Ainsi, j'invite le lecteur à comparer des choses entre-elles, à changer constamment de vocabulaire, à inventer des « notions », à concevoir des « concepts » pour demeurer au plus près de l'expérience de la vie quotidienne que j'étudie. Pour cela, j'écris en rejoignant les nombreux autres écrivains qui me précèdent et qui ont tracé la plupart des chemins dont j'emboîte les pas ; auxquels je me mesure et me réfère, même si je m'en détourne parfois. C'est ce qui donne à mon interprétation du monde une forme fictionnelle (Burke, 1989). Mais, c'est ce qui détermine en même temps une originalité *encrée* dans le monde : celle de

l'exploration de nouvelles pistes qui m'ouvrent sans cesse d'autres horizons. L'écriture met ses auteurs à l'épreuve de nouvelles formes d'intelligibilités.

Journal de pensées

Ce que les recherches ethnographiques mettent en avant, c'est que les sciences, les institutions et les valeurs promulguées par ces dernières mettent des faits et des normes « en scène », « en argument » et « en récit » (Cefaï, 2011). De ce constat, je peux dire que les « savoirs » et leurs « enseignements » (comme faits et normes) s'adressent à des individus que leurs maîtres s'efforcent de « convaincre » et de « persuader ».

Conviction et persuasion : concepts élémentaires

« Enseignement inhospitalier » : dans l'Institut, chaque étudiant n'a pas le droit à son opinion sur les sujets traités. Il ne peut que difficilement ressentir librement le besoin d'interpréter ce qu'on lui dit, pour ensuite y apporter le fruit de ses propres réflexions. Le savoir ne peut en aucun cas devenir une idée propre sur laquelle chacun se sentirait légitime de laisser un commentaire, de donner un avis, d'exposer sa manière de penser ; en assumant sa part de subjectivité. Dans ce cas, le savoir est aussi une doxa contre l'épistémè, dans un monde où l'épistémè se dresse contre toute doxa. Le savoir permet néanmoins de faire obéir sagement. Et, l'opinion que porte le savoir permet aussi de soumettre l'individu un peu naïvement. L'opinion n'est-elle d'ailleurs pas la fonction de tout savoir ? L'enseignement inhospitalier se veut dès lors à la base de toute transmission de savoirs vides de sens. L'opinion n'est pourtant pas le contraire du savoir, mais son préambule. Elle est le premier signe d'effacement de l'ignorance. Un enfant, avant de savoir qu'il se brûlera par la chaleur que dégage la vitre du four, ne sent pas d'emblée le danger. Malgré cela, ses opinions ne sont pas fausses. Bien au contraire, aucune autre vitre qu'il a touchée jusqu'ici ne l'a brûlée. C'est le contact avec celle du four qui lui apprendra sa dangerosité. L'opinion, ce sentiment vague et abstrait, prépare la connaissance dans bien des cas. Mais, l'opinion, lorsqu'elle se fige en vérité, fait du savoir une connaissance inhospitalière et absurde du monde.

« Imposture de l'écoute » (entre un sachant et des ignorants) : elle est une condition dite nécessaire de tout processus de transmission de savoirs. L'écoute nécessite toutefois une fausse entente. Elle dessine une manière infidèle, mais commune, de poser des problèmes. Pourtant, la seule égalité, entre celui qui parle et celui qui écoute, n'existe que s'il y a un minimum d'entente implicite. Au-delà du langage, c'est le rapport à la vérité et à l'opinion des élèves et du maître – sur les savoirs et sur leur entente mutuelle – qui est soumis au paradoxe suivant : il est impossible de s'abstraire du langage pour mesurer l'utilité de ce même langage dans la « pensée du monde ». Toute proposition de savoir appartient donc à une réalité déjà imprégnée par le langage. La vérité d'un énoncé reste prisonnière de son contexte. Si les individus ne partagent pas les mêmes contextes de pensée, il n'y a aucune chance de s'entendre. Cela conduit souvent à la mésentente entre les interlocuteurs et non à l'entente

souhaitée par l'agir communicationnel du maître. Le maître est un imposteur lorsqu'il prétend que les ignorants l'écoutent.

« La clownerie » : elle renvoie à la mise en scène des savoirs. Elle est l'art de dresser, sur les planches des auditoires, l'action et les idées imaginées par le maître. Cet art est perçu comme l'ensemble de toutes les dispositions relatives à l'action des savoirs, à leurs mouvements isolés, concertés par les maîtres ; aux incidents qui peuvent aussi se produire autour d'eux, aux meubles et accessoires utiles à une bonne représentation. La clownerie est efficace pour créer les conditions favorables de l'expression complète de ce que le maître ressent et comprend de son personnage. La clownerie permet de veiller à la cohérence de son jeu, avec l'ensemble des représentations mises en scène, lorsque chaque instituteur se produit devant ses élèves. Cette mise en scène est réglée, agencée dans les moindres détails, afin d'assurer l'harmonie générale de l'exécution des savoirs et leur acceptation par les apprenants.

La question demeure celle de l'existence d'un horizon d'entente universel entre les hommes. Elle dépasse le seul cadre de la pratique des savoirs et de leurs vérités. Cet horizon n'exige d'ailleurs pas que le but soit une conciliation finale ou l'élaboration d'un consensus ultime, compris comme la considération probable de cette entente. Mais, il revendique une symétrie, une honnêteté, une franchise entre celui qui dit et celui qui écoute ; entre celui qui apprend et un autre qui apprend aussi.

Extrait du journal de pensées.

Mon journal de pensées reflète les actes de communication que je mets en abyme ; en me référant à d'autres critères littéraires, tout en visant des destinataires, plus ou moins restreints ou concernés. Ce journal, qui m'accompagne depuis le début de cette thèse, n'est pas un journal intime auquel je confie mes réflexions. Il est un « journal-atelier » par lequel j'invente ma pensée. J'y fait flèche de toutes les langues, selon le moment et les choses ; et de tous les styles, de l'aphorisme au poème, du résumé fulgurant au chantier du commentaire. Je vais droit au but, du plus radical au plus tendre, en prise sur tout ce que je pense. Inspiré d'Arendt (2005) qui tenait son « journal de pensées », je découvre l'invention d'un nouveau genre féminin de la réflexion : le registre probe et somme toute heureux des exercices préliminaires à l'accouchement d'une pensée.

« " Mai 1952 : " ne suis que l'une ; de ces choses ; de ces infimes ; issue ; d'exubérance. Serre-moi en tes mains, qu'elles surgissent ; exultant ; jusqu'au succès ; quand tu as peur » (Arendt, 2005, p. 875).

Mon journal de pensées est une écriture libre. Cette dernière se comprend comme un défi littéraire en réponse au défi scientifique. Je m'éloigne de l'observation et de sa description. Je me distancie de la réflexion sociologique que nécessite l'écriture d'une thèse. Je pense, sans contrainte, sans peur d'être jugé ou incompris. Je réfléchis à la marge de toute obligation, « en liberté ». Je le fais aussi en m'inspirant de Gusfield (1976, 2009) qui revendique une écriture « esthétique », « ironique », mais « libre » et « profonde ». Je cherche à comprendre ce qui m'amène à voir et décrire le monde. Je tente de « tisser des arguments entre eux » et de

« raconter des histoires » qui font voir et entendre la réalité que j'étudie autrement. Je cherche à décaler les repères de l'expérience, afin de faire apparaître une nouvelle somme de réalités potentielles (Hunter, 1990). Je m'interroge. Je me permets de penser des réponses. J'écris.

Écriture et fiction

Tout en s'inspirant de la linguistique de Jakobson (1963), et pour faire jouer dans l'anthropologie culturelle le paradigme de la communication, la révolution lévi-straussienne (Lévi-Strauss, 1974, 1996) a mis au cœur de la vie sociale l'échange de signes. Les travaux de Geertz (1973, 1996, 1999) – comme ceux de Ricoeur (1983, 1986) – sont, à titre d'exemple, les descendants directs des « systèmes symboliques » issus de cette révolution. Ces systèmes se sont vus émancipés de la clôture syntaxique que suggère l'écriture structuraliste, pour en faire des horizons d'un monde sémantique et fictionnel ainsi que de penser des actes de discours davantage pragmatiques. Je retrouve aussi un mouvement identique chez Gusfield (1976, 2009). Il déconstruit par exemple le « problème public de l'alcool au volant » en questionnant la politique publique de la sécurité routière. Il enquête ainsi pour comprendre ce problème comme le produit d'activités « dramatiques », « rhétoriques », « fictionnelles » et « narratives » (2009).

Ces propositions d'écriture ont également été développées après les années septante par un certain nombre d'anthropologues qui ont commencé à traiter les textes ethnographiques comme des textes littéraires (Marcus et Cushman, 1982). La rhétorique et la sémiologie de l'écriture ethnographique viennent affermir l'exploration de l'ethnographie comme « fiction littéraire » (Cefaï, 2016). Cette approche a augmenté ce que des auteurs comme Adam, Borel, Calame et Kilani appellent la « réflexivité des chercheurs » (1990). En effet, elle propose une nouvelle critique de « l'illusion de la neutralité du langage » qui véhiculerait des états de fait. Cette manière de concevoir l'écriture a rendu sensible la recherche ethnographique aux arrangements lexicaux, aux articulations grammaticales ou encore aux transferts sémantiques. Ils font du texte un champ d'une variété de métonymie qui consiste à élargir ou à restreindre le contenu sémantique d'un mot. Autrement dit, cette déconstruction « des effets de réel » (Barthes, 1968) fait basculer l'analyse du côté de la fiction, par les traces affectives et réceptives que produit l'auteur du texte (Gil, 1998).

[...], mais ce qui me passionnait dans l'anthropologie sociale n'était pas tellement la théorie, mais plutôt le côté « romanesque » du travail de terrain. Étudier et observer minutieusement, pendant de longues périodes, la vie des individus ou d'un groupe : en ce sens, je n'ai pas changé mes goûts depuis cette époque. (Becker, 1987, p. 39)

Il est primordial de rester toutefois attentif à l'opposition entre réalité et imaginaire. Même si tous les « coups » rhétoriques sont permis, le texte ethnographique s'autonomise puisqu'il s'insère dans une activité d'enquête rigoureuse. Celle-là est indispensable pour que le texte procure en même temps des plaisirs esthétiques, mais qu'il nous parle avant tout du monde social (Becker, 2009 ; Candido, 1995). La fiction ethnographique n'est donc pas un « genre textuel » (Bronckart, 1996a, 1996b, 2004 ; Dolz-Mestre, 2019) arbitraire. Elle est le produit

d'une enquête minutieuse. Elle répond à de nombreuses exigences méthodologiques et à une posture éthique.

Même si mon écriture est fictionnelle, mon ethnographie ne se définit pas à l'écriture d'une fiction. Elle s'attache à des exigences qui me permettent de rendre compte de situations qui ne sont pas de mon invention. Comme le rappelait Cefaï (2010), l'ethnographie est une épreuve qui transforme l'expérience de son référent, de celui qui écrit et de celui qui lit. La fiction ethnographique s'interdit donc la liberté du romancier, du dramaturge ou du poète, même si elle en emprunte le style. Elle est intimement liée aux épreuves de l'enquête qui s'imposent à elle. Elle ouvre des horizons de réflexions à partir de situations sur des terrains proches et lointains. L'ethnographie exige des temporalités longues de travail, des engagements d'intensités forts, des décentrement du regard, des redéfinitions identitaires, des apprentissages et surtout un rapport au monde construit sur des reconnaissances mutuelles d'« autrui différenciés », « multisitués », « multispatialisés » (Rouilleau-Berger, 2012).

La fiction ethnographique a une histoire, des techniques de recueil d'informations, d'examen de concepts et des arguments. Elle mesure des données et propose des interprétations dont la littérature peut facilement s'affranchir. La fiction ethnographique invite celui qui écrit à rester au plus proche du réel. Alors, ma thèse ne peut pas se contenter de dire vrai (vis-à-vis d'un référent) ou de faire croire à cette vérité (vis-à-vis d'un destinataire). Je dois établir des faits, formuler des hypothèses et produire un dispositif « d'administration de la preuve » (Atten et Pestre, 2002). Je dois aussi proposer une « écriture intellectuelle » pour ne pas réduire mon travail à une perspective idéologique ou politique (bien que ma thèse s'enracine dans une approche critique). Je ne défends pas, au déni du réel, mes intérêts, mes idéaux ou ceux d'un pouvoir, d'une communauté ou d'une organisation. La fiction ethnographique, comme fiction littéraire, ne doit pas s'oublier dans ce qui fait d'elle une grande partie du « métier d'ethnographe » (Mauss, 1969). Elle ne se résume pas au travail de l'écrivain. Elle ne réduit pas non plus l'écriture à un exercice rhétorique ou purement artistique. Il faut revenir à l'examen des différentes activités impliquées dans la recherche. Il faut défaire les manières dont l'écriture est enquête et l'enquête est écriture. Même si les faits ethnographiques sont encore écorchés d'un certain discrédit de la part des « sciences modernes » (Bertaux, 2006 ; Bourdieu, 1978 ; Fassin et Bensa, 2008), ils ont une précision, une richesse, une certitude incomparable (Mauss, 1969). La fiction ethnographique prend les devants. Elle s'installe dans un entre-deux : celui de l'art d'interpréter scientifiquement le monde.

Écriture et engagement

Qui parle et qui écrit ? En quoi l'écriture ethnographique engage-t-elle ma responsabilité de chercheur ? « *I swear, I saw this* » (je jure que j'ai vu ça) écrit Taussig (2011, p. 13). A proprement dit, tout ethnographe se promet d'avoir vu, ce qu'il dit avoir vu. Clifford (1981) et Geertz (1999) ont montré une tension similaire, « indépassable » entre le travail de l'écriture véridique et celui de l'ethnographe. En effet, le chercheur doit d'une part affirmer sa présence lors des observations qu'il dit avoir réalisées. Pour cela, je préfère l'écriture à la première personne afin d'asseoir mon témoignage. D'autre part, l'enquêteur ne doit pas être soupçonné

de favoritisme idéologique dans ce qu'il décrit. Pour cela, je donne des garanties méthodologiques sur mes capacités à transcender mon point de vue. Cette tension – entre affirmation et garanties – a donné lieu à de nombreuses réflexions épistémologiques qui ont toutes déploré un travail d'effacement du pronom personnel. Le « je » de l'enquêteur devient un « nous » qui se dit plus objectif.

À contre-courant de cet effacement, je choisis d'écrire cette thèse en « je ». Je le fais afin de rappeler que je suis l'auteur qui écrit. Mais, je suis aussi celui qui a vu (Taussig, 2011). La première personne a donc plusieurs avantages. Je l'utilise en particulier pour établir un ton approprié dans l'organisation de ma recherche (Harwood, 2006). Cette écriture fait ressortir l'idée d'un « effet de réel » (Barthes, 1968). Toutefois, même si le « je » est un élément qui permet de donner au lecteur l'impression que le texte décrit le monde réel, je cherche à montrer que l'inflation de la description (au détriment de l'action du monde social étudié) fait la singularité de l'écriture ethnographique. Ce n'est pas la véracité, à proprement dit, de cette réalité qui le fait. Comme le rappelle Rancière : « elle [l'écriture à la première personne] n'est pas davantage ce triomphe de la logique représentative que l'on décrit volontiers. Elle marque au contraire la rupture de l'ordre représentatif et de ce qui en était le cœur, la hiérarchie de l'action. Et, cette rupture est liée à ce qui est au centre des intrigues [...] : la découverte d'une capacité inédite des hommes et des femmes du peuple à accéder à des formes d'expérience qui leur étaient jusque-là invisibles » (2014, p. 20).

Le « je » est donc perçu comme la réhabilitation d'une subjectivité confisquée (ou refoulée) par une épistémologie qui conduit à contester cette subjectivité au nom de la science. Sous prétexte d'un déplacement de l'objet de l'enquête, des enquêtés à l'enquêteur, cette contestation mène à de nombreuses discordes. Pourtant, l'ethnographe est celui qui revendique un statut de témoin. Il affirme : « j'y étais, je l'ai vu ». Ainsi, « voir » n'est pas qu'un procédé rhétorique ni une ruse dans un discours visant à produire des effets de croyance. Le souci de vérité n'est en aucun cas une stratégie textuelle. Le sens et la valeur des témoignages sont au fondement des activités d'observations et de descriptions. Elles font entièrement partie d'une pragmatique de l'enquête qui opère des distinctions fines sur les procédures de recherche que j'ai mises en place. Mon texte n'est en aucun cas une manœuvre rhétorique ou narrative qui, au risque d'être mal comprise, viendrait saper les fondements de mon travail de terrain.

L'interrogation sur qui est le « je » qui enquête et le « je » qui écrit l'enquête ne doit pas se présenter comme un artifice rhétorique. Le « je » est une nécessité pratique et analytique de la fiction ethnographique. Comme le font Favret et Contreras (Favret, 1977 ; Favret et Contreras, 1981) dans leurs ethnographies sur la sorcellerie, lorsqu'ils tentent de montrer dans leur journal de terrain comment ils ont dû convertir « le chaos des épreuves sur le terrain pour se voir « prise », incapable de métaboliser son « être-affecté » au gré de ses engagements » (Favret et Contreras, 1981, p. 28). Je cherche ainsi à décrire l'inquiétude dont j'ai été saisi lors de la rencontre avec les étudiants et leurs affects. C'est cette contamination des affects, sans que je puisse totalement la maîtriser, sans pouvoir dire si je croyais ou ne croyais pas dans l'expérience malheureuse des étudiants, qui m'a défié tout au long de mon enquête.

Écrire, c'est aussi essayer de dire comment sur le terrain, je me suis d'abord mis à l'écart, au lieu de prétendre occuper une position de « sachant » (Rancière, 1995). Comment j'ai ensuite accepté de me voir assigner – parfois – des places par mes enquêtés : d'« infiltré », de « traître » et d'« infidèle » ou de « sauveur », de « libérateur » et d'« homme vertueux ». Ethnographier, c'est recueillir les paroles qui me sont adressées. Mais, c'est aussi les accepter et vivre avec. Comme Favret, « je pense que les mots peuvent tuer » (1977, p. 63). Les mots nous engagent dans ce que nous faisons. Ils nous tiennent vis-à-vis des autres plus que nous les dirigeons. C'est en me laissant percuter par des faits et des actes, des mots et des choses (Foucault, 1966), avec toute leur charge affective (Naess, 2017), dans leurs lieux d'énonciation, en les laissant agir sur moi et me transformer que j'ai pu conduire mon enquête. Ce n'est pas dans la discipline et la rigueur de la tenue de mon journal de terrain, doublé de mon travail d'analyse des témoignages et des documents recueillis ou dans l'après-coup de mon enquête que je peux espérer faire advenir une intelligibilité. Mon travail ethnographique n'a rien à voir avec une entreprise de construction d'un sens qui me ferait fantasmer, moi, ethnographe tout puissant, administrant à mon enquête une touche de vérité.

C'est cette manière de me mettre en retrait des « scènes » et de camper au milieu du paysage qui a une portée éthique dans l'acte d'ethnographier. Je laisse parler les gens, parfois faisant office de porte-parole, parfois en mettant en scène des dialogues (Crapanzano, 1980), parfois en exprimant ce que je pense. Mon travail ethnographique est une mise en forme narrative d'histoires de vie, de récits d'expériences, d'actions et d'événements. Mais, il est surtout l'état de paroles recueillies *in situ*, dans des activités situées (cours, stages, école, Institut, bars, couloirs, rues, boîtes de nuit) qui ont toutes une importance.

Écriture et narration

Les situations sociales s'articulent sur de multiples perspectives (Mead, 2006). Elles entretiennent, les unes avec les autres, de nombreuses relations de complémentarité. Pourtant, ces relations sont – dans de nombreux cas – divergentes et en conflit. Ainsi, une situation ne peut être comprise que lorsqu'il est possible de rendre compte des relations et de ses différentes perspectives. Celles-ci ne sont pas seulement des points de vue subjectifs sur le monde social, même si elles sont opposées à des conditions ou des facteurs plus ordinaires. Elles définissent la même situation restituée depuis plusieurs points de vue. Si je rends lisibles des voix et visibles des actions, je cherche à bouleverser les hiérarchies de légitimité et crédibilité (Becker, 1967). Je dessine une autre situation sociale, différente des « versions officielles de la réalité » (Berger et Luckmann, 1986 ; Rocher, 1986). Je réponds à une exigence éthique. Elle est celle de reconnaître la capacité des étudiants à faire sens de leur existence (Latour, 2012), de leur rendre justice en réparant l'ignorance de leurs expériences et l'oubli de leurs actions. Je cherche à rétablir le sens de leurs raisons d'agir et ainsi de les faire exister différemment.

Je suis aussi sensible au risque de ma démarche. Sous prétexte de faire entendre des « voix » (Payet et al., 2008), je peux me livrer à un exercice périlleux. En effet, l'acte de donner la parole est toujours habité de certains fantasmes – épistémologiques, théoriques, méthodologiques – de l'ethnographe ; ceux de n'être qu'un médiateur transparent de la réalité. Alors, plus je me rends

conscient de mes actes et engagements, moins je risque de confisquer la parole et de parler « au nom des étudiants ». Je cherche à abandonner une position de surplomb pour apprendre à faire une place aux perspectives de ceux avec qui j'ai mené mon enquête et d'écrire ainsi leur propre texte. Je le fais en m'éloignant de la confusion entre « autorité dans l'enquête » (Clifford, 2003) et « dilution de la responsabilité » (Cefaï, 2016). Je dois d'abord répondre de mon texte. Pour cela, j'organise et sélectionne des perspectives. Je prends des points de vue descriptifs, explicatifs et interprétatifs. Je m'expose ensuite aux réactions des lecteurs qui s'empareront de cette thèse. Ils feront subir à mon travail des opérations de réception et d'application pour la traduire dans leur propre champ d'expériences (Cefaï, 2010 ; Ricoeur, 1983). Je dois ainsi poursuivre mes efforts afin de répondre aux critiques et aux commentaires, en apportant des compléments d'explications ou des éclaircissements interprétatifs.

Je l'ai dit : écrire, c'est s'engager. Mais, écrire, c'est surtout prendre position dans un espace social qui prend en charge mes actions ; celles que j'ai accomplies et dont j'assume l'entièreté des responsabilités. Ce que j'essaie d'expliquer, c'est que ma recherche ne se termine pas avec l'achèvement de l'écriture de cette thèse. Au contraire, elle se poursuivra au-delà de ce travail. En effet, l'enquête continue de vivre dans des formes multiples de son appropriation (Dewey, 2010). Une fois soutenue, ma thèse deviendra « un personnage public » dont je ne suis que l'auteur. Dans ce que Ricoeur appelle la « triple mimésis » (1983), le sens de mon texte se configure dès lors au travers des usages qu'en feront ses lecteurs. L'engagement ethnographique prend place dans des ordres d'interactions, dans des flux d'existence et dans des controverses scientifiques qui ont lieu bien après que l'écriture prenne fin.

Je cherche aussi à répondre « à qui montrer et comment ». La description ethnographique a souvent une dimension narrative. Par ailleurs, ce que je présente dans cette thèse est indissociable de ce pourquoi je le montre et de comment je le fais. La configuration des « personnages », des « scènes » et de l'« intrigue » (Goffman, 1973a, 1973b) dépend de ce que j'ai découvert pendant mon enquête et de la manière dont je veux l'écrire. Je m'appuie ainsi sur une palette de techniques pour construire des procédés de « cadrage » et de « montage » (ibid.). Comme au cinéma, je fais voir des « scènes d'action ». Je fais varier les grandeurs d'échelle, allant d'un grand plan au plus petit. À la manière d'un metteur en scène, je diversifie les perspectives. Je décris l'atmosphère ou les situations. Je focalise l'attention sur tel ou tel détail. Je mets des éléments au net ou les laisse dans le flou de l'objectif. Je réduis ou étends les perspectives. Je travaille sur les propriétés rythmiques. Je ralentis ou accélère mes prises de vue. Je travaille dans le réalisme ou la métaphore et l'émotion. Je donne un poids différent à des épisodes. Je restitue une bande-son en coupant ou comprimant des échanges, des dialogues pour en retenir, par exemple, les points les plus intenses ou les plus intéressants. Je commente mes extraits en précisant ce qui se passe sur « scène », en faisant entendre les paroles des enquêtés, leur définition de la situation. Tel que l'illustrent les extraits suivants, je construis aussi des « décors » (Goffman, 1974a, 1974b) à partir de plusieurs prises de vues consignées dans mon journal de terrain ou enregistrés par audio dans mes entretiens. Je combine ainsi des plans « hybrides » et « hétéroclites ». Je les raccorde certes en des scènes reconstituées. Mais, elles s'assemblent dans une réalité typique de mes différentes observations. Ce procédé est

essentiel pour garantir aux enquêtés une forme d'anonymat. Mais, il est aussi primordial pour faire voir la profondeur de leurs expériences.

Je croise Mathilda dans les couloirs de l'Institut. Elle est assise avec deux autres étudiantes. Elles préparent un dossier qu'elles doivent rendre dans quelques jours. J'ai l'habitude de voir Mathilda avec son blouson de « hard-rockeuse ». C'est un gros veston de cuir noir. On peut voir, floqué sur le dos de la veste, une grande fleur qui ressemble à une tête de mort.

Étrangement, ce jour-là, dans le couloir de l'Institut, elle ne le porte pas. Mais, en même temps, à chaque fois que j'ai rencontré Mathilda, c'était en dehors des quatre murs de l'Institut. Évidemment, je ne lui demande rien par rapport à son blouson. Un peu gêné, je discute un petit moment avec elle : « ça va ? [etc.] » – puis je m'en vais .

Quelques jours plus tard, je contacte Mathilda pour prendre un verre dans un bar. Nous avons l'habitude de nous entretenir comme ça. Ce jour-là, elle porte le fameux blouson. J'aborde la question de sa veste. Une cigarette à la main et une bière dans l'autre, elle me dit qu'elle ne l'a jamais porté dans l'Institut. « Cela serait terriblement mal vu ! » ; « c'est un style trop excentrique, trop marginal pour être enseignante », m'a-t-elle dit. « Je ne veux pas qu'on pense que je ne suis pas conforme », a-t-elle rajouté.

Extrait du journal de terrain.

Bedonna : on est totalement contrôlé ! Vraiment ! Pendant quatre ans de formation, c'est comme ça ! Dossiers, dossiers, dossiers, travaux, travaux..., les cours, les contrôles des présences ! Voilà ! Tu fais ce qu'ils disent ! [...]. C'est toujours ce qu'on nous demande de faire. Faire ce qu'on te demande ! Je n'ai jamais senti de liberté ! Je n'ai jamais appris à penser ! Jamais ! ... Jamais !
[...]

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 240518).

C'est dans les couloirs de l'école que cela me saute aux yeux ! Bastien est si différent que d'habitude. Je le connais depuis bientôt un an, mais c'est la première fois que je le vois dans une école. « Je suis enseignant maintenant », me dit-il.

Dans les couloirs de l'école, Bastien monte le torse, fronce un peu les sourcils. Il prend un air très sérieux, autoritaire. Il adopte une démarche sévère et stricte.

Bastien me dit : « j'encadre et accompagne les élèves tout au long de la journée, cela fait partie de mon métier ». Dans l'imaginaire collectif, l'enseignant veille sur les enfants. Il apparaît bienveillant. Il transmet des connaissances, des savoirs et développe les compétences de ses élèves. Il favorise leur socialisation et les amène à travailler de manière autonome ; (l'enseignant rigole même parfois).

Mais, dans les couloirs de l'école, derrière cet imaginaire de douceur, se trouve un professionnel. Ce professionnel n'est plus Bastien. Même les habits qu'il porte lorsque l'on se voit d'habitude sont différents. Ce jour-là, aucune couleur, pas de baskets

montantes, il ne porte qu'un jeans noir et un simple pull gris glissé dans son pantalon, laissant apparaître une ceinture en cuir bien usée.

Extrait du journal de terrain.

Samantha : non ... je n'ai pas tout de suite commencé avec cette formation !

Zakaria : ah oui ! Tu as fait quoi avant ?

Samantha : j'ai eu plusieurs formations. Je n'en suis pas trop fière d'ailleurs (rires)... J'étais mécanicienne pendant un moment ! Ensuite ... heu ... bah j'ai fait des études d'art ! Mais ...

Zakaria : oui !

Samantha : à chaque fois j'ai arrêté !

Zakaria : les formations ? Mais, tu étais mécanicienne ?

Samantha : non ! Heu oui ! C'est ma première formation celle-là je l'ai terminée ! J'étais vraiment mécanicienne ! (Rires)

Zakaria : c'est trop bien ! Et pourquoi ce changement ?

Samantha : bah c'est simple ! Franchement la vocation (rires) ! ... Non sérieusement, c'est un métier « Safe » [enseignante] et on gagne bien sa vie ! Et, c'est un peu le seul moyen d'être prof de faire cette formation.

Extrait d'entretien (Samantha - 4^{ème} 131017).

Suzie change si vite ! Il n'y a même pas quelques semaines, elle me disait que tout ne s'expliquait pas par l'origine culturelle et familiale de l'élève, quand celui-ci est par exemple en difficulté à l'école. Voilà qu'elle me dit maintenant le contraire. Il n'y a que l'éducation familiale et la culture qui comptent. En stage, elle me dit que tout se passe bien. Sa formatrice de terrain est agréable, « gentille » comme elle ne cesse de le répéter. Ils mangent ensemble à midi et discutent de tout et de rien. Sa formatrice est persuadée que si un enfant rencontre des difficultés à l'école, c'est parce qu'il vient d'une famille étrangère.

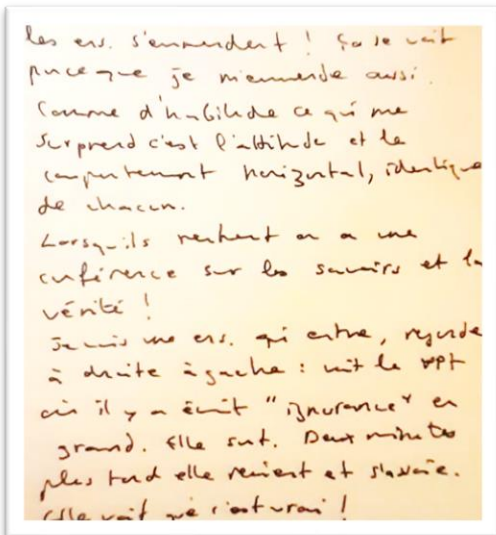
Mais, quand Suzie me parle, il y a quelque chose de captivant. Elle n'arrête pas de gratter le vernis sur ses ongles, comme si elle voulait absolument s'en débarrasser. Plus elle me parle de son stage et de sa « gentille » formatrice, plus elle frotte ses ongles. Elle le fait comme s'il y a quelque chose qu'elle ne supporte pas dans ce qu'elle me dit ; ou dans ce qu'elle est en train de devenir.

Extrait du journal de terrain.

Mes descriptions peuvent multiplier les points de vue sur un problème. Mais, ces descriptions cherchent toujours à prendre la réalité sur le vif. Même s'il existe de nombreuses possibilités en termes de projets descriptifs et d'écriture, il y a tout autant de styles que de manières de décrire le monde. Je peux décliner les nombreuses « stratégies de persuasion rhétorique » que Geertz (1999, 2000) a découvertes par exemple chez Lévi-Strauss, Malinowski, Benedict ou Evans-Pritchard. Encore, je peux simplement m'interroger sur ce qui fait « une bonne description » (ibid.). Je réfléchis en tous les cas sur ses usages : « révélateurs », « colorés », « poignants », « variés », « vivants », « nuancés », « énigmatiques », « profonds ». Enfin, mes descriptions peuvent parfois avoir un style sobre et dépouillé, à la Hughes ou à la Becker.

D'autres fois, elles peuvent être métaphoriques, « mi-sens communs », « mi-trouvailles », « mi-conceptuelles », « mi-pamphlets ».

Mes descriptions peuvent aussi mettre au point des systèmes de notation à la fois élémentaires, comme ceux des analystes qui se livrent à des descriptions multimodales (image et son) ou comme ceux des documentaristes qui se tiennent, en plan fixe, à suivre des enchaînements de gestes. Pour illustrer mes propos, je propose de m'attarder sur trois extraits retranscrits exceptionnellement tel que je les ai écrits dans mon journal de terrain.



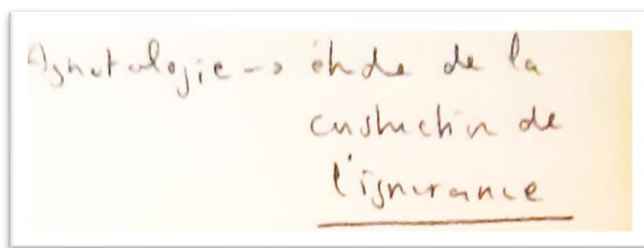
Notes prises dans le cadre d'une formation professionnelle continue

Les enseignants s'emmerdent. Ça se voit parce que je m'emmerde aussi. Comme d'habitude ce qui me surprend, c'est l'attitude et le comportement horizontal, identique de chacun. Lorsqu'ils rentrent, on a une conférence sur les savoirs et la vérité !

Je vois une enseignante qui entre, regarde à droite à gauche : voit le ppt où il y a écrit « ignorance » en grand. Elle sort. Deux minutes plus tard, elle revient et s'assoit. Elle voit que c'est vrai !

Notes transcrites à l'identique de mon journal de terrain.

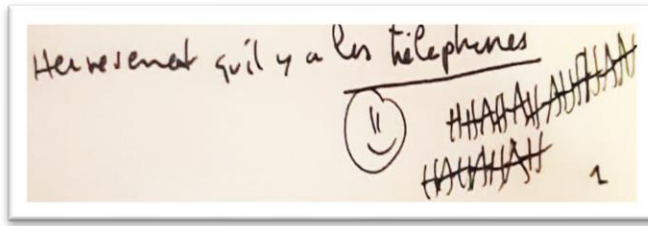
D'abord, mes descriptions sont parfois vidées de tout concept. Tout en pariant sur une intelligibilité descriptive plutôt que théorique, je m'efforce de faire comprendre les situations en basculant du côté de la singularité des phénomènes que j'observe. Je laisse aux lecteurs la tâche de tirer les conclusions de ce que je leur propose de lire.



Agnotologie → étude de la construction sociale de l'ignorance.

Notes transcrites à l'identique de mon journal de terrain.

Ensuite, mes descriptions peuvent avancer fournies d'un peu plus d'analyse et de concepts. Autrement dit, j'y ai effacé ce qui fait l'épaisseur du concret de l'observation pour n'en retenir qu'un squelette conceptuel et analytique. Je procède ainsi afin de ne garder que quelques marques qui illustreront mes démonstrations finales. La conceptualisation efface tout ce qui m'a conduit à ce seul résultat. Je passe sous silence les étapes qui se sont progressivement données et les cheminements plus ou moins escarpés que j'ai dû suivre. Je renonce à la formulation de mon objet, tout en exposant la finalité de ma pensée.



Heureusement qu'il y a les téléphones 😊 [pour ne pas s'ennuyer pendant la formation continue].

HAHAHAHAHAHAHAHA

Notes transcrites à l'identique de mon journal de terrain.

Enfin, ma description peut ne pas retirer complètement l'échafaudage et indiquer dans le texte les façons dont je m'y suis pris. Les rires « *HAHAHAHAHAHAH* », l'ironie, le smiley donnent le ton de cette note de terrain. La formation continue que j'ai suivie me paraît « si absurde » que je ris sarcastiquement. Je le fais sentir dans cette prise de notes. Elle montre les alternatives qui se sont offertes à moi (laisser passer le temps en naviguant sur mon téléphone), les choix que j'ai opérés et les implications que cela a engendrées sur mes affects.

L'écriture est une enquête et l'enquête est une écriture. Le point capital que je cherche à souligner réside dans le fait que tous les choix d'écriture sont soutenus par des opérations d'enquête. Toutes ces préférences d'écriture commandent mes stratégies. Mais, ces préférences sont aussi commandées par ce que je rencontre sur le terrain. Elles m'incitent à écrire de telle ou telle manière. Les activités d'écriture sont elles-mêmes des opérations d'enquête. L'« imagination ethnographique » (Atkinson, 1990) n'opère pas seulement pendant le travail d'enquête *in situ*. Autant, l'écriture fixe des idées dans des mots, après que les faits ont été déterminés par l'enquête. Autant, l'écriture est une « œuvre » dans les différentes « phases » (Nicourd, 2019) qu'elle constitue, nouées les unes aux autres, d'observations, de participations, de descriptions, de lectures et de raisonnements. Ce sont ces phases qui produisent l'écriture. Ainsi, l'image d'une spirale illustre parfaitement mon activité d'enquête. Elle prend la forme d'un long travail d'écriture et de réécriture.

Écriture et ethnographie

L'ethnographie fait prendre à l'enquête un point de vue particulier sur les activités scripturales : prises de notes dans la dynamique de l'observation et de la participation, mise au propre du journal de terrain, etc. (Cefaï, 2016). Tout le travail de « *writing down* » (noter pour ne pas oublier), de « *writing out* » (recopier, mettre au propre) et de « *writing up* » (consigner un compte-rendu, mettre à jour) (ibid.) est laissé de côté pour n'en retenir que l'écriture finale.

C'est le parcours d'écriture qui est pourtant le plus important (Emerson et al., 2010 ; Sanjek, 1990). Je n'ai pas d'un côté une phase d'accumulation de données brutes et de l'autre la rédaction d'un texte final. La « logique de l'enquête » (Dewey, 1993) se joue dans ses multiples opérations d'écriture. Elles se sont faites tout au long de cette thèse, à savoir : sur une période de six ans.

Le sens de l'écriture ethnographique se donne à voir dans les horizons d'une temporalité. L'ethnographie permet de décrire des « scènes » qui se déroulent « là » sous mes yeux. Mais, je raconte aussi des « récits » qui m'ont été confiés. Je les note ou les recopie, puis je les relis. Toutes ces étapes me rappellent que l'écriture ethnographique est liée à la construction d'une théorie difficile à formaliser. Elle est propre au chercheur et s'insère dans son temps. Ce constat me montre comment mes objets d'enquête et mes façons de les écrire se créent dans un rythme. Ils se découvrent dans l'instant de la vie réelle, dans son imprévisibilité et immédiateté. La réalité m'interpelle sur l'intuition subtile du travail d'écriture ethnographique. Par l'écriture, je cherche et matérialise mes engagements. Je rassemble et recompose le monde. J'analyse et synthétise des réalités sociales. Je suis des pistes qui finissent par ressembler à de longs détours. Mais, toutes ont des effets sur la description des situations que j'observe ainsi que sur la configuration du corpus de données. L'enquête se fait comme une navette, entre toutes sortes de processus d'écriture.

La raison est que l'écriture ethnographique est essentiellement « improvisée » (Becker et Faulkner, 2011). Elle se mène en temps réel et dans des situations qui sont par essence imprévisibles. Elle s'inscrit dans des récits uniques où la réflexion critique sur les processus d'improvisation prend sens. Elle rappelle l'un des paradoxes de ce courant de la sociologie : celui de restituer l'épaisseur du social, par ailleurs écrasé dans des modèles fonctionnalistes et structuralistes qui emprisonnent parfois les descriptions dans des situations historiquement et spatialement « hyper-localisées » (ibid.). De ce point de vue, je tente de prendre un inattendu contre-pied. Lequel ? Celui de l'« improvisation » d'une écriture que je définis comme un enracinement dans la mémoire. L'écriture rappelle l'action qui motive une série de déambulations intellectuelles au cours desquelles l'anecdotique éclaire des réalités sociales profondes. Ce dispositif n'est toutefois pas sans risque puisqu'il m'expose parfois à l'« inconceptualisation » ou, en termes plus spécifiques, au problème de l'« indexicalité des données mémorielles » (ibid.). La réalité sociale est à la fois stable et évolutive. Elle laisse une marge de manœuvre en même temps qu'elle sécurise la pratique de l'écriture. L'écriture ethnographique présente l'avantage de prendre comme prémisses les structures harmoniques et sociales ainsi que l'action comme création et négociation.

L'écriture est une modalité de l'enquête. La prise de notes, par exemple, n'est pas seulement la copie d'une réalité extérieure. Bien au contraire, elle configure d'abord mes données en les faisant apparaître comme telle. Ensuite, je me mets à les écouter et à les faire vivre. Comme j'essaie de le montrer avec l'extrait ci-dessous, le regard et l'écoute sont d'ailleurs eux-mêmes médiatisés, en partie, par l'écriture.

Conviction et persuasion : regards, postures et gestes

C'est lors de cette réunion d'école, dans laquelle j'ai accompagné Bastien, que j'ai pris conscience de l'importance des gestes dans la persuasion. Le thème de la réunion est de présenter la meilleure manière de mettre les élèves en cortège dans les couloirs de l'école. Selon le directeur, « le chahut et le vacarme des enfants ne sont plus

acceptables ». Mais, comment convaincre l'ensemble du corps enseignant, et Bastien, nouvel enseignant, à cette cause ? Je remarque alors que ce n'est pas dans l'expression orale, ou par des arguments, que la conviction se fait ; mais bien dans les gestes, le regard et la posture. Alors, pendant une quinzaine de minutes, j'y ai mis toute mon attention. Sur qui ? Le directeur, M. Berteaux.

Le regard : M. Berteaux regarde les enseignants dans les yeux, mais sans les fixer. Il évite ainsi de fuir leur regard ou de les toiser. Il associe plutôt son regard à l'intérêt que portent les enseignants lors de la conversation. Son regard indique la confiance qu'il a en lui et sa sympathie envers ses collaborateurs.

Les expressions du visage : M. Berteaux maintient sa tête droite. Les hochements signifient le niveau d'intérêt porté à la conversation et indiquent son approbation. Il essaie d'afficher le plus d'expressions positives sur son visage. Il sourit abondamment, et cela contribue à la bonne appréciation de son comportement, mais surtout de ses idées.

La posture : M. Berteaux adopte une posture « amicale », sans pour autant être trop fier ou arrogant. Il se penche un peu en arrière, puis en avant, toujours calmement. Enfin, il ne croise jamais ses jambes ou ses bras. D'un mouvement de la tête qui balaie la salle de gauche à droite, son regard reste constamment dirigé sur les enseignants.

Les gestes et mouvements : M. Berteaux reste actif durant toute la conversation sans être hyperactif non plus. Cela indique un niveau de dynamisme. Il utilise ses mains pour expliciter ses paroles et persuader les enseignants.

Le toucher : M. Berteaux ne touche jamais ses cheveux ou ne se gratte pas. Il ne manipule pas d'objets, à savoir : un stylo, un calepin, une feuille, etc. (qui pourtant sont tous devant lui). Leur manipulation pourrait être le signe d'une anxiété ou d'un manque de confiance en soi.

La tonalité vocale : M. Berteaux varie la tonalité de sa voix. Son volume et l'intensité sont corrélés avec l'extraversion et le statut de ses propos.

La présentation de soi : M. Berteaux se présente sur son meilleur jour. Il paraît intelligent, sociable et convaincant. Chaque détail reflète ces critères : sa coupe de cheveux, ses ongles, son parfum, sa montre sobre, mais qui brille au moindre rayon de soleil qui traverse la fenêtre.

L'habillement : M. Berteaux adopte un style vestimentaire adapté à son poste. Pas de costume qui ferait trop sérieux (ou chef d'entreprise), mais un blazer, une chemise bleu foncé parfaitement repassée et un pantalon brun « chino-chic ». Une personne crédible est propre. Elle est bien habillée et élégante.

Tous les enseignants votent à main levée pour que les élèves soient en cortège dans les couloirs de l'école. Au début de la réunion, les enseignants n'étaient de loin pas

d'accord entre eux – pour des raisons qui, à mon sens, avaient toutes leurs intérêts. Bastien, qui n'était pas convaincu il y a à peine dix minutes, l'est maintenant. « Sans aucun doute, il est essentiel d'avoir de l'ordre dans les couloirs d'une école », me dit-il. « On est dans une école REP [réseau d'enseignement prioritaire] en plus. C'est vrai que ces élèves ont besoin d'être cadrés », rajoute-t-il. Jamais M. Berteaux n'a énoncé ces arguments.

Extrait du journal de terrain.

Le fait de ne pas prendre de notes sur le moment – en différant cette tâche à plus tard – ne fait pas perdre en quantité d'informations. Le fait de ne pas prendre de notes instantanément transforme le champ de l'expérience et l'horizon des attentes de ce que je fais sur le terrain. Ce procédé m'indique mentalement ce que je dois retenir. Il laisse l'anticipation de l'écriture s'interposer « ici et maintenant ». Par la suite, l'écriture du journal de terrain soumet mes premières notes aux questionnements de mon enquête, pour en extirper parfois des catégories, des relations de cause à effet ou des intentions. Ceci me permet de voir des situations qui ont une cohérence différente. Elles prennent place dans des horizons d'intelligibilités provisoires et partielles.

L'écriture de mon journal de terrain projette mes schémas narratifs qui ordonnent mes notes, mes enregistrements audio et mes transcriptions. La réécriture fait émerger les personnages, les atmosphères et les intrigues de mon texte ethnographique. Je fixe des événements, des situations et des actions. Je les sélectionne et les choisis. J'ordonne et classe mes données. Petit à petit, les choses se précisent. Une dynamique de lecture, de relecture, d'écriture et de réécriture se met en place. Elle va de pair avec la rédaction d'esquisses, de mémentos, de schémas, d'un travail de codage, de classement et d'abstraction des données (Glaser et Strauss, 2017). L'enquête se poursuit alors dans le travail méthodologique. Il relance le mouvement de ma recherche et dynamise mon questionnement. Il faut, par exemple, vérifier certaines informations auprès des acteurs de l'enquête, trouver des précisions dans des documents, compléter certains trous dans mes descriptions, interroger les « scènes » autrement. Le texte ethnographique n'est jamais à l'arrêt. Au moment même où j'écris ce chapitre, il continue encore à fourmiller de toutes les activités qui l'ont engendré. Mon texte n'est en soi qu'un moment d'ouverture sur de nouvelles activités d'écriture qui se réengageront grâce à lui. Le « chantier » de l'écriture dure des années.

1.8 Conclusion : une science sensible

La question de la scientificité des sciences du social a été posée en référence aux critères généraux que j'ai rappelés dans ce cadrage. Il est maintenant possible d'énoncer que l'épistémologie sur laquelle je me réfère a d'abord cherché à élaborer un critère de démarcation entre « science » et « non-science ». Il suffit de considérer de quel côté de la frontière se trouve la science sensible que je propose : une science des affects, du quotidien, plus largement du peuple, pour le peuple. Cette science est différente de celles qui ne relèvent que de constats empiriques, objectifs, quantifiables et soumis à l'inférence de la logique ; pire à la compétitivité. La science sensible que j'ai tenté de définir dans ce cadrage est issue de propositions certes non

falsifiables, car elle est soumise à des procédés méthodologiques qui encadrent une enquête. La science sensible est néanmoins subjective, car elle se réfère à l'ordinarité de la vie quotidienne. Autrement dit, la science sensible n'exprime qu'un sentiment de la vie des gens.

J'ai montré aussi qu'à l'un ou à l'autre de ces critères, les disciplines « dites non-scientifiques » résistent encore mal à la domination des « vraies » sciences et de leurs injonctions à la modernité. Seules les plus quantifiées, et au sein des autres, celles qui relèvent du même modèle ont droit à l'indulgence des jurés. Le reste, *stricto sensu*, semble insignifiant. Même si mon constat apparaît sévère, j'ai essayé de montrer qu'une science sensible peut proposer une autre conception de la connaissance. Elle peut être apte de dissiper les illusions, les leurres et les faux semblants; même si, évidemment, elle possède aussi ses propres faiblesses.

D'un côté, quels que soient les manques et les difficultés, il ne faut pas négliger le fait que ce sont de véritables dispositifs de recherche qui ont été mis en place lors de mon enquête et que je décrirai dans la partie suivante. Dans la perspective que j'ai tenté de définir, le but de l'épistémologie peut se résumer à la description de la structure interne des sciences et de leur évolution. L'épistémologie vient approfondir la signification des énoncés et des données de l'enquête. Ce sont ces significations qui peuvent prétendre fonder la connaissance que j'esquisse. J'ai montré, par exemple, qu'une connaissance se construit par le refoulement de tout caractère normatif absolu. Cet abandon de la recherche d'une justification des connaissances postule l'impossible théorisation générale de la vérité (et donc des moyens pour l'atteindre).

De l'autre, l'épistémologie sur laquelle je m'appuie possède ses propres fondements. Autrement dit, sa légitimité existe dans sa propre histoire. Ce que j'écris ne définit qu'un moment donné du « paradigme » de mon enquête et non un enchaînement de stratégies rhétoriques masquant mes démonstrations, pour dire le « vrai ». Ce cadrage du mouvement de l'épistémologie et de son intérêt dans la compréhension de ma thèse n'a qu'une seule fonction : faire comprendre que les procédures évaluatives et les débats modernes au sein des sciences sociales sont marqués par les mutations du contexte épistémologique global. Pour faire bref, le passage d'un positivisme triomphant à un néopositivisme déchiré, d'une conception de la science faible, à une conception forte, a fait oublier l'un des principes mêmes de la science : l'engagement pour la compréhension et la transformation du monde. L'épistémologie, comme effort en vue de se faire une idée plus claire des choses, ne doit pas être distinguée de ce qu'elle produit dans le monde. L'épistémologie produit le monde.

On ne peut jouer sur les deux tableaux à la fois, Messieurs les Philosophes. Si vous avez raison aujourd'hui, comment se fait-il que vous ayez eu si gravement tort jadis ? Comment se fait-il que, lorsqu'un homme de Dieu change d'opinion, cela prouve la fragilité de ses croyances, alors que lorsqu'il s'agit d'un homme de science cela démontre la valeur de sa méthode ? Comment un simple chroniqueur comme moi peut-il métamorphoser le plomb de l'inexactitude que renferment ces feuillets en l'or de la vérité ? (Pears, 1998, p. 87)

2. Cadrage méthodologique

« Nous n'avons jamais fini d'expérimenter de nouvelles manières de faire de la recherche, en tout cas si le sens que nous donnons à notre travail accorde une large importance à la relation (à autrui et au monde) dans la production d'une connaissance (sur cet autrui et sur ce monde). Sans doute ne convient-il pas d'imposer une telle définition du sens de la recherche en tant que métier et de la valeur de la connaissance qui en est issue. On pourrait tout aussi bien louer la routine, lorsque celle-ci n'est pas connotée de manière négative mais représente la maîtrise rodée d'une compétence spécifique. D'ailleurs, mes propres expériences ne s'aventurent pas dans des chemins très différents et l'intérêt pour une posture de recherche (que l'on pourrait nommer de façon codée par ethnographie) oriente fortement ma réflexion et le choix de nouvelles manières de faire. Nous n'avons aussi jamais fini de nous tromper, de faire des erreurs dans un tel cheminement, puisqu'il implique un déséquilibre et une prise de risque. Mais nous progressons dans une démarche réflexive et critique, en espérant qu'à éviter l'aveuglement ou le cynisme, nous ne rejoignons pas d'autres écueils de la confrontation à la complexité de la réalité – défaitisme ou idéalisme... ».

Jean-Paul Payet, 2018, p. 183.

2.1 Introduction : la scène méthodologique

Dans les nombreux ouvrages qui traitent de méthodologie, aucune définition propre des termes « approche méthodologique » n'est réellement proposée. Néanmoins, la partie qui suit sert, tout entière, d'élément pour comprendre la manière dont je définis la méthodologie que j'ai appliquée dans mon enquête. La « méthodologie » se distingue aussi de la « méthode » ; le second terme désigne pour sa part les moyens utilisés pour collecter et analyser des données. La méthodologie, quant à elle, est une notion bien plus large. Elle comprend l'ensemble de mes choix épistémologiques décrits dans la partie précédente et de mes préférences théoriques que je présenterai dans le chapitre suivant. Même si j'ai fait le choix de séparer symboliquement (par l'écriture) l'épistémologie de la théorie, entre les deux s'installe cette partie qui vient servir de liant aux deux autres. En effet, les approches épistémologiques, méthodologiques et théoriques ne peuvent être considérées séparément. Elles sont étroitement liées, *quasi* intriquées, car elles ont de nombreuses implications croisées.

Je cherche à présenter mes méthodes de collecte de données ainsi que les choix que j'ai faits pour les interpréter. Mais avant tout, cette partie sert à détailler ce qui soutient mes méthodes, car ces seules méthodes ne suffisent pas en elles-mêmes à comprendre ma méthodologie tout entière. Je tâcherai donc de décrire et argumenter l'opérationnalisation des choix que j'ai effectués pour mener à bien mon enquête. L'ensemble de ma méthodologie renvoie dans ces conditions à l'entièreté de ma démarche ; celle que j'ai préconisée pour appréhender mes objets d'enquête, du choix de la problématique, de la sélection de l'échantillon jusqu'à l'écriture de ce manuscrit. Comme je l'ai dit plus haut, ma démarche est influencée par mes choix épistémologiques et théoriques. Le lecteur trouvera ainsi dans ce chapitre certains éléments partiellement développés dans la partie précédente. Il trouvera également certaines notions que

j'aborde dans le suivant. Tous ces éléments sont intimement liés, même s'ils sont déployés selon des modalités et précisions différentes.

Le point de départ est sans nul doute le constat que, en fonction de l'échelle ou de la focale méthodologique, la réalité étudiée change. Les points de repère se transforment, se modifient, influençant d'emblée la question de la rationalité qui anime une grande partie de mon enquête. La rationalité des enquêtés, aussi celle de l'enquêteur, est un point central que j'ai considéré. Celle-ci évolue ; et les variables qui composent la réalité sociale, qui de *prime abord* paraissaient indépendantes, peuvent devenir dépendantes selon les échelles méthodologiques qui se rattachent aux choix du chercheur et *vice versa*.

La méthode dépend donc d'un certain « relativisme méthodologique » (Atten et al., 2002 ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Pestre, 2006). Les résultats que j'ai obtenus par mon enquête résultent des positions que j'ai adoptées, des conditions dans lesquelles j'ai collecté des données et de la réalité sociale ainsi découpée. En fonction de toutes ces spécificités, la forme des phénomènes, mes points de repère ainsi que mes méthodes influencent la manière dont je décris cette même réalité sociale.

Ce point de départ, qui repose lui-même sur le constat précédent, illustre la manière dont toutes les disciplines que je convoque sont concernées par les questions des échelles méthodologiques. Les miennes sont largement qualitatives. Elles sont de l'ordre de l'observation et de l'entretien. Qu'est-ce que ce constat implique ? Que les sciences sociales ne peuvent se réclamer d'une approche holistique, globale de la réalité sociale. Cela signifie également que ma méthodologie est largement interdisciplinaire. Elle me permet, de manière évolutive, de situer mes données et la manière dont je les ai récoltées avec une précision de rigueur. Cette précision concerne avant tout l'usage des principales disciplines que j'appelle : la sociologie, l'anthropologie, la pédagogie, la psychanalyse, la psychologie, la psychologie sociale, la philosophie ou quelques fois encore la didactique. Ces disciplines s'imbriquent pour cohabiter dans le spectre de ma méthodologie. Elles se regroupent aussi les unes par rapport aux autres pour déterminer des points de convergences. À chaque échelle, j'essaie de spécifier comment chaque discipline vient alimenter mes méthodes. Je tente aussi de montrer comment chacune d'elle offre un point de vue privilégié sur la réalité sociale étudiée, comme la rationalité pour la microsociologie, la symbolique pour l'étude des interactions ou l'émotionnel pour la psychologie.

Cette partie est aussi un lieu privilégié dans lequel j'ai cherché à décrire l'objet de mon enquête. En effet, c'est la réflexion épistémologique qui témoigne de ma volonté à problématiser quelque chose. Mais, c'est la méthodologie qui, en l'occurrence, me permet de définir ou stabiliser mon objet d'étude. Si contrairement à la tradition de l'écriture d'une thèse de doctorat, j'ai préféré commencer celle-ci par l'exposé de la nature épistémologique de mon enquête, l'objet d'étude tient pour beaucoup à la méthodologie que j'ai préconisée. La raison est que pour l'essentiel, un tel ordre de présentation, dont l'efficacité scientifique n'est pas remise en cause, a le plus souvent pour conséquence d'éviter une question dont j'ai remarqué qu'elle est en générale préalable dans les enquêtes des sociologues. Dit autrement, plutôt que de partir des questions problématisantes, desquelles dépend l'objet d'enquête et dont il aurait été certainement plus raisonnable de partir – quel est mon objet d'étude et en quoi celui-ci définit certaines problématiques ? – il m'a semblé plus convenable de démarrer par l'interrogation

épistémologique ; pour installer ensuite mes réflexions sur les démarches et méthodes qui viennent définir un objet d'étude et dont je ressentais, à ce moment-là, le besoin de le faire. Considérer la méthodologie comme le lieu de la définition de l'objet de recherche peut paraître une nouvelle fois osé. Toutefois, je pense, comme beaucoup d'autres (Heinich, 1998, 2006 ; Kuhn, 1983 ; Pinto, 2021), que l'objet de recherche n'implique pas la contrainte d'y répondre en définissant traditionnellement des étapes formelles de l'enquête. Formuler l'objet de recherche, en détaillant les méthodes qui ont été utiles pour le faire, implique pour ma part une liberté d'y répondre en justifiant les contenus qui ont servi à la méthodologie.

Comme en témoignent de nombreuses controverses en sociologie, la tradition est pour beaucoup – si elle ne l'a d'ailleurs jamais été autrement qu'ainsi – une soumission discrète, mais dans l'ensemble considérable, des acteurs de la recherche au verdict d'une science qui se prétend objective. Les sociologues et autres ethnographes sur lesquels j'accorde mon pas font le pari d'une science subjective. Ils ne sont certes pas des rebelles, mais ils apportent une autre considération à leurs méthodologies, s'y octroyant une certaine liberté. La discussion méthodologique que je propose se veut dès lors comme un changement de direction ; comme si je postulais qu'une certaine rébellion devait quand même avoir lieu. Ce sont mes réflexions méthodologiques, et non l'objectivité de la science, qui comptent.

Ce que procure la liberté de l'enquêteur a le mérite de faire exister la science, mais aussi et surtout de la faire progresser ; à moi donc de m'en accommoder et de faire mériter l'attention que ma méthode réclame ; au-delà de critiques qui voudraient l'installer dans la tradition. Bien entendu, il y a une part de filiation à une pratique du terrain. Ainsi, je fais aussi usage de la méthodologie classique et de son cadre habituel de raisonnement.

En invoquant sans cesse la réflexivité qui se caractérise par son dynamisme, il faut croire que toutes les questions que convoque mon objet de recherche sont liées au développement des sciences humaines et de leurs disciplines, tel que la plupart des idées méthodologiques que je présente ont retrouvé un regain d'intérêt. L'avantage de cet intérêt est, probablement, de permettre l'ouverture d'un débat sur ce que font les méthodologies aux objets de recherche ; mais aussi par rapport à l'évolution d'une science qui se standardise chaque jour davantage et qui évite ainsi les problèmes profonds de nos sociétés modernes.

Le chapitre précédent aurait pu s'appeler « à la recherche des problématiques » et celui-ci « à la poursuite de l'objet d'enquête ». En attendant, je le nomme « cadrage méthodologique », entendant par-là que mon objet de recherche se met en lumière par les moyens que j'ai choisis pour l'approcher. Mettre en évidence des particularités méthodologiques semble habituel au chercheur qui se veut un tant soit peu méthodologue. Mais, une enquête n'a pas de raison d'accepter comme telles les méthodologies précédentes. En fait, si certaines particularités de ma méthodologie peuvent surprendre, j'essaie toujours de les justifier. Je me suis accordé la liberté de confectionner des « bidouillages » et des « concepts ». Envisagés ensemble, ils suggèrent une nouvelle fois la dimension dynamique sur laquelle repose une large partie de mes interprétations.

2.2 Approche qualitative

« Notre objet d'étude, c'est le « field work », écrit Lapassade (1991, p. 13). Décrire la condition sociale de l'étudiant en formation des enseignants nécessite une méthode particulière. Celle que j'ai choisie s'est constituée dans des « approches qualitatives » (Alami et al., 2019 ; Anselm et Juliet, 2005). D'ailleurs, les approches qualitatives en sciences sociales se sont développées en parallèle des méthodes quantitatives ; même si leur différence ne se caractérise pas dans la considération du sujet. C'est l'échelle d'observation qui est différente. La sociologie quantitative définit l'étude d'un champ social beaucoup plus large et important que la microsociologie qualitative que j'ai choisie.

Dans les deux approches, l'individu y est néanmoins considéré comme une variable dépendante de l'« effet d'appartenance » (Alami, et al., 2019). C'est ce principe sous-jacent qui est identique aux deux approches. Les effets d'appartenance sociale sont associés à des variables sociologiques. Elles peuvent être la profession, le niveau scolaire, l'âge, le revenu, le sexe, le genre, la culture. L'approche que j'ai préconisée privilégie un point de vue sur les individus et une échelle d'observation plus restreinte. Ainsi, ma démarche n'est pas hypothético-déductive, mais inductive. Je n'ai pas cherché à analyser par corrélation statistique les attitudes ou comportements que j'ai observés. Je me suis focalisé sur les mécanismes dépendants des comportements des acteurs ainsi que de leurs interprétations. Ce qui m'a intéressé, c'est la diversité des mécanismes. Pour les décrire et les comprendre, mon approche s'est principalement développée sur deux niveaux. Le premier est mésosocial (ibid.), celui des institutions. Le deuxième est microsocial, celui des individus plongés dans la vie quotidienne, celui du « travail étudiant » (Desjeux, 2004) et de la construction sociale de son devenir.

Les approches qualitatives ne sont pas totalement détachées de l'échelle macrosociale pour autant. Certaines de mes observations – même si elles ont été plutôt rares – se sont faites sur un spectre beaucoup plus large. Elles ont d'abord été nécessaires à la compréhension globale de la problématique que j'ai cherché à soulever. Ces observations larges sont des données contextuelles. Par exemple, cela a été le cas dans le choix de l'institution de formation des enseignants primaires, plutôt que d'une autre institution de même type. Les données disponibles sur l'étude des formations des enseignants sont nombreuses. Toutes indiquent l'existence variée de comportements des individus selon l'institution d'attache. J'ai donc dû choisir parmi cette diversité pour décrire celle que j'ai étudiée en profondeur ; plutôt que d'en sélectionner plusieurs pour les comparer. Les observations générales m'ont ensuite permis de rétrécir mon champ d'étude et de baser mes réflexions en identifiant, petit à petit, les critères de sélection de la population que j'ai dû échantillonner. Ma pratique de recherche s'est alors centrée sur certains acteurs et leurs interactions. Parmi la masse d'étudiants en formation, j'en ai ainsi sélectionné quinze. Ce sont eux que j'ai observés dans un cadre d'action concret et avec qui je me suis entretenu.

Les interactions du quotidien entre les acteurs d'une même organisation sont le résultat de leur adhésion dans le groupe. En m'immergeant dans les pratiques quotidiennes, j'ai pu saisir et décrire les comportements des étudiants et des membres du personnel formateur. Je les ai analysés et j'ai tenté de les comprendre. L'échelle micro-individuelle est de ce fait le dernier

niveau de mon enquête. J'ai cherché à appréhender, par exemple, les prises de décision des étudiants, leurs différents échanges avec leurs camarades d'étude et avec le personnel formateur qui les encadre.

Ma méthode peut être définie de la sorte : *elle est une recherche « appliquée » qui a suivi un processus propre à mon terrain, un itinéraire, depuis l'étape de la prospection jusqu'à celle de l'analyse et des résultats*. Mais, ma méthode est surtout un « bidouillage », car il a fallu faire avec mon terrain, avec mon « job », à savoir : mes rôles et mes statuts dans l'institution. La raison principale de cette hyper-adaptation au terrain est l'ancrage inductif que j'ai choisi. Les étapes de ma recherche n'étaient pas définies par avance. C'est l'étude de mon terrain, avant tout éprouvée par mon échantillon d'étudiants et moi-même, qui m'a confronté à une réalité et aux stimulations qu'elles représentent pour les acteurs. Les « bidouillages » sont des recherches de solutions concrètes à des problèmes qui touchent à la vie quotidienne. Ma méthode est une tendance qui me lie à mon terrain, dans la complexité d'une recherche méthodologique judicieuse ; dans la découverte intellectuelle et parfois dans le passage à l'action qu'elle a demandé.

Impératif méthodologique

Dans une période de montée des dispositifs de formation professionnelle (Beckers, 2007 ; Cuvillier, 2019 ; Ferracci, 2013) et de transformation des attitudes de consommation des savoirs (Lalande, 2000 ; Taylor, 2014), les enquêtes classiques sur les institutions de formation des enseignants ne suffisent plus à expliquer les changements des comportements des usagers. L'enquête que j'ai conduite m'a permis d'appréhender avec plus de finesse l'écart entre ce que disent, ce que pensent et ce que font les usagers d'une institution. Dans ce nouveau contexte, l'analyse des seules motivations institutionnelles éclaire de manière insuffisante les réalités sociales. Prendre en compte les pratiques réelles des usagers et remonter jusqu'au processus institutionnel qui les encadre est un impératif méthodologique à ne pas négliger. L'approche qualitative a donc été logiquement ma méthode. Passant des « indigènes aux indigents », pour reprendre les mots de Laplantine (1996), j'ai mis la focale sur l'analyse des pratiques, des interactions et des conditions sociales institutionnelles dans lesquelles sont plongés les acteurs. La place de l'approche qualitative dans ma méthode est donc centrale, comme elle est en même temps particulière. Elle met l'accent sur les effets de situations, les interactions sous contraintes ainsi que sur les aspects et déterminants du jeu des acteurs avec les normes ; concourant à fabriquer ce que je nomme la *normalité*.

Le découpage de la réalité en un petit échantillon rend moins visibles, en termes de preuves, les effets du social que j'ai observés. De même, tout ce qui pourrait relever d'une corrélation statistique est totalement absent de mon travail, même si les implications des structures plus générales restent présentes. Toutefois, la causalité ne disparaît pas. Elle est simplement d'un autre ordre. Elle renvoie à une identification méthodologique des contraintes et des potentialités observées sur le terrain. En effet, toutes s'ancrent dans un système d'action précis (professionnel, amical) que j'ai cherché à décrire et dont dépendent les acteurs. La causalité est la conséquence de la qualité de mes descriptions, des entretiens que j'ai conduits, des

instruments de mon enquête et des « observations denses » (Geertz, 1998) que j'ai réalisées sur mon terrain. Elles définissent le système explicatif, par l'étude du sens que les acteurs donnent à leurs engagements dans l'institution ainsi que dans l'observation des interactions qui s'y produisent. La représentativité tient donc avant tout de sa méthode ; celle qui s'enracine dans les approches qualitatives. Mais, la représentativité de mes résultats dépend aussi de mon système explicatif, par l'interprétation du sens que les acteurs lui accordent. Par exemple, les étudiants et le personnel formateur donnent un sens à leurs actions, souvent différent. Ce sens dépend fortement de l'intention déclarée par les individus. Leurs intentions ne constituent qu'un des éléments de la représentativité de mon enquête. Les éléments d'interactions qui s'intègrent au jeu des contraintes de l'action collective et institutionnelle peuvent former un autre élément de preuve.

Et la première fois qu'il montra la perspective, ce fut sur un petit panneau d'environ une demi-brasse de côté, où il peignit une vue extérieure de l'église Saint-Jean de Florence. [...] Elle était peinte avec tant de précision et de finesse [...]. Pour que l'on ne se trompât point dans la vision de l'œuvre, le peintre dut imaginer un seul lieu d'où l'on pût la regarder, aussi bien en hauteur qu'en largeur et également de biais et de loin, tant il est vrai qu'à tout déplacement, ce qui apparaît à l'œil change. (Tuccio Manetti, cité par Krajewski, 2015, p. 97)

La pertinence méthodologique s'apprécie donc, et à raison, en fonction des niveaux d'observation que j'ai appliqués et de la réalité sociale que j'ai pu découvrir. En ce sens, ma méthode n'est ni plus ni moins pertinente qu'une autre. Sa pertinence s'évalue à la lumière de la finalité de mon enquête, de mes analyses et interprétations. Évidemment, elle dépend de son contexte, des objectifs assignés à une recherche de doctorat et, plus généralement, de la problématique que j'ai cherché à traiter. Le spectre d'utilisation est donc un point fondamental de mon approche. Celui-ci est à la fois spécifique et relativement large. Le spectre spécifique peut être compris dans un sens exploratoire. Car, il n'y a pas d'approche qualitative qui ne prétendrait pas à ce présupposé. Effectivement, mes interprétations et analyses sont une exploration de la problématique de la normalité, du rapport « savoir-pouvoir » (Foucault, 1975b) qui se dégage d'une formation et, plus largement, de la condition sociale des étudiants (Goffman, 1968). Mes données permettent d'explorer des dimensions qui ne sont pas directement visibles par d'autres procédés d'enquête ; telle que la diversité de certaines conduites pédagogiques (en stage ou sur les bancs de l'Institut) ou l'homogénéité d'autres pratiques qui tendent vers l'« employabilité » (Aktouf, 2006) et la « standardisation » professionnelle des étudiants ; aussi, l'hypermobilité des frontières des institutions (Tournay, 2011, 2012), les mécanismes stratégiques de relations de pouvoir ou la collaboration des étudiants dans certaines tâches de leur formation ; encore, la dynamique sociale de leur construction identitaire (Sen, 2006), ses détails, ses forces, ses faiblesses et ses affects (Naess, 2017). Toutes ces tensions guident l'étudiant dans l'univers institutionnel et sont des opportunités nouvelles que proposent les institutions. Celles-ci sont essentielles à sa survie ainsi qu'aux mouvements de standardisation et de routinisation nécessaires au bon fonctionnement de la vie institutionnelle quotidienne et de la fabrication d'un enseignant employable.

L'approche qualitative paraît souvent « impressionniste » (Alami et al., 2019). Mais, c'est cette force qu'elle a de faire apparaître, par des petits bouts, l'ensemble du tableau qui est intéressante ; celle d'un système social étudié dans les plus petites parties de son intimité. L'approche qualitative est intime. Elle est souvent considérée comme réduite (ou réductionniste), alors que c'est justement la réduction du social qui fait apparaître certains mécanismes invisibles, tels que les effets d'appartenance et la souffrance qu'elles peuvent générer chez les usagers d'une institution. C'est parce que ma méthode s'est intéressée à l'infiniment petit que j'ai pu tenter de décrire de manière infiniment grande ce qui se produit dans l'institution de formation des enseignants primaires.

La réduction de l'étude du réel n'est pas une tare de l'approche qualitative. Elle est plutôt sa force ou sa qualité. Par exemple, se positionner sur une échelle d'observation microsociale ou même micro-individuelle ne fait pas ressortir de l'enquête les mêmes résultats. Ainsi, un étudiant punissant un élève peut être considéré comme un individu rationnel, proposant de manière réflexive certaines approches pédagogiques étudiées dans l'Institut et appliquées plus tard dans sa classe de stage. Dans le cadre d'une analyse micro-individuelle, il pourra être considéré comme un individu qui agit parce qu'il a intériorisé une morale éducative et qu'il y consent.

La rationalité d'un individu et sa capacité à être réflexif face à certaines tâches éducatives sont donc à considérer selon l'échelle de l'observation. Comme je l'ai dit précédemment, mes échelles ont été méso- et micro-sociologiques ; aussi micro-individuelles, lorsqu'il a fallu étudier avec plus de détails les interactions des individus. À l'échelle de mon enquête, l'individu est considéré comme faisant partie d'un large réseau social qui interagit avec lui ; lui faisant faire ou penser certaines choses plutôt que d'autres. Par exemple, le caractère dit « réflexif » d'un étudiant n'est pas personnel. Il s'inscrit dans un itinéraire de pratiques et de relations sociales qui guident ce même étudiant dans un sens que j'ai cherché à décrire. Ce même étudiant pourra pareillement être étudié à l'échelle macrosociale, comme une jeune femme de classe moyenne qui se forme à l'enseignement ; possédant un capital culturel particulier et qui punit un élève parce qu'elle applique des procédés pédagogiques propres à sa classe sociale. Certainement, à cette échelle, les effets de classe deviennent des variables explicatives des choix pédagogiques d'un individu. Mais l'individu, comme sujet, a complètement disparu. Il est considéré comme un élément d'un groupe qui possède des valeurs et des pratiques communes. L'approche qualitative que j'ai préconisée cherche à montrer que les choix pédagogiques d'un étudiant sont davantage liés aux effets de sa formation qu'à ceux d'une catégorie sociale déterminée. Si j'arrive à cette interprétation, c'est parce que j'ai préféré l'étude de la singularité des individus plutôt que la catégorisation sociologique classique. Ainsi, la formation des enseignants s'observe à l'aune d'un système d'actions institutionnalisées, fait de jeux de forces (politiques, économiques et interindividuelles) qui concourent toutes à définir les règles dans lesquelles les étudiants doivent se mouvoir.

Administration de la preuve

Le principe de généralisation de mes résultats, et donc la preuve qui en résulte, ne se fonde pas sur la fréquence d'apparition ; c'est-à-dire sur le dénombrement de cas identiques et répétés d'un même fait. L'« administration de la preuve » (Gusfield, 1990) se construit d'abord sur l'occurrence. Autrement dit, elle s'appuie sur le constat de l'existence d'une pratique ou d'un sens donné. Contrairement aux approches expérimentales, le fait social n'est pas expliqué par sa cause, mais par ce à quoi il sert ou par la finalité qu'ont en vue les acteurs ; « surtout lorsque celle-ci est constatée après les faits » (Steiner, 2003, p. 93).

La méthode que j'ai choisie met le social face au social. Ce principe m'interdit de ramener ce même social à ses propres composantes et à y trouver, par exemple, l'explication du social dans quelque chose d'autre que lui-même. La question qui émerge de cette condition méthodologique est la suivante : comment puis-je prouver que mes interprétations sont justes ? Car, « la preuve se dégage toujours de cas singuliers », dit Passeron (2006, p. 89). Ma recherche n'a pas eu affaire à des éléments dans lesquels des exemplaires d'une catégorie délimitée seraient établis. Mon étude se réfère à des « cas singuliers » qui apparaissent et se répètent parfois (ibid.). J'explique cette singularité du fait social, car la conscience est un élément dynamique des sujets humains. Ce dynamisme les conduit à modifier leurs actions dans la réalité. Concrètement, j'ai toujours été confronté à des faits qui sont autant singuliers que les individus que j'ai étudiés. Tous sont situés dans un contexte social, temporel et historique précis. Si ma recherche arrive néanmoins, à partir de ces faits singuliers, à construire des preuves et à remarquer une occurrence, c'est parce que mon enquête me permet aussi de construire des « objets », des catégories génériques et non immuables. Ceux-ci ne peuvent pas correspondre à des ensembles définis par une description stable qui permettrait de circonscrire, par exemple et de façon indiscutable, une loi générale. Les éléments font bien partie de la réalité que j'ai étudiée. Mes descriptions et analyses sont uniquement l'effet d'une « stylisation » qui définit des « types idéaux » (Hambye, 2015). Mes descriptions sont toujours basées sur « une théorie interprétative construite sur la base d'une comparaison entre des séries de « cas » circonstanciés, jamais répétés à l'identique » (Passeron, 2006, p. 69). La preuve est ainsi toujours discutable, mais argumentée. Mon approche met l'accent sur la « discutabilité » de l'analyse et donc de l'interprétation de la diversité des occurrences que recouvre l'étude d'un fait social. C'est cette pluralité et son existence qui sont généralisables et qui forment la preuve.

Pour reprendre l'exemple de la punition, lors de la construction de cette pratique en formation, celle-ci peut être vécue ou abordée de manière conflictuelle entre les étudiants et le personnel formateur. J'observe alors trois occurrences : des étudiants qui ne veulent pas punir du fait de leur position morale ; des étudiants qui ont eu personnellement une éducation familiale non punitive ou punitive et qui ne désirent pas punir ou punir les élèves ; des étudiants qui punissent et ne se sentent pas limités dans leur pratique, car les normes scolaires les y encouragent. Ces trois occurrences existent et n'ont ainsi pas besoin de qualifications particulières pour être prouvées. Toutefois, par souci de rigueur, la principale erreur d'interprétation serait de prétendre à une généralisation des occurrences précédemment citées ; réduisant ainsi la réalité sociale à ces trois conditions. L'occurrence est l'état d'un fait spécifique et complexe. De ce

fait, je dois tenir compte de la diversité des occurrences observées. C'est l'étude de cette diversité qui est caractéristique de l'approche qualitative que j'ai choisie. Il serait faux de soutenir que la punition éducative est toujours un phénomène conflictuel entre l'étudiant et le personnel formateur ou de généraliser une pratique de la punition qui me paraîtrait plus fréquente qu'une autre. Dans la recherche d'une exigence – ce qui est de loin la difficulté majeure des approches qualitatives – je me suis attelé à rendre généralisable la diversité des pratiques.

Dans les approches qualitatives, la rigueur et l'exigence méthodologiques sont donc des points essentiels de l'administration de la preuve et de la généralisation des résultats. Elles soulignent même tout l'intérêt de mon approche. Tout au long de mon enquête, j'ai mis l'accent sur la diversité des occurrences. Je l'ai fait en essayant de montrer la pluralité des pratiques et des représentations. Ceci m'a permis à plusieurs reprises de comprendre et décrire des éléments marginaux et d'autres, plus ordinaires, par ailleurs tous décisifs (Becker, 2002).

Sur le plan de la réception de mes résultats, ma méthode cherche avant tout à décrire la complexité de la réalité sociale que j'ai étudiée. Cette complexité n'est pas toujours très attractive en ce qui concerne la réception des résultats. En effet, elle n'enchant pas spécialement la réalité. Pourtant, c'est précisément la description de cette réalité qui fait foi. La force des approches qualitatives, c'est aussi de pouvoir décrire une certaine ambivalence des réalités sociales étudiées. Comme je l'ai dit, je ne me suis pas intéressé à la fréquence, en cherchant à pondérer et hiérarchiser les réalités qui se jouaient devant mes yeux. À la différence des approches quantitatives, mon approche a permis de constater l'indétermination de certaines pratiques de formation, leurs effets paradoxaux et leur sens ambigu pour les étudiants. L'intérêt de l'étude de cette ambiguïté tient en grande partie à la diversité des interactions que j'ai eues avec mes enquêtés et du sens que chaque étudiant a donné à ses actions. Ainsi, la nature d'une institution est en interaction étroite avec le sens que les individus lui donnent. Ce sens peut être autant source de libération que de contrôle (Foucault, 1975b), de justice que d'injustice.

Je qualifie donc mon enquête de « compréhensive » (Bonicco, 2007). En effet, avant d'être critique et engagée, j'ai cherché à comprendre la logique sociale de chacun des étudiants afin d'en dégager les mouvements généraux et leurs possibles marges de manœuvre. Ces dernières sont toujours sous la contrainte de l'institution ; ou de ce que les étudiants définissent comme contraignant pour eux-mêmes, afin de réguler une partie de leurs incertitudes. Ma méthode n'envisage pas l'enquête comme l'étude d'un moment fixe, telle une photographie. Je la considère plutôt comme la prospection d'un processus qui se joue dans l'espace, le temps et l'histoire. Elle consiste à saisir ce processus pour le décrire, comme une suite de pratiques qui dépendent d'une réalité à découvrir. Les critères de rigueur et de fiabilité de la construction de cette « réalité sociale » (Berger et Luckmann, 1986) ont varié tout le long de mon itinéraire de recherche. Mon approche n'est pas vraie en son principe. Mais, elle est plus ou moins fiable, valide ou pertinente en fonction des nombreuses forces auxquelles je me suis heurté dans la réalité sociale que j'ai étudiée. Ainsi, il m'a fallu accepter que le regard que je posais sur l'institution ne soit pas celui du sens commun ; de ce qui « allait de soi ». Mon approche peut à la fois susciter de l'hostilité comme de l'intérêt, captiver ou angoisser. Cette acceptation donne la couleur de ma méthode.

Pour réussir sa thèse en sciences sociales, « il faut du courage » écrit Herzlich (2002, p. 66). Certes, ma thèse ne s'insère pas dans un contexte politique favorable à la critique. Certains commanditaires d'une étude sur les institutions de formation des enseignants préféreront des résultats quantifiables, chiffrés, afin d'aider les décideurs politiques ou les autorités responsables des programmes de formation. Mais, les chiffres et la quantité ne décriront jamais la singularité des individus, leurs affects ou représentations. Faire le choix d'une approche qualitative, c'est l'assumer. J'anticipe ainsi les éventuelles critiques légitimes et je réitère mon intérêt et la pertinence de mon choix. Outre la difficulté à légitimer un dispositif qualitatif dans la recherche en éducation, la position des sciences de l'éducation peut également faire obstacle. Par exemple, une enquête qualitative paraît tout à fait concrète lorsqu'il est question d'aborder la problématique de l'échec scolaire (Best, 1996). Mais, elle devient floue ou peut paraître très éloignée du champ lorsqu'il est question de traiter cette même problématique en s'intéressant à l'institution qui forme les enseignants. Les savoirs relatifs à l'échec scolaire sont encore majoritairement orientés sur ce qui se passe à l'école et dans les classes (Best, 1996 ; Lahire, 1993 ; Pelhate, 2018). Ils concernent principalement les difficultés que rencontrent les enseignants dans leurs enseignements ou inversement ceux que rencontrent les élèves dans leurs apprentissages (Bolsterli et Maulini, 2007 ; Capitanescu Benetti et Maulini, 2014). Les perspectives qui traitent de l'échec scolaire sont ainsi nombreuses. Toutefois, cette même problématique est encore peu souvent abordée du point de vue des raisons qui amènent les enseignants à rencontrer des difficultés dans leurs enseignements en interrogeant les rapports entre la formation des enseignants et les pratiques professionnelles. Elles le sont encore moins lorsqu'il est question d'aborder la question de l'échec scolaire sous ses spécificités institutionnelles de formation. Mon travail tente ainsi de montrer qu'il existe un lien entre les savoirs enseignés en formation et la persistance de l'échec scolaire sur les terrains scolaires. L'orientation qualitative de ma méthode me permet de faire ce constat. Effectivement, l'échec scolaire est un concept qui se construit et se traite en formation. Mais, ce même concept porte aussi en lui une fonction sociale. Une de mes problématiques est ainsi de décrire comment les étudiants construisent et intériorisent dans un premier temps ce concept et comment, dans un deuxième temps, ils en font un usage social particulier.

Ma méthode ne peut néanmoins s'avouer complètement autonome. Elle dépend de son contexte de production, d'usage, de réception théoriques et épistémologiques. Son originalité est relative à un point de vue ; de ce que la théorie nomme le « relativisme méthodologique » (Pestre, 2006). « L'homme peut bien dompter la nature, mais il est assujéti à sa pensée », écrit de Coulanges (2009, p. 261). Ma méthode s'inscrit dans une réflexion épistémologique et théorique ample, dans laquelle s'entremêlent certaines considérations qui sont données par *a priori* logique, axiologie (Kant, 2013). Ces considérations renvoient à des façons de procéder (Weber, 1992). Aussi, je n'expose pas telle quelle toutes les « données de ma pensée » (Arendt, 2005), même si par souci d'honnêteté intellectuelle, mon « journal de pensées » est un des « bidouillages » faisant partie de l'attirail méthodologique de mon enquête. Comme je l'ai dit dans la partie précédente, ce journal signale aux files de mon analyse les pensées majeures qui m'ont traversées, plutôt que de les ordonner analytiquement. La pensée peut, en premier lieu, être liée aux choses qui favorisent une compréhension scientifique de la réalité sociale. Elle peut, en second lieu, être attachée aux principes qui imputent une valeur spécifique de vérité.

Dans ce journal, j'expose donc un « rapport » : celui des valeurs, de mes engagements et de ma critique. Je considère ce rapport comme une construction immédiate de la connaissance que je cherche à établir. En effet, je ne peux appréhender le réel sans y investir un ensemble de « points de vue » – comprenant le mien – qui aurait la signification attribuée par ce même réel et des phénomènes qui s'y passent. La construction de ma méthode est ainsi d'emblée rattachée à un double rapport entre la culture et ses valeurs. Les premiers sont épistémologiques et théoriques, dans la mesure où les sciences sur lesquelles je me base étudient certains phénomènes sous un angle particulier de leurs significations (culturelle, sociale, politique, institutionnelle) (Gonthier, 2006 ; Weber, 1992). Le second est directement en lien avec ma « pensée », dans la mesure où étudier une réalité sociale nécessite de la décrire et de la conceptualiser à sa manière. Tout concept dépend d'abord d'une valeur. Celui-ci s'autonomise ensuite par l'autorisation que le chercheur lui accorde afin de définir ce qui paraît significatif dans un phénomène social étudié.

Méthodologiquement, cette acception est essentielle. Effectivement, elle m'engage sur le chemin de la « création » (Popper, 2011). Elle me rappelle que la réalité sociale est avant tout une « chose » qui se montre et, en tant que je la rapporte à des idées, elle s'associe aux éléments de cette même réalité qui s'expose à moi. C'est exclusivement dans ce sens que ma méthode lui donne une signification (Weber, 1992). Le rapport aux valeurs indique la présupposition ; à savoir que c'est celle-là qui m'a permis de décrire et d'estimer que tel phénomène social a un sens « capital » ou « nécessaire » et tel autre un sens « mineur » ou « anecdotique ».

Toute recherche inscrit enfin sa méthode dans un jeu de contraintes et de flexibilités pour le chercheur. Ce jeu dépend des règles qui régissent un système d'action dans lequel s'est insérée mon enquête. Ainsi, plus le système a été dense, plus ma méthode a dû redoubler de rigueur pour se démarquer et proposer d'autres savoirs sur le champ scientifique abordé. Cette rigueur m'a entraîné dans une solitude méthodologique particulière. Certains pourront l'interpréter comme une liberté vis-à-vis de toutes contraintes. Pourtant, mon itinéraire d'enquête m'a demandé de trouver des moyens pour m'approcher de la réalité sociale que j'étudiais ; la saisir pour la décrire a été une grande contrainte. Par exemple, mes résultats montrent que la formation des enseignants primaires est un système institutionnel opaque dans lequel de nombreux événements se jouent, à des niveaux différents. Souvent, ce sont les interactions de micromodalités qui « façonnent la normalité » (Becker et al., 1961). Ainsi, la formation des étudiants relève d'une relation de pouvoir qui prend la forme d'un « jeu » entre l'Institut Pestalozzi, le milieu professionnel et les réseaux de formation. En fonction des étudiants, du sens qu'ils accordent à leur formation, le jeu varie et les contraintes qui pèsent sur eux seront plus ou moins fortes. Le poids n'est d'ailleurs pas toujours plus lourd sur les étudiants les plus actifs dans leurs apprentissages que les plus nonchalants. Pour décrire ces constats, il m'a fallu me contraindre à ce jeu, y jouer parfois ; d'autres fois y renoncer.

L'enquête à l'épreuve du temps

La contrainte du temps a une forte incidence sur la méthode d'enquête. Dans le cadre de ma recherche, le temps a été décisif de la réalité que j'ai cherché à décrire. Le choix de l'ethnographie comme dispositif d'enquête qualitatif demande de s'immerger sur le terrain sur un temps long. Ainsi, j'ai enquêté pendant cinq ans. La première année est celle de l'« enquête documentaire » (Zask, 2019), car avant d'explorer physiquement le terrain, il faut se renseigner sur lui. Il faut consulter certaines références ; faire l'« état de l'art » de mon sujet ; identifier ce que je savais déjà ou ce qui était dit ou fait sur la question. Il m'a fallu enquêter sur les points d'accords et de désaccords. Cette première année a été un point de départ qui n'a pas déterminé le point d'arrivée pour autant. Mon enquête est inductive. Je suis parti de mes observations, aussi des données documentaires, puis brutes et observables pour me mettre sur le chemin de leurs analyses. Je suis parti du général pour aller vers le particulier puis revenir vers le général.

Les trois années qui ont suivi ont été celles de l'immersion ; du plongeon dans la réalité ; de l'observation, du choix de quinze étudiants et des entretiens conduits en groupe ou individuellement. Mes statuts y ont d'ailleurs joué un rôle important. Je suis moi-même enseignant primaire, formateur de terrain et universitaire, ancien étudiant de cette même formation et évidemment doctorant-chercheur. Tous mes statuts institutionnels et mes rôles sociaux ont un coup subjectif qu'il faut relever. Mais, tous ont été nécessaires à l'enquête ethnographique que j'ai menée (Havard-Duclos, 2007).

En printemps 2014, j'ai été diplômé d'un Certificat attestant de mes capacités, mais surtout de mes compétences à enseigner. J'ai obtenu mon premier poste comme enseignant généraliste d'une classe de 6PH²⁰ pour l'année scolaire 2014-2015 et je suis actuellement titulaire d'une classe de 6PH genevoise. Au cours de ma formation, je me souviens avoir été sensibilisé à la diversité culturelle, à la considération de l'« autre-différent » dans la conceptualisation de mon enseignement, à la réflexion sur ma posture vis-à-vis de la construction d'une identité professionnelle, et cætera. Je me souviens d'un de mes professeurs qui disait : « pourquoi enseigner à des enfants qui réussissent ? Il devient intéressant de le faire pour ceux qui n'y parviennent pas ! ». C'est la complexité qu'enferme cet énoncé qui m'a convaincu à devenir enseignant. Plus tard, c'est l'enseignement qui m'a persuadé de comprendre comment et pourquoi j'enseignais, aussi pour quelles raisons j'avais fait ce choix [et me voilà commencer cette thèse]. Il est évident que ma vision de l'enseignement a évolué durant ma formation et mon expérience d'enseignant. En m'essayant à l'exercice de relecture de mes nombreux travaux universitaires, j'ai été par exemple étonné de constater la transformation de ma propre personne, de ma propre identité. Toutefois, c'est le passage dans le métier – en tant que professionnel – qui m'a d'autant plus surpris. C'est en côtoyant la salle des maîtres, lors des entretiens avec ma direction, dans les échanges avec mes collègues ou encore dans les relations avec mes élèves et leurs parents que j'ai réalisé que mon rôle se définissait, avant tout, dans un système de contraintes normatives auxquelles je devais me référer, et que ces contraintes modifiaient fondamentalement l'usage des savoirs de la formation que je venais d'achever. Ainsi, c'est

²⁰ Primaire Harmos.

face à ces contraintes que j'ai décidé de prolonger mes études et de comprendre davantage, d'une certaine façon, ce qui est en train de m'arriver ! (Serir, 2017, p. 4)

L'objectif méthodologique a été d'apporter un regard sur les parcours de socialisation des étudiants, en me limitant au temps de mon enquête ; un temps initialement calqué sur celui de la formation (quatre ans) jusqu'à l'entrée dans le métier (la première année d'enseignement). Ma méthode cherche à décrire la condition sociale des étudiants, tout en me focalisant sur la réception et l'appropriation des connaissances transmises et apprises lors de la formation ; puis de leurs usages dans le contexte scolaire, en stage de terrain ou lors de la première année d'enseignement. Dit autrement, le temps de l'enquête permet d'étudier et de saisir la manière dont les configurations structurelles, individuelles, interindividuelles interagissent avec la construction des représentations du métier d'enseignant.

J'ai initialement repéré trois temps qui ont conduit méthodologiquement mon enquête. Le premier est le temps de l'« espérance » (Hegel, 1992). Pourquoi et comment espère-t-on devenir enseignant ? Pour le comprendre, il a été essentiel de saisir d'où l'étudiant vient. Avant d'entrer en formation, ce dernier a été élève. Il est l'aboutissement d'une formation gymnasiale et il a survécu à une sélection drastique, inhérente au fonctionnement d'un système scolaire. Le poids de l'origine (culturelle, sociale et économique) reste évidemment lourd dans l'explication de son succès (Bourdieu, 1989). Ainsi, ces élèves d'autrefois seront les enseignants de demain. Et, s'ils aspirent à le devenir, c'est parce qu'ils sont parvenus à faire fortune des étapes de leur scolarité.

Le deuxième temps est celui du « devenir » (Deleuze et Guattari, 1989). Comment devient-on enseignant ? L'Institut Pestalozzi se donne comme objectif la formation des futurs professionnels. Il constitue une communauté où enseignants et enseignés parcourent et évaluent des concepts et des notions aspirant à développer l'« esprit critique et réflexif » (Lessard et Bourdoncle, 2002 ; Maulini, 1999, 2004 ; Maulini et al., 2015). Toutefois, la formation des enseignants primaires a certes un rôle de formation intellectuelle, mais aussi morale. Dell (1987) soulève au travers de son étude comparant deux dispositifs de formation typiques des universités d'Oxford et de Cambridge, que la formation universitaire structure les rapports sociaux et renforce une idéologie qui se doit d'être partagée par sa communauté. Selon Newman (1968), si une formation tend à former avant tout l'intelligence de chacun, elle est également morale dans le sens où elle détermine une « tournure d'esprit » (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Dans ces conditions, quelle est la part d'éducation morale inoculée par la formation des enseignants primaires et quel rapport entretiennent les étudiants avec celle-ci ? Comment cette morale participe-t-elle à la construction des représentations du métier ? Interroger la portée idéologique et morale de l'institution de formation est central dans ma problématique. Il convient de me demander comment et pourquoi la formation ne semble – a priori – n'avoir que peu d'impact sur les représentations sociales stéréotypées (Barrère, 2002 ; Chevit, 2012 ; Moscovici, 2000 ; Payet, 1997 ; Woods, 1990) ? Comment de jeunes enseignants se trouvent-ils prématurément proches des représentations de leurs collègues plus anciens (Serir, 2017, 2021) ? Comment ces représentations paraissent-elles former une entité homogène d'explications ? Ou encore, comment certains savoirs se trouvent-ils imprégnés par leurs usages

entre la formation et la profession, afin de donner sens à des représentations sociales communément partagées ?

Le troisième temps est celui de l'« être » (Heidegger, 1986). Quelles influences le contexte du métier a-t-il sur le parcours de formation de l'étudiant, sur la construction des représentations de la profession ? Les premiers pas dans le métier ne sont pas spontanément source de souffrance, de malaise identitaire ou de perte de repères. L'entrée dans la profession est génératrice de motivation, d'épanouissement et d'engouement. De ce fait, que signifie entrer dans le métier ? Comment cette nouvelle socialisation agit-elle sur la trajectoire et la carrière globale des étudiants, sur les pensées collectives et/ou individuelles, sur la construction des représentations du métier ? Quels effets ont-ils sur les croyances des étudiants, sur leurs agissements et savoir-faire ? Quelles modifications identitaires subissent-ils par le passage dans le métier et quelle portée la cohorte de professionnels aguerris a-t-elle sur les représentations des enseignants novices ? Becker (Becker et al., 1977 ; Becker et al., 2020) observait chez les jeunes médecins – qu'ils contestent ou adhèrent à l'idéal normatif de leur formation – que la formation reste profondément gravée dans leur esprit. Même lorsque ces derniers repoussent (volontairement ou pas) la réalisation de cet idéal (construit lors de leur formation), celui-ci influence leur représentation du métier et leurs actions. L'étude des parcours de socialisation et de son influence sur la construction des représentations nécessite donc la prospection du cheminement identitaire personnel, rationnel et critique des étudiants ; vis-à-vis de leur « biographie de vie » (Bertaux, 2006 ; Pineau, 1993), du récit de leurs expériences des terrains scolaires, de la formation qui leur a été dispensée et du passage dans la profession.

Lors de l'analyse, je n'ai pas cherché à interroger la réalité sociale en me focalisant sur les trois temporalités que j'ai décrites précédemment. En effet, la réalité s'est présentée d'une manière différente des hypothèses que j'ai précédemment soulevées. Même si ces trois temps ont guidé ma méthode, ils n'ont pas pour autant piloté mon analyse. Ces trois temps s'imbriquent les uns aux autres et se confondent dans un *continuum*. La temporalité de l'étudiant n'est pas linéaire, *a contrario* de ce que le sens commun pourrait prétendre. Un étudiant se concentre sur ces trois temps différemment que le ferait un autre. Les temps n'apparaissent donc pas de la même manière pour chacun d'entre eux. C'est la « reliure du temps » – par rapport à ceux-ci – qui crée une réalité linéaire pour chaque étudiant. L'étudiant, pour sa part, vit une réalité à la fois. C'est cette réalité subjective qui a structuré mes analyses. La subjectivité des expériences de formation se construit dans une création continue d'événements imprévisibles, mais descriptibles par l'analyse. C'est l'étude de cette imprévisibilité qui a dirigé ma méthode.

Comprendre le temps dans sa totalité, c'est évidemment le rattacher aux enchainements qui le précède et succède. Or, il serait trop peu dire que le temps lui-même le suppose. Il contient et exprime l'enchainement. « Le présent est davantage que l'instant » (Dosse, 2010, p. 77). Concevoir méthodologiquement un appareil qui cherche à comprendre ce présupposé m'a demandé de me détacher des étapes du temps et donc de m'interroger sur comment elles signifient le temps tout entier.

Comment ne pas voir que si l'événement s'explique toujours, après coup, par tel ou tel des événements antécédents, un événement tout différent se serait tout aussi bien expliqué, dans

les mêmes circonstances, par des antécédents autrement choisis – que dis-je ? Par les mêmes antécédents autrement découpés, autrement distribués, autrement aperçus, enfin, par l'attention rétrospective. D'avant en arrière se poursuit un remodelage constant du passé par le présent, de la cause par l'effet. [...] Ce qui est perçu par nous comme une succession d'états est conçu par notre intelligence, une fois le brouillage tombé, comme un système de relations. (Bergson, 1959b, p. 1343)

Au bout du compte, le temps accordé à la conduite d'une enquête qualitative reste le fruit d'une négociation. Il n'est pas seulement défini par le temps de la recherche, lui-même planifié par l'enquêteur. Sur le papier, le temps de l'enquête prévoit telles étapes ou temporalités. Mais, ce temps se négocie avec le terrain. Mon expérience d'enquêteur a montré que cette contrainte du temps peut être gérée de manière positive. D'une part, il a été possible de planifier mon enquête tout en préservant un temps pour l'analyse et permettre ainsi une interprétation sociologique. D'autre part, le travail d'écriture est une valorisation du temps de l'enquête, car il donne lieu à une certaine stabilité.

2.3 Cadres méthodologiques

La recherche inductive ne prétend pas l'absence totale d'hypothèses ou de questions. Au contraire, cette approche suppose des questionnements provisoires qui orientent indéniablement l'enquête. De ce fait, il a été essentiel de me poser la question des « biais ». Mon matériau a été produit selon des « cadres méthodologiques » qui m'ont conduit à fournir des réponses aux questions que je me posais (même si les questions n'étaient pas – toutes – définies par avance). Ces cadres ne signifient pas le besoin de se référer à des réponses toutes faites, mais ceux-ci fournissent un support à mes questions. Le cadrage épistémologique qui précède cette partie ainsi que le cadrage théorique qui la suit sont des supports de mon enquête à considérer ; au-delà de ce cadrage méthodologique qui s'installe entre les deux. Le contrôle de la valeur des données et de l'admiration de la preuve a été précédemment évoqué. J'insiste maintenant sur la question de la pertinence, car elle implique la sélection des sources d'informations.

Trois types de matériaux peuvent généralement être considérés dans les recherches en éducation (Van der Maren, 1996). Ils sont : les matériaux « invoqués », « provoqués » et « suscités » (ibid.). Dans mon enquête, deux de ces types de matériaux (invoqués et suscités) apparaissent comme la conséquence de deux procédés autonomes, qui restent du moins complémentaires, à savoir : l'« immersion » (Becker, 2002 ; Horvat, 2013 ; Moussaoui, 2012) et la « description dense » (Geertz, 1998). Si je distingue dans mon matériel ces deux types – c'est-à-dire la trace brute des données recueillies sur mon terrain d'enquête (ni codée, ni condensée, ni triée) et les données qui résultent d'une procédure d'« interprétation/condensation » (les extraits de mon journal de terrain, les extraits d'entretiens) – c'est parce que je cherche à différencier ces types de productions invoquées ou suscitées ; même si dans la suite de mes propos, j'utiliserai dans la plupart des cas les termes « données », « matériel/matériau.x » que je considérerai alors comme équivalents.

La production de matériel invoqué forme des ensembles de données dont la construction est antérieure ou extérieure à la recherche (Van der Maren, 1996, 2014). Dans mon cas, ce type de données renvoie premièrement à mon statut dans l'enquête ; étant moi-même un ancien étudiant de l'Institut Pestalozzi et travaillant actuellement dans la formation que j'ai étudiée. Ce type de matériel est à comprendre dans la nature de sa forme, puisqu'il se réfère à une approche « auto-ethnographique » (Pereira, 2016b) que je définirai par ailleurs plus loin. Deuxièmement, le matériel invoqué renvoie à la nature du support qui, lui aussi, est indépendant du chercheur. Je prends l'exemple des travaux des étudiants, de certaines directives institutionnelles sur lesquelles je m'appuie ; ou encore de données recueillies à l'occasion d'autres recherches, tels que les citations d'auteurs, les références de type cinématographiques, littéraires ou scientifiques qui viennent appuyer mes analyses.

Néanmoins, ce n'est pas parce que ces types de matériaux ont été récoltés en dehors de mon contrôle que je n'ai pas cherché à m'interroger sur leur intérêt ainsi que sur leurs limites ; vis-à-vis de la portée de l'interprétation et en fonction du bénéfice que je leur ai accordé. Ce n'est pas non plus parce que leur format est indépendant de ma volonté de chercheur que ce type de matériau ne peut biaiser l'analyse ; en ne retenant, par exemple, que les sources qui viendraient confirmer mes hypothèses. Tout au long de mon travail, j'ai ainsi essayé de diversifier les données invoquées pour que mon analyse ne se conforte pas dans des *aprioris* dénoués de rigueur. Dans ce cas, les choix de ce type de données ont posé les mêmes problèmes de validité empirique que pour tous les autres types de matériaux. Les références scientifiques, les extraits de travaux d'étudiants ou encore mes expériences dans l'institution doivent certes comporter l'information recherchée. Mais, elles doivent éviter méthodiquement d'être sélectionnées afin de me permettre de tenir à l'avance des thèses déjà formulées ou prêtent à l'emploi.

Les données suscitées, qui concernent la majeure partie du matériau de mon enquête, sont des données qui ont été obtenues dans des situations d'interaction entre moi-même et les étudiants – elles comprennent aussi les observations que j'ai menées sur le terrain. Ces données dépendent autant de l'enquêteur que des enquêtés. Dans ma recherche, leur format a été principalement les entretiens individuels ou en groupe ; dans lesquels j'ai posé certaines questions et pour lesquels je ne connaissais à l'avance ni les réponses, ni leurs formes ou contenus. Je n'ai pu prévoir ni l'ordre de mes questions ni la liste des questions supplémentaires que je voulais poser. Ce type de procédé n'est donc pas sans difficulté pour le chercheur. Même si la souplesse d'une interview permet de vérifier la signification des réponses données ou des explications apportées par les enquêtés en situation, et même si je pouvais valider auprès des étudiants la compréhension qu'ils avaient de mes interrogations, ce type d'approche n'est pas sans risque pour l'enquête. Il a été facile de me laisser entraîner, par exemple, dans des explications qui évitaient aux étudiants de parler de leurs « tabous », des sujets qui fâchent et qui leur paraissaient d'abord confortables. Ce choix du format « libre » lors de l'entretien ou des observations que j'ai réalisées ne m'a pas laissé sans souci au moment de l'analyse. Je me suis souvent retrouvé devant un casse-tête interprétatif lorsque j'ai dû traduire les discours des étudiants et mes observations en données d'enquête qui soient « traitables » ; c'est-à-dire en des catégories qui peuvent être comparées avec d'autres données.

Toutes les formes de données de mon enquête ont évidemment des lacunes et des avantages. De cette façon, dans mon travail, j'ai cherché à compenser le défaut de certains matériaux par les qualités des autres. Mes matériaux se succèdent ainsi les uns aux autres. Parfois, ils sont complémentaires. D'autres fois, ils viennent souligner un point de vue opposé de celui énoncé. Par ce procédé, ma recherche tente de gagner « en puissance » (Cefaï, 2003), car mon plan méthodologique initial prévoyait déjà la combinaison des données invoquées et suscitées ; chacune étant au service de l'autre. En d'autres termes, les deux types ont assuré la valeur des indices apportés par les autres données (Van der Maren, 1996, 2014). Le problème de l'instrumentation reste donc celui du choix des techniques d'enquête qui vont produire des données valides et fidèles, non biaisées, pertinentes et vraisemblables aux questions de ma recherche ; considérant qu'« aucune technique n'est parfaite » (Van der Maren, 2014, p. 175).

Même si ma recherche utilise plusieurs instruments et même si je les compare et les croise pour dégager ce qui est relativement sûr, mes données seront toujours limitées aux instruments de mon enquête, à ses forces et faiblesses. Je ne cherche ainsi pas à proposer une « vérité » (Morin, 2017). Je cherche plutôt à énoncer un point de vue rigoureux sur la réalité que j'ai étudiée. Toutes mes observations, analyses et interprétations, de même que toutes les mesures que j'ai prises pour les faire apparaître dans mon manuscrit, ne sont jamais que des approximations. Elles ne sont que des traces partielles de la réalité. Elles sont toutes relatives à un point de vue, à une philosophie qui sous-tend mes interprétations.

Mon matériel s'enracine dans une tradition. La mienne est celle de la « théorie critique » (Adorno, 1951, 2018 ; Adorno et Horkheimer, 1974 ; Fromm, 2001, 2011 ; Horkheimer, 1996, 2009 ; Rosa, 2020 ; Weber, 2008). Elle renvoie à un courant de pensée qui naît des espoirs de notre siècle et dont mes données sillonnent les déchirures. Mon matériau est, par conséquent, autant fondé sur un mode de pensée, que sur une attitude intellectuelle et scientifique : celle du refus du cloisonnement disciplinaire au profit d'une union féconde entre l'enquête, le matériau, la théorie, l'épistémologie, la sociologie, la philosophie, la psychanalyse, l'histoire, la politique, l'économie. Mes données sont animées de cette posture critique : dans les réflexions que j'ai menées avec les étudiants, ou que ces derniers ont conduites avec moi, jusqu'à dans l'analyse. Mon matériau est une fondation de la critique dans le concret ; de l'ancrage de l'action dans l'enquête. Mes données refusent de sacrifier l'engagement pour la rigueur, tout en défendant la rigueur dans l'engagement ; celle de l'analyse et de l'interprétation. Mon matériau tente de mettre au jour les formes possibles de l'émancipation humaine, tout en pensant ses obstacles par l'examen des effets de la progression des « sociétés de contrôle » (Deleuze, 1992) et « de la raison instrumentale » : perte croissante de liberté et atteinte à la personnalité, transformation de la culture « éclairée » en culture de masse, etc. » (Rosa, 2020, p. 4).

Ethnographie

Il ne sera guère surprenant de découvrir que mon enquête est avant tout une recherche ethnographique. Autant l'ethnographie est un domaine large qu'il est nécessaire de définir ; autant elle est un champ d'études spécifique dont je me suis inspiré des spécificités pour mettre en œuvre ma méthode. Une chose reste néanmoins certaine, l'objet de l'ethnographie est la

« culture », tel que les groupes et sous-groupes sociaux la construisent. Ces cultures peuvent être de différents types : ethnique, organisationnelle, professionnelle, etc. Celle que j'ai étudiée est à mi-chemin entre l'organisation et la profession. Elle est, dans certains travaux, appelée « culture étudiante » (Becker et al., 1961 ; Becker et al., 2020) ; encore que la « culture étudiante » que j'ai explorée est particulière, puisqu'elle se réfère d'abord à une institution, à ses normes et valeurs, à ses programmes et fonctions. Je ne me suis pas intéressé à la culture des étudiants, dans laquelle la jeunesse apparaît par exemple comme une période très active en termes de pratiques culturelles (Nakhili et Granon, 2014). Je me suis passionné pour une culture en soi, celle de L'Institut Pestalozzi. Étudier cette culture d'un point de vue ethnographique a été un choix méthodologique important. Il m'a permis d'apporter des éléments de connaissance sur les dynamiques individuelles et collectives des étudiants, de l'influence de l'institution sur la formation morale, dont j'ai pu décrire les mécanismes. L'ethnographie vient s'installer dans mon enquête comme une pratique dont le but est l'identification des composantes de la culture que j'étudie. Elle est l'outil pour entrer dans la culture et comprendre les relations qui existent entre les individus ; telles que celles-ci sont vues par les étudiants, lors des entretiens, par leurs propres observations et les miennes.

L'ethnographie m'est apparue comme un bon moyen pour la recherche en formation des enseignants. Elle est une méthode judicieuse pour comprendre les comportements étudiants dans leur contexte. Cette discipline a une longue histoire dont toutes les étapes s'orientent vers la méthode de l'observation directe ; celle qui se fait sur le terrain. L'ethnographie contribue ainsi à enrichir les connaissances sur des thèmes spécifiques de l'observation. Spradley (1979) est un des ethnographes les plus connus pour la qualité de ses descriptions de l'analyse des données en ethnographie ; là où d'autres chercheurs, tels que Goffman, Hughes ou Becker (pour ne citer que les plus célèbres) restent flous sur leurs méthodes. Certes, l'ethnographie est une activité personnelle, c'est-à-dire qu'elle se construit sur un rapport singulier qu'entretient le chercheur avec son terrain (Becker, 2002). Mais, elle reste une méthode qui possède ses spécificités dont je décrirai les miennes.

L'ethnographie est aussi une méthode qui s'inscrit dans des domaines de connaissances spécifiques. Ils sont au nombre de six : « le conflit social, les contradictions culturelles, les techniques informelles de contrôle social, les stratégies pour traiter avec des inconnus, les processus d'acquisition ou de maintien du statut social dans une culture donnée, les processus de résolution de problèmes de cette culture » (Savoie-Zajc, 2007, p. 105). Dans ces spécificités, des contraintes liées à la méthode peuvent apparaître. La première est le choix du terrain, car comme je l'ai dit précédemment, le terrain est une donnée essentielle de cette méthode. Même si cette contrainte peut sembler banale, elle ne l'est pourtant pas. En effet, l'accès au terrain n'est pas toujours évident ou simple à réaliser. Il ne faut dès lors pas se tromper sur le choix de son terrain lorsque l'on s'embarque pour une enquête ethnographique. Dans mon cas, afin d'étudier la culture étudiante, j'aurais pu me laisser aller sur de nombreux terrains, mais celui que j'ai choisi est celui de la formation des enseignants. J'ai estimé que c'est sur ce terrain que je trouverai les réponses les plus pertinentes aux questions que je me posais.

La seconde contrainte est celle du choix des informateurs. L'enquête ethnographique suppose de s'immerger sur le terrain. Elle ne présume pas l'étude de cas ou d'individus isolés (les étudiants par exemple) en laboratoire. Le statut des enquêtés est donc primordial. En effet, ce seront ces mêmes enquêtés qui faciliteront l'accès au terrain, ou qui permettront de préciser (lors des entretiens par exemple) les observations conduites. Je parle donc ici d'« informateurs » – ou d'« informants » pour reprendre une traduction courante du terme – pour la raison que ces individus sont les membres de la culture concernée. Un informateur est un guide pour le chercheur. Il m'apprend à décoder certains éléments de la culture. Il me montre comment porter attention à certaines choses plutôt que d'autres, à interpréter certains indices, souvent subtils. La recherche des informateurs a dans ce cas une place centrale dans la méthode ethnographique – je développerai par ailleurs la spécificité de l'échantillonnage plus loin. Il est à noter que tous mes informateurs ont une grande familiarité avec leur groupe d'appartenance, avec le terrain. Tous ont su aussi me prouver leur capacité à prendre de la distance vis-à-vis de leur propre milieu, pour me le décrire ou me le raconter. Tous ont eu cette grande volonté de rendre leur connaissance compréhensible pour quelqu'un qui a eu une expérience singulière de cette formation : moi en l'occurrence. Tous sont des étudiants.

Les étudiants sont des « témoins de la culture » (Leclerc, 1996). Comme l'ethnographie s'intéresse à la vie quotidienne, les sources orales sont de la plus grande importance. Mes informateurs – à savoir les quinze étudiants avec qui j'ai mené mon enquête – ont tous été des archives orales, des descripteurs de la réalité. Il ne faut pas confondre le travail de l'ethnographe avec celui de l'historien pour autant. Même si les informateurs sont des « archives ouvertes », la fonction et la situation du chercheur ne sont pas du même type dans les deux disciplines. L'ethnographe n'est pas à la tradition orale, ce que l'historien est à la tradition écrite (ibid.). L'historien est un juge, un lecteur, un analyseur (parfois critique) des déclarations existantes, plus qu'il n'est un collecteur d'énoncés nouveaux. À la différence de l'ethnographe, l'historien n'est pas témoin. L'ethnographe est à la fois juge et témoin (ibid.). Dans mon enquête, j'ai été témoin de la réalité que je découvrais, comme j'ai aussi été moi-même la source des témoignages que j'invoquais. L'ethnographie se marie ainsi avec la production des témoignages, car tous sont nouveaux, originaux, uniques. Ma critique se tourne d'abord sur cette réalité sociale singulière que j'ai étudiée. Ceci n'exclut pas que j'ai été pris parfois par l'histoire, par les savoirs existants. Mes informateurs y ont une place déterminante, car ils sont à l'origine de mes énoncés et donc, pour une part, ils forment la légitimité de mon enquête ; pour une autre part, ils sont les garants de l'authenticité de la culture que je rapporte.

La légitimité de l'ethnographie est d'abord celle du désir de décrire authentiquement une culture. Ensuite, elle est une version de ce que l'ethnographie rapporte : les discours recueillis auprès des étudiants, de mes informateurs, de mes *associés*²¹. Enfin, la légitimité de l'ethnographie est une autorité, car elle est une méthode qui se soumet aux normes de la crédibilité scientifique. L'authenticité du texte ethnographique n'est pas uniquement liée à l'auteur, à la crédibilité de l'ethnographe. Elle dépend tout autant de la qualité, de la crédibilité des énoncés et de la description de la culture. Le texte ethnographique est plus que son auteur. Il doit aussi réussir à gagner la confiance du lecteur (Leclerc, 1996).

²¹ Je développe cette catégorie d'enquêtés dans un prochain chapitre.

L'ethnographie est une méthode de recherche qualitative. J'en suis le principal instrument (Payet, 2016), puisque mon travail a lieu directement sur le terrain. Le processus ethnographique est cyclique ; autrement dit, de l'accès au terrain, en passant par l'échantillonnage puis par la collecte de données, jusqu'à l'analyse et l'écriture, le processus est dynamique. Il se produit de manière concomitante et « itérative ».

L'ethnographie a aussi été pour moi un moyen de développer de nombreuses aptitudes d'enquête. Ce sont elles qui ont favorisé de meilleures collectes de données sur le terrain. C'est en ce sens que Woods (1990) affirme d'ailleurs que l'ethnographe a un certain nombre de points communs avec le journaliste, l'historien social, le romancier. Évidemment, mon travail n'est pas l'écriture d'une œuvre de fiction, même si j'ai présenté dans la partie précédente le lien étroit entre la fiction et l'ethnographie. Je m'intéresse plutôt à décrire les formes de la culture étudiante, tel que les vivent les étudiants. L'ethnographe est habile dans « l'acuité de ses observations, la finesse de son écoute, sa sensibilité émotionnelle, sa capacité de pénétration des niveaux de réalité, son pouvoir d'expression, son habilité à recréer des scènes et des formes culturelles et à leur « donner vie » et finalement, à raconter une histoire avec une structure sous-jacente » (Diop Sall, 2018, p. 148). Ce travail implique une capacité de compréhension et de l'empathie, car je suis demeuré comme une partie intégrante de ma propre recherche. Tandis que je me suis intéressé aux étudiants, à leur culture et aux territoires que j'ai étudiés, je me suis préparé à m'immerger, profondément, dans leur quotidien.

Immersion ethnographique

Dans la métaphore du « chercheur-plongeur » que proposent Arnould et Wallendorf (1994), il ressort l'importance de l'immersion. Tel un plongeur s'empresse de vérifier sa position dans l'immensité de l'océan et regarde sa montre pour noter les coordonnées de sa localisation, l'ethnographe s'immerge dans son terrain en notant ses positions. Lorsque le plongeur vérifie ses bouteilles ou contrôle son altimètre et son masque, l'ethnographe inspecte son matériel d'enquête : ses notes observations, son journal de terrain, son enregistreur, une photographie prise avec quelques commentaires. Le plongeur et l'ethnographe s'immergent ainsi de la même façon dans l'environnement qu'ils explorent afin de saisir ce qui en est la nature et le cœur (ibid.).

Pour m'immerger, j'ai développé une intimité avec mon terrain d'enquête. Mon implication a été personnelle et affective. Elles sont les deux conditions nécessaires de toute recherche interprétative ; une neutralité avec le terrain en dénierait de tout sens. L'immersion demande d'abord une grande attention. Comme le plongeur se doit d'être attentif à toutes sortes de dangers qui le guettent, j'ai été conscient des risques de l'immersion et je suis resté prêt à gérer les difficultés que peut engendrer cette posture. L'immersion exige ensuite une grande intimité. Celle-ci ouvre pour le chercheur les portes à des informations souvent inaccessibles. Or, cette intimité peut occasionner une prise de position vis-à-vis des enquêtés susceptibles de limiter l'analyse ou le recul nécessaire à une interprétation critique. L'intimité et l'immersion sont des éléments de l'enquête ethnographique indissociables ; même si toutes les deux forment un paradoxe qui se polarise à son tour sur deux points : la connaissance du terrain et l'implication

affective du chercheur (Diop Sall, 2018). Ces points doivent se considérer indépendamment pour penser la rigueur de ma méthode ; l'un ne va pas sans l'autre, mais l'un ne doit pas interférer défavorablement avec l'autre. Pour dépasser ce paradoxe, ou en tous les cas pour l'identifier, j'ai préféré entrer dans mon terrain avec une posture d'« allié » (Thiétart, 1999). Cette posture facilite les solidarités avec les enquêtés, entre les enquêtés aussi. Elle me protège des dangers du terrain (par exemple, je ne suis pas étudiant et je ne partage pas les mêmes enjeux de formation qu'eux). Elle favorise les entretiens de longue durée. Cette posture révèle aussi certaines difficultés : le paradoxe précédemment énoncé ; le risque de contamination des sources (par sur-interprétation ou sous-interprétation) ; les relations de pouvoir (je connais le terrain, y travaillant, je peux ainsi donner certains avantages aux enquêtés en échange desquels je tirerai d'autres avantages pour mon enquête).

Hello,

Je t'envoie ci-joint mon dossier de [...]. Est-ce que tu pourrais y jeter un œil, parce que je n'ai pas envie de le louper une deuxième fois. Je galère avec l'analyse, si tu pouvais m'indiquer quelques points, tu serais génial. En plus, tu la [la responsable du cours] connais bien, je suis sûre que tu sais ce qu'elle attend.

Alesia

Courriel reçu pendant l'enquête.

Le courriel précédent illustre la relation étroite que j'ai entretenue avec les étudiants ; faisant ressortir à la fois les avantages et les risques que certains auteurs ont appelé le « *going native* » (Chapoulie, 2001 ; Moussaoui, 2012 ; Raulin, 2001 ; Wirth, 1980). Cette menace est celle de ne plus pouvoir sortir de mon terrain. Par exemple, l'immersion peut conduire l'ethnographe à décrire le monde principalement avec les mots de ceux qu'il étudie – non pas que je n'ai pas cherché parfois à le faire, mais j'ai toujours essayé d'en garder la maîtrise. En ce sens, l'immersion peut se retrouver au péril de l'assujettissement du chercheur, de la conversion aux normes du terrain ; au point de perdre toute capacité de distanciation, voire de pervertir la conscience de son statut ou de ses « schèmes de valeurs » (Adler et Adler, 1987) ; plutôt que de tirer profit de ces points pour l'interprétation. Mais, comme l'illustre aussi l'extrait précédent, l'immersion dans le terrain peut être un avantage. Elle est un « éthos d'enquêteur » (Cefaï, 2003) permettant d'aborder le milieu d'appartenance comme une donnée de l'enquête. De cette façon, j'avais répondu à Alesia en lui stipulant quelques points à examiner dans l'analyse de son dossier. Je me plongeais ainsi autrement dans l'enquête ; jouant le rôle d'un étudiant et considérant les difficultés particulières pour réaliser ce type de dossier évaluatif.

La pleine participation devient un moyen de comprendre de l'intérieur les processus sociaux en cours. Elle favorise une compréhension qui participe de la construction de l'objet, de l'analyse et de la critique que j'y apporte (Jaccoud et Mayer, 1997). En outre, la pleine participation nécessite un effort continu d'adaptation (attachement/détachement) au terrain. Celui-ci permet de maintenir un équilibre subtil entre la participation et le retrait ; étant donné que ces deux points sont nécessaires à une bonne conduite de l'enquête par immersion.

« L'enquêteur doit trouver la bonne distance, entre le « trop proche » de l'intimité et le « trop éloigné » de l'étrangeté, entre la posture du Martien et celle du converti » (Cefaï, 2003, p. 559).

Des considérations sur la posture d'immersion apparaissent les questions relatives à l'interprétation des pratiques culturelles, sociales ou des comportements des individus ; pour ma part, traitées en grande partie en me basant sur les techniques d'investigation ethnographique (Becker, 2002 ; Cefaï, 2003 ; Payet, 2016 ; Salins, 1992). Mes plongées sur mon terrain d'enquête ont toutes cherché la compréhension des faits observés, selon des angles d'analyse et de perception de la réalité encore peu explorée. La posture de proximité que j'ai adoptée avec mon terrain et dans la relation que j'ai entretenue avec les étudiants est un bon exemple des degrés de mon immersion. Elle me permet d'accéder de l'intérieur à des conversations ainsi qu'à des routines ordinaires.

Une telle familiarité avec l'enquête est un atout, en même temps qu'elle dévoile les enjeux d'un rapport avec le milieu investigué. Les réflexions méthodologiques que cette proximité génère ont inspiré une « adaptation de ma posture d'enquête » (Adler et Adler, 1987 ; Beaud et Weber, 2017 ; Cefaï, 2003 ; Emerson, 2003 ; Jaccoud et Mayer, 1997 ; Lapassade, 2006a). La proximité renferme de riches potentialités pour l'observation, la conduite des entretiens et l'analyse. Cette posture cherche à comprendre comment, dans les faits, les individus donnent sens à leurs actions. L'immersion quant à elle insiste moins sur la distanciation génératrice d'objectivité que sur la subjectivité qu'elle engendre. La subjectivité est un caractère qui rend le social présent tel qu'il apparaît aux yeux du chercheur.

Pendant que ma démarche d'enquête s'est conduite sur un terrain qui m'est en grande partie connu, elle m'a obligé à entreprendre un long processus de refamiliarisation avec le milieu investi. En effet, j'ai une expérience singulière de la formation que j'étudie. J'y ai été formé et j'y travaille actuellement. Ces deux particularités ont permis d'apporter à mon enquête une qualité particulière. L'« auto-ethnographie » (Dubé, 2015) est « une méthodologie de la proximité, une manière normale, spontanée, naturelle, *quasi* instinctive d'approcher le monde, de l'interroger et de le comprendre » (Paillé, 2007, p. 409). Cette méthode, par ses dimensions d'engagement, de réflexivité, d'analyse, d'interprétation des contextes sociaux et par son écriture sensible est un moyen intéressant pour valoriser mon expérience dans l'Institut.

L'auto-ethnographie est un genre flou... une réponse à l'appel... c'est installer une scène, raconter une histoire, tisser des connexions complexes entre la vie et l'art... refusant la catégorisation... croyant que les mots comptent, et écrire pour le moment où le but de créer des textes auto-ethnographiques est de changer le monde. (Jones, 2005, p. 771)

Enquêter sur un terrain connu m'a néanmoins demandé un effort important de distanciation vis-à-vis des expériences que j'avais personnellement eues jusqu'ici. Ainsi, rapidement, la familiarité avec mon terrain est devenue un avantage – bien que j'ai dû me mettre en garde de l'illusion d'une compréhension immédiate de la réalité sociale observée. C'est d'ailleurs ce que notent Beaud et Weber (2017) lorsqu'ils stipulent que la proximité avec le terrain peut être au profit de l'enquête ; estimant que l'immersion peut se convertir en objet d'enquête, si le

chercheur apprend « à considérer le « banal » comme quelque chose qui ne va pas de soi, qui pourrait se passer autrement, qui a une histoire » (p. 48).

Le travail de considération du « banal » a été un objet central de ma thèse. Je proposerai du reste une analyse fine des expériences sociales ordinaires qui se produisent en formation. Les « mouvements banals » (Beaud et Weber, 2017) ou de généralisation des pratiques de formation s'observent dans la réalité sociale elle-même ; ceci grâce aux opérateurs méthodologiques (distanciation, discussion, observation située) qui m'ont permis de les considérer. Il est également arrivé que ces mouvements soient attribués dans et par l'analyse elle-même ; aux objets distingués de l'observation ou pendant les entretiens. Comme l'illustre l'extrait suivant, le banal surgit par exemple du traitement des données ; lorsque celles-ci sont analysées dans un mouvement « débanalisant » ; c'est-à-dire à la seule condition d'observer strictement et attentivement ce qui se passe.

Jeannette [la duettiste du stage²²] et Emilie se regardent. Elles se regardent jusqu'à ce qu'un signe se dessine sur le visage de l'autre. Ce signe peut être un microsourire, un froncement des sourcils, un toussotement, un clignement des yeux plus rapide, un petit mouvement du nez ; tous viennent signaler un comportement attendu chez l'autre. En l'occurrence, ce jour-là, Jeannette venait de donner les consignes du travail de mathématiques aux élèves et plusieurs d'entre eux semblaient distraits. Le froncement des sourcils de Jeannette donne à Emilie l'impulsion du comportement attendu : « va voir les élèves distraits et demande-leur de se concentrer ». Bien sûr, tout se passe à une vitesse surprenante ; et ces signes sont si évidents qu'ils n'apparaissent pas immédiatement à un observateur inattentif. Pourtant, ils viennent donner une cohérence au duo d'étudiants en stage, et viendront de cette manière signaler à la formatrice de terrain une compétence professionnelle fondamentalement attendue : identifier, recadrer et sanctionner les éventuels élèves perturbateurs. À force d'observations, la complicité entre deux étudiants semble d'abord limpide. Mais, plus j'ai cherché à apercevoir les signes de cette limpidité, plus je me suis rendu compte que ce qui me paraissait de prime abord banal ne l'était pas forcément. Les étudiants apprennent aussi à s'encourager entre eux pour adopter des comportements valorisés par leur formation.

Extrait du journal de terrain.

Tel que l'illustre l'extrait précédent, la banalité apparaît dans l'expérience d'un lieu commun. Néanmoins, le banal est toujours socialement construit ; et la banalité des choses qui s'expriment dans une réalité sociale l'est tout autant. Cette dernière définit une dynamique encore plus forte : celle de la banalisation de ces mêmes choses. L'autorité enseignante sera un des exemples que je prendrai pour analyser les « mouvements de banalisation ».

L'immersion et la familiarité avec mon terrain d'enquête ont donc été de bons éléments pour examiner les processus sociaux par lesquels je suis parvenu à comprendre les actions des étudiants ; exigeant de moi que j'explicité (parfois avec beaucoup de détails) les connaissances de « sens commun » ou les procédures interprétatives que je mobilise (Emerson, 2003).

²² Certains stages de formation sur les terrains scolaires sont menés par deux étudiants.

L'explicitation sociologique du sens commun (Goffman, 1975a) fait intimement partie de la méthode par immersion. Elle sera souvent une caractéristique importante des extraits de mes journaux de terrain. Ce faisant, je prends d'abord conscience de mon bagage culturel, expérientiel et théorique qui influence mes observations. Je leur donne ensuite une considération en essayant d'explicitier ce qui me conduit à observer la réalité de cette manière. Cette prise de conscience est avantageuse pour un chercheur qui s'immerge dans un terrain qu'il connaît bien (Paillé, 2007). Sans cela, il ne pourrait débattre ou éclairer les repères d'interprétation ou de mise en ordre du sens de ses données.

Considérer la subjectivité des interactions humaines, de mes observations ou même de mes entretiens, ceci au travers d'un processus rigoureux de réflexivité et d'auto-analyse, a constitué pour moi un moyen de renforcer la validité scientifique de mon enquête (Laperrière, 1997). J'ai cherché à rendre explicites les dynamiques des interactions, très souvent évacuées par certaines enquêtes qui prétendent à l'objectivité. Cette « auto-confrontation » (Anderson, 2006 ; Paillé, 2007) au matériau nécessite d'abord une mise en perspective de mes positions subjectives. Je compare ensuite mes données, pour leur part empiriques, aux différentes négociations qui constituent l'analyse par des points de vue différents et que je cherche à varier. Enfin, je considère mes analyses au prisme d'une « triangulation des données » pour les interpréter (Vander-Maren, 1996, 2014). La multiplicité des stratégies d'approche du terrain d'enquête assure ainsi l'authenticité des liens que j'établis entre mes observations empiriques, données, interprétations et analyses.

Comme le souligne Emerson, « la participation intensive à la vie quotidienne des enquêtés a toujours engendré des dilemmes affectifs et moraux et requis des décisions méthodologiques. La nouveauté réside dans la volonté de prendre en charge ces enjeux en profondeur, explicitement et publiquement » (2003, p. 409). C'est ce que je cherche à faire en proposant une description détaillée de ma méthodologie d'enquête. Elle est un lieu d'exploration systématique d'un terrain particulier et des manières de l'étudier ; où l'interconnaissance a impliqué pour moi d'entretenir des relations personnelles et répétées avec les membres de mon terrain. Ainsi, « l'enquêteur ne peut pas se faire oublier, il ne doit pas s'oublier dans l'analyse » (Beaud et Weber, 2017, p. 39).

Dans la perspective d'Emerson (2003), de Beaud et Weber (2017), je conçois mes propres représentations de l'Institut Pestalozzi comme une construction significative. Un de mes grands défis dans cette thèse a été de considérer mes propres représentations. Je l'ai fait en analysant les investissements qui me rattachent aux pratiques sociales que j'étudie ; en questionnant mes propres appartenances à partir d'une « posture renouvelée » (Beaud et Weber, 2017 ; Fontaine, 2012). Ceci m'a conduit à mettre en place différents outils réflexifs favorisant une distanciation critique et une « dissociation méthodique » (ibid.) pour maintenir une intensité créative ainsi qu'une démarche rigoureuse au plan méthodologique. Par exemple, un très grand nombre de discussions que j'ai eues avec des pairs chercheurs et enseignants, des étudiants différents de mon échantillon d'enquête ou encore les données issues de mon journal de pensées ont tous participé à entretenir ma conscience d'être directement concerné par la réalité étudiée. En effet, j'ai aussi une expérience personnelle sur les parcours de formation que me relatent les étudiants.

Je suis impliqué pédagogiquement dans les cours que je donne à l'école primaire et dans l'Institut, encore avec les étudiants que j'accueille dans ma classe pour leurs stages. Mon implication personnelle alimente donc les confrontations ainsi que les points de vue différents sur les interprétations de la culture étudiante, de son sens perçu dans mes analyses (Jaccoud et Mayer, 1997).

Critique ethnographique

C'est au travers de la crise des disciplines qui basent leur récit sur l'« Autre » que l'ethnographie s'est installée comme un moyen méthodologique venant interroger la réalité et ses discours. Toutefois, le statut d'objectivité dont profitaient certains « documents ethnographiques » a été remis en question par le constat de stratégies rhétoriques et discursives particulières ; aussi par une rupture prétendue de la temporalité dans laquelle la complexité des « cultures autres » se retrouvait à l'épreuve de leur distance (Clifford, 1996 ; Fabian, 2006). Plus tard, la critique, quelque peu radicale du projet anthropologique (Lévi-Strauss, 1958) – et dont l'ethnographie a été par ailleurs un des outils principaux des enquêtes – a permis d'entrevoir les mécanismes dans lesquels la production de l'altérité envisageait, en fait, une réfutation de l'existence contemporaine des enquêtés ; mais aussi des enquêteurs. Pour le dire simplement, cette négation de l'immédiateté de l'enquête permettait au récit ethnographique de placer le référent dans un temps différent que le présent de l'observation ; et ainsi de favoriser une certaine « objectivité » de l'altérité. Depuis, les critiques de ces usages atemporels de l'ethnographie ont particulièrement fait évoluer la méthode (Gribaldo et Zapperi, 2007). À titre d'exemple, le recours au « présent ethnographique » dans ma thèse est un moyen d'exister dans le réel et d'insister sur l'authenticité des discours et de mes observations. Ce « présent » favorise le maintien du « moi-ethnographique » (ibid.) et d'une stylistique du regard ; en tant qu'il illustre aussi l'acquisition d'une réalité immédiate qui se base principalement sur l'observation du réel et dont cette même observation participe de ces mécanismes.

La problématique que je soulève pour comprendre le lien étroit entre ethnographie et regard critique découle en ce sens des propos que j'ai soutenus jusqu'ici. D'abord, ils concernent la subjectivité du matériau ethnographique ; ensuite, la notion d'« altérité » est centrale du regard de l'ethnographe. En effet, celle-ci interroge la condition sociale des enquêtés ; inscrivant ces mêmes « conditions » (Goffman, 1968) dans un rapport de pouvoir avec l'institution et ses « agents » (Foucault, 1975a). Cette particularité de l'ethnographie, par son inscription dans l'immédiateté de la réalité, permet de mettre au centre de mes analyses les questions critiques : revendications identitaires des étudiants en tant que groupe subalterne ; conditions minoritaires dans l'institution ; production d'une forme scolaire et universitaire (Lahire, 1994) rigide ou encore identification des mécanismes de contrôles (Deleuze, 1992) et de fabrication du *consentement éducatif*. L'ethnographie s'appuie sur un changement de paradigme pour observer le réel. De la représentation des individus à la négociation avec l'institution, de la production de sens aux actions institutionnelles, la réalité sociale passe sous le regard critique de l'ethnographe.

Dans mes interprétations, l'étudiant peut être perçu comme l'« Autre ». Effectivement, je reconnais l'absence de référent stable pour parler de cette « catégorie » d'individus. Cependant, le regard critique favorise un autre point de vue sur l'altérité. Le regard du chercheur se situe ainsi au même niveau que la narration ethnographique. Les deux (regard et narration) se confondent pour former un « cadre » que je nomme *critique ethnographique*. Dans celui-ci, la naïveté de la relation entre le chercheur et l'« Autre » est remise en cause. C'est elle qui permet une nouvelle réflexion – cette fois critique – sur la notion d'identité ou de condition sociale par exemple ; favorisant les possibilités de son analyse et de sa description.

L'interprétation ethnographique, notamment dans la convergence des thématiques que je propose, offre un regard différent sur la condition étudiante. Ce regard n'est pas distinct des procédés méthodologiques classiques que proposerait entre autres l'ethnographie. Mais, il suggère de focaliser les analyses sur des « situations de domination » (Foucault, 1975b). Cette remise en cause des interprétations dominantes de la réalité – en ce que ces dernières – s'axe sur la production de l'« Autre » en tant que discours excédant. Elle est mise à l'épreuve dans mon travail méthodologique, pour être à terme évacué. Comme le soutient Russell, « au moment où des formes textuelles archaïques se révèlent en tant que discours de l'impérialisme, où le regard du pouvoir est détrôné, de nouvelles histoires peuvent émerger » (1999, p. 18).

C'est le statut des récits et des observations dans une enquête d'ethnographie critique qui est particulier. Il caractérise une perspective critique de la réalité. Les discours des enquêtés perdent de leur servitude et gagnent en assertivité ; par leur clarté et leur perspectives « problématisantes » et « émancipatrices » (Freire, 2001). Dans ce nouvel horizon, et sans céder non plus à la « mystification de l'origine » (Foucault, 1971a), les questions critiques restent liées à la manière dont l'enquête décrit les mécanismes sociaux et culturels des enquêtés dans un rapport de domination.

Il y a toujours au moins trois inscriptions qui lient, ou plutôt signalent, l'articulation complexe de ce que je pourrais appeler l'*itinéraire critique de l'ethnographie*. Pour commencer, le lieu de la réalité sociale elle-même – dans ses épreuves, douleurs, joies ou dans sa disposition à « marquer » un discours ou une observation – se doit d'être en mesure d'accueillir la critique. Ensuite, la critique dépendra de comment les voix des enquêtés s'entendront, cette fois en une « interlocution » ; c'est-à-dire que l'enquête se prononce sur une réalité sociale qu'elle critique. Elle s'assume et prend la mesure de ses responsabilités. Enfin, puisqu'elle dépend des deux inscriptions précédentes, l'ethnographie critique se réalise dans l'écriture ; car elle s'inscrit dans une trajectoire. Cette tripartition est intéressante, ne serait-ce que parce qu'elle s'inscrit dans l'étude d'une réalité qui se joue dans l'immédiat. Le parcours critique de l'ethnographie n'est pas une construction qui s'opère par (ou dans) l'histoire. La critique ethnographique essaie de penser, selon des modalités propres, ce qui institue la réalité dans l'instant. Elle est une méthode pour comprendre l'opération du réel et non pas son invention.

La seule « origine » que peut néanmoins étudier l'ethnographie critique est le « supplément » ; autrement dit, l'« après-coup ». Par exemple, pour les enquêtés, l'origine est visible à la seule condition qu'il soit « trop tard » (Foucault, 1969).

Bedonna : j'ai vu que j'ai été, je sais pas, ridiculisée [par un membre du personnel universitaire]. Par directement, non... dans la manière de, wai, comment elle nous prend pour des bébés, des élèves ! Mais, bon je te dis tout ça, mais c'est un peu trop tard.

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 130318).

Comme l'illustre l'extrait ci-dessus, l'« instant humiliant » revoie à un moment décisif pour Bedonna. En effet, la compréhension que cette dernière fait de l'« origine » de son humiliation indique en fait sa prise de conscience (autrement dit, elle s'inscrit dans un élan émancipateur). Elle signale, dans ce retard, un « avant coup » (Foucault, 1969), car celui-ci est déjà institué. Un « déjà là » n'est pas encore institué avant que son supplément surgisse. L'origine s'adresse ainsi à l'enquêteur pour exister dans l'immédiat. Elle peut être pensée en termes de représentations ; non pas dans le sens d'avoir des représentations de l'origine, mais dans un sens encore plus radical.

La mise à distance de la question de l'origine est typique de l'enquête critique. La lecture de la réalité en termes d'*a priori* est abandonnée, puisque l'*a posteriori* semble inévitablement l'imposer (Balasmo, 2001). La critique prend en considération « ce qui reste » de « ce qui a été » dans l'interprétation que l'ethnographe propose. La critique admet que ce n'est pas le constat de ce qui reste qui a la plus grande importance, mais bien l'incessante description de la réalité qui donne une consistance à ce « reste » (ibid.). Cette manœuvre est un choix de méthode qui définit une nécessité de la critique ethnographique. La pensée de l'origine s'établit par le biais d'une description immédiate de la réalité. Tel Foucault qui comprend Nietzsche (Foucault, 1971b), je découvre que derrière la réalité, il y a toujours une autre réalité. Ceci ne veut pas dire que la réalité est dissimulée sous une autre. Mais, elle est l'essence de quelque chose qui la précède et qui la suivra (Sartre, 2003). Si l'ethnographe saisit ce mécanisme (et non cette essence), il sera capable de décrire la réalité dans une perspective critique qui se construit certes morceau par morceau ; mais dans l'immédiat.

Ma méthode ne tente pas de retrouver l'ancrage que le passé impose au présent. Plutôt, elle cherche à décrire une réalité sociale libérée de toute ontologie. Ma méthode s'appuie sur l'esprit de la critique. Effectivement, les choses sont soumises à un champ de rapports, de forces, de tensions, de luttes dépendantes de leurs déterminations. « Tout début n'est autre que « l'extériorité de l'accident » », écrit Foucault (cité par Balsamo, 2001, p. 758). Mais, la réalité sociale n'est qu'une pluralité d'histoires. L'ethnographie ne fouille pas dans ces histoires. Elle les accueille. Elle les met en relation pour en extraire ce qui est consistant. L'ethnographie et la critique apparaissent en ce sens comme les deux faces d'une même préoccupation : la recherche d'authenticité.

L'enquête ethnographique est à la fois une épreuve enrichissante et une expérience fragile. Cette dualité est induite par la tension qui traverse la méthode (Horvat, 2013). L'interprétation dense de la réalité sociale n'est possible qu'au prix de la proximité. Ensuite, celle-ci est difficilement conciliable avec la mise à distance primordiale pour l'analyse. Jouer le jeu du social et l'observer en même temps est pourtant l'atout principal de la critique ethnographique (Becker, 2002 ; Cefaï, 2010). Ce jeu de distance est un équilibre subtil qui n'est en réalité jamais

totalelement atteint. Dans les faits, j'ai souvent oscillé entre les contextes et les moments, entre des phases d'immersion et de prise de recul. Ce mouvement permet de s'engager dans l'enquête, de plonger dans un flux d'interactions sur le long terme et de constater qu'une réalité n'est jamais « significative » en et pour elle-même. Elle ne va jamais de soi.

Pour illustrer mes propos, je prends l'exemple des rapports, parfois conflictuels, que j'ai entretenus avec mon terrain. Je me suis, dans certains cas, retrouvé projeté dans des univers socio-symboliques avec lesquels je ne partageais pas les fondements. L'importance de la discipline dans la gestion d'une classe ou de l'autorité de l'enseignant dans tout rapport éducatif est le point le plus divergent que j'ai éprouvé avec certains enquêtés. Pourtant, j'ai dû certaines fois me contenter de discussions où mes interlocuteurs cherchaient avant tout mon assentiment sur leurs actions ou propos. J'ai aussi quelquefois fait profil bas devant des situations où les pratiques incarnaient un positionnement diamétralement opposé au mien. L'ethnographe est lui-même partie prenante de l'enquête qu'il réalise. Il a lui-même des valeurs ou des conceptions sur lesquelles il s'appuie pour interpréter le monde. C'est l'acceptation des valeurs qui m'habitent qui a été le meilleur terreau de ma critique. Même si dans les faits, j'ai parfois joué le jeu du retranchement ; me cachant derrière ma position d'observateur « neutre », « passif » ou « dégagé ». Ces retranchements ne sont que des stratégies d'enquête. En définitive, elles me renvoient toutes à l'inévitable dimension axiologique du regard critique de l'ethnographie.

L'ethnographie est un plongeon dans l'immensité du réel. Elle donne l'idée de l'étendue du « processus de subjectivation » qu'elle implique pour le chercheur et de la « résistance » qu'elle appelle (Horvat, 2013). Je n'ai pas intégré au fur et à mesure les codes propres à la formation des étudiants. Je les ai vécus dans une autre échelle de grandeur. Par exemple, les étudiants punissent les élèves conformément à des normes organisationnelles qu'ils n'interrogent qu'à l'occasion de certains dispositifs de formation (Horvat, 2013) ; en cours, sur les bancs de l'Institut. Pris dans l'utilisation technique des dispositifs que leur propose leur formation, ils sont ainsi amenés à renvoyer au second plan les questions de significations symboliques ou sociales des dispositifs d'autorité et de discipline lorsqu'ils sont appliqués sur les terrains scolaires. C'est la critique ethnographique qui permet de questionner ce « camouflage », pour décrire ce qui fonde le regard de l'étudiant. D'un bout à l'autre de l'enquête, la critique a été guidée par la méfiance vis-à-vis de ce qui, apparemment, est évident. Considérer l'enquête de cette manière apporte une autre dimension au projet ethnographique. Il permet de réhabiliter la subjectivité en interrogeant les situations à l'aune d'une réflexion sur le bien-fondé des dispositifs normatifs de formation. Le regard critique est autant une visée méthodologique qu'une nécessité pratique. La critique ethnographique est aussi un garde-fou aux dangers de l'immersion.

Ethnométhodologie

L'ethnométhodologie s'intéresse aux mécanismes complexes et constitutifs des interactions entre les individus. Ces mécanismes se produisent dans la « vie quotidienne » (Goffman, 1973a, 1973b, 1974a) et permettent que des individus fonctionnent pour faire société ou, au contraire, qu'ils soient en rupture pour défaire ou distinguer une culture d'une autre. Au plan méthodologique, je me suis référé à l'ethnométhodologie. Je me suis intéressé à ses outils, car ils permettent d'observer des comportements, des interactions et des actions qui entrent dans les codes socio-symboliques des situations. Pour le dire autrement, ces « codes » sont conformes aux attentes implicites des autres ; individus compétents dans une culture donnée ou en décalage avec les attentes habituelles (Garfinkel, 1952, 2007 ; Goffman, 1951).

Mon engagement sur le terrain d'enquête, à l'appui des outils ethnométhodologiques, a sans aucun doute orienté ma démarche. Mon travail traite ainsi des « activités pratiques », des « circonstances pratiques » où le « raisonnement sociologique » est également « pratique » (Garfinkel, 2007 ; Handel, 1982 ; Mehan et Wood, 1975). Tous mes sujets d'enquête sont empiriques, dans la mesure où j'accorde aux activités quotidiennes, ordinaires, la même attention à ce qu'un chercheur pourrait concéder à des situations extraordinaires, par exemple. Les phénomènes étudiés sont « de plein droit » (Coulon, 1993, 2014). L'ethnométhodologie constitue de cette manière un ancrage de ma recherche dans des données empiriques. Les individus utilisent des moyens plutôt que d'autres pour donner sens et accomplir leurs actions au quotidien : prendre des décisions, raisonner, communiquer sont des matériaux empiriques consultables.

La sociologie que j'ai conduite a été une centration sur l'étude des activités quotidiennes ; qu'elles soient profanes ou savantes. La sociologie qui s'appuie sur l'ethnométhodologie est une sociologie pratique. Elle cherche à décrire les processus de tout procédé social, y compris les siens (Psathas, 1980). L'analyse ethnométhodologique ne considère pas les savoirs de sens commun comme une « catégorie résiduelle » (Coulon, 2014). Je me suis par conséquent attelé à comprendre les pratiques de formation, lorsque celles-ci sont banalisées, routinisées, ordinarisées comme les composantes de toute « conduite socialement organisée » (ibid.). Je me veux proche des réalités des étudiants.

La description ethnométhodologique reconnaît l'expérience pratique des individus. Elle considère comme ces derniers comme des êtres rationnels. Un système stable de significations et de normes ne gouverne pas, *a priori*, tout système social. Les concepts que je propose dans cette thèse (*normalité* et *devenir*) proviennent de l'analyse et de l'interprétation de la réalité sociale. Je ne suppose pas l'existence d'un monde présupposé indépendamment des interactions sociales – même si ce monde détient en soi la puissance d'exister d'une certaine façon dans mes descriptions. C'est l'étude des interactions qui me permet de décrire la réalité, et non la reconnaissance préalable d'une réalité qui me permet de le faire. L'*institution normale* sera, par exemple, un concept majeur de mes analyses. Pourtant, celui-ci n'est pas préexistant à mon enquête. L'institution normale existe, car elle s'emboîte dans des phénomènes complexes d'interactions entre les individus. Ce n'est que par l'analyse que j'ai pu les stabiliser. Le concept, ethnométhodologiquement parlant, n'est pas une ressource, de fait, implicite de

l'enquête. Il devient une ressource dans la mesure où il se construit dans l'enquête, avec l'enquête. Le concept est l'ami de l'ethnométhodologue. Il ne s'invente pas. Il se fabrique certes, mais il n'est pas nécessairement une trouvaille ou une invention (Deleuze et Guattari, 1991). Il est le lieu de la description dense de la réalité socio-construite.

Ce que je nomme « concept » dans mon travail – écrit dans le texte par des guillemets « et/ou » une écriture en italique – est à considérer comme des « accomplissements continus des acteurs » (Button, 1991 ; Chapoulie, 2017 ; Coulon, 2014). Je n'ai pas cherché à m'arranger pour trouver des explications conformes à certaines hypothèses préétablies. D'une part, mon enquête est inductive. D'autre part, comme je l'ai dit, la stabilisation d'hypothèses ou de certains paradigmes est le résultat de mon immersion. Ainsi, les faits observés n'ont pas manqué de me contredire ; de se montrer parfois à l'opposé de ce que je prétendais ou attendais de mon terrain. Mon objet d'enquête (« la condition sociale étudiante ») n'est pas une « constante ». Elle est un « processus ». Là où certains verront des « faits », des « choses » (même des « données »), je vois un « procédé », une « construction sociale », des « mécanismes », des « opérations » qui sont tous observables, car descriptibles d'abord dans des interactions. La réalité sociale est une construction constante des acteurs (Berger et Luckmann, 1986 ; Garfinkel et Sacks, 1970). C'est pourquoi, par exemple, je porterai une attention particulière à la manière dont les individus (étudiants et personnel formateur) prennent des décisions et se mettent d'accord ou trouvent des compromis pour le faire. Je ne prétends pas que les acteurs suivent des règles, naïvement, « instinctivement » (Deleuze, 1953). Ils actualisent ces règles, normalisant leurs attitudes ou actions (ibid.).

Ce postulat est essentiel pour comprendre la réalité sociale que je décris. Les membres qui constituent une réalité sociale utilisent des forces pour donner sens à leurs pratiques ; tout en accomplissant leurs actions tous les jours. J'ai comme seule prétention de comprendre comment le monde social est perçu et construit par ceux qui le vivent. Je fais ainsi usage de l'ethnométhodologie pour décrire les processus qui régissent la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann, 1986). Les activités pratiques des individus révèlent les règles, les normes et les procédures. C'est à l'étude de ces mêmes procédures, comme processus interprétatifs de la vie quotidienne, que renvoie ma méthode.

La « description dense » (Geertz, 1998) et attentive aux interactions a permis à mes analyses de mettre en évidence les processus mis en œuvre, leur définition et conceptualisation. Les acteurs interprètent constamment la réalité sociale et conçoivent leur vie dans un « agencement » permanent (Deleuze et Parnet, 1977). L'analyse ethnométhodologique ne stabilise en aucun cas, et de manière définitive, ces agencements. Elle met plutôt en évidence un instant ; tel qu'un photographe pourrait décrire méthodiquement la photographie qu'il vient de prendre, mais dont le sort est voué à son propre destin.

Mes analyses rendent capitale l'observation de la manière dont les acteurs construisent ce qui paraît du « sens commun » (Goffman, 1975a). Comment ces derniers produisent-ils des savoirs, les traitent-ils dans leurs échanges et comment utilisent-ils le langage comme une ressource pour décrire, penser et interpréter leur quotidien. En bref, mes outils cherchent à comprendre de quelle façon les individus fabriquent un monde « raisonnable » (Coulon, 2014). Ainsi, je

rebondis sur un point important de ma méthode. Les individus de mon enquête ont toujours été considérés comme des acteurs qui « raisonnent » sur un plan pratique et situé ; plutôt que de le faire sur un plan logique ou stratégique qui viendrait donner l'entièreté du sens à leurs actions, afin de se mouvoir dans la vie quotidienne. Cet *a priori* fonde ma méthode. Il oriente de fait la conduite de mes observations et la pratique de mes entretiens. D'un côté, je construis mes dispositifs d'enquête sur la source de la « reconstruction phénoménologique » développée par Schütz (1953) – et dont je décrirai les particularités dans un prochain chapitre. De l'autre, je me réfère à la sociologie compréhensive développée par Weber (1992). Ces deux auteurs, auxquels je rajoute par extension les réflexions de Husserl (1985), Heidegger (1986) et Merleau-Ponty (2008), m'amènent à considérer le statut des faits sociaux de la manière dont je les ai présentés jusqu'ici.

Mes matériaux sont teintés de « sens commun » qu'il m'a fallu décrypter. Cela dit, ce sens commun n'est pas une catégorie résiduelle dont je devrais me méfier. Il est au centre même des faits sociaux. Ainsi, je ne le considère pas comme un obstacle ou une considération mineure de la connaissance sociologique. Le sens commun est le constituant des croyances et des comportements des individus. En ce sens, il est un élément important de toute conduite sociale organisée (Garfinkel, 2007). La tâche principale de mon enquête, au-delà des problématiques plus précises que je développe, est d'abord d'identifier et de décrire le processus par lequel l'« ordre social » est institué, maintenu ou transmis. Je le fais afin de saisir les détails qui permettent aux activités d'être intelligibles et reconnaissables pour les étudiants. Quatre principes soutiennent ma perspective ethnométhodologique : « l'affiliation, la réflexivité, l'*accountability* et l'*indexicalité* » (Garfinkel, 2007 ; Mbiatong, 2019).

L'« affiliation » est le premier principe sur lequel j'ai basé une large partie de ma méthode. Celui-ci désigne les aptitudes qu'ont les étudiants en tant que membre d'une communauté. Ce caractère renvoie à des capacités propres de parler (vocabulaire technique, jargon, etc.), d'apprendre, de comprendre et d'agir selon les organisateurs de la culture en question. Selon Coulon (2014), un membre d'une communauté spécifique est un individu doté d'un ensemble de méthodes, de procédures, de savoir-faire et d'activités qui le rendent capable d'innover et de concevoir des dispositifs d'adaptation (appropriation, intégration, acculturation, socialisation, etc.) pour se mouvoir et donner sens à la réalité sociale qui l'entoure. Cela demande une excellente maîtrise du langage commun.

Alesia : un TNI [tableau numérique interactif] ! La prof partait du principe que dans nos classes [en stage], on avait tous un TNI. À l'école des Lusins, y'a pas de TNI. Alors, j'ai toute une séquence qui se mène sur un TNI et moi j'ai un tableau noir. Et, je fais comment ? Hein [elle hausse les épaules] ?

Extrait d'entretien (Alesia - 2^{ème} 230418).

Le second principe est la « réflexivité ». Celui-ci renvoie à l'idée selon laquelle ce que définit un individu est toujours sujet à une redéfinition. La réflexivité n'est pas à confondre avec la réflexion. Un étudiant plongé dans une réflexivité n'est pas précipité dans une réflexion (et inversement) pour autant. Le concept de « réflexivité » indique plutôt la manière dont les étudiants font de la description de leur réalité une partie intégrante de ce qu'ils cherchent à se

représenter. De cette manière, les pratiques des étudiants constituent et décrivent en même temps une situation donnée. Les interactions se modèlent au contexte. Ainsi, dans les ajustements qu'ils décrivent, ils adaptent ce même contexte. D'un point de vue ethnométhodologique, réaliser ou décrire une interaction a un sens similaire ; entre l'expression et la compréhension de la situation présentée. Comme l'illustre l'extrait suivant, ce principe implique que les activités que les étudiants décrivent sont équivalentes aux procédures qu'ils utilisent pour les accomplir (Mbiatong, 2019). Se représenter une situation ne constitue pas en une description élémentaire de cette même situation. Décrire une situation, c'est s'intéresser à la réflexivité de l'étudiant. C'est elle qui lui permet de se représenter la situation et donc de mettre en évidence les processus à l'œuvre dans la réalité.

Tamara : j'ai pris un petit groupe d'élèves, à part, et je leur ai proposé la situation. Bon déjà, avant de faire l'exercice [elle parle d'« exercice » pour elle-même, en lien aux consignes données en formation], faut que t'arrive à faire en sorte que les élèves soient attentifs. Et ce n'est pas une mince affaire !

Zakaria : comment ça ?

Tamara : bah, dans la classe, ce sont des élèves plutôt agités ! Faut déjà pouvoir les calmer, y'a beaucoup d'enfants qui ont des soucis de concentration.

Zakaria : pourquoi ?

Tamara : on va pas refaire toute l'explication (elle rit). Bref, je les calme, et là je donne les consignes. Et moi, en même temps, je dois tenir un petit journal, où je note tout ce qui se passe, pour le dossier [évaluatif]. Déjà, les calmer, ça m'a pris plus de vingt minutes. Alors, l'activité de [...], oublie... C'est là où je te dis qu'il y a un décalage. Comment tu veux que je décrive mon activité [pour le dossier évaluatif], alors que sur quarante-cinq minutes, plus de la moitié, c'était de la discipline. C'est sûr, si j'étais dans une école plus favorisée, j'aurais perdu moins de temps !

Zakaria : pourquoi tu dis ça ?

Tamara : bah, j'ai une amie, elle est à la Madeleine [école d'un quartier favorisé]. Ça lui a pris deux minutes pour que les élèves soient réceptifs. Tu vois, son dossier il va être nickel... et moi, j'ai pu que faire l'exercice pendant, wai, même pas dix minutes.

Extrait d'entretien (Tamara - 2^{ème} 091117).

Le troisième principe concerne l'« *accountability* » (ou la « responsabilisation »). Il est en lien direct avec le précédent. Celui-ci met en évidence les compétences des individus à décrire ce qui les entoure, de façon raisonnée, leur donnant ainsi sens. Ce principe accorde une grande importance au contexte d'énonciation, au « fonctionnement des discours », comme modèle psychologique et de méthode d'analyse (Bain et al., 1985). En effet, tout discours est déterminé par des situations d'énonciation qui décrivent l'activité. Les explications des étudiants sont liées à la compréhension des activités qu'ils vivent et décrivent, en tant qu'expérience sensible. Elles sont des parties essentielles de leurs actions. Les ressources auxquelles ils font appel pour comprendre leurs activités quotidiennes dépendent de l'ordre social qui est instauré par ces mêmes activités. Pour le chercheur, ce principe revêt toute son importance lors de l'analyse. Il renvoie à la possibilité de rédiger (interpréter, analyser, décrire) une situation ou une expérience vécue. Un « *account* » définit donc un artefact d'une activité productrice de sens. Les propriétés

ne sont jamais rattachées aux choses. Elles dépendent de la construction du sens qui les rend racontables.

Le dernier principe est celui de l'« indexicalité ». La puissance de ce principe vient de l'idée selon laquelle la réalité sociale se construit en grande partie au travers d'un langage dit « naturel », « universel » (Chomsky et Foucault, 2005), ayant sa propre « structure finie » (ibid.) ; mais pouvant engendrer un nombre infini de phrases (donc de descriptions). Le langage est par conséquent profondément indexical. Il est fonction d'un dépouillement de formes ou d'unités lexicales qui peuvent être relevées. Les expressions indexicales foisonnent dans mes entretiens. Elles comprennent pour la plupart du temps des expressions telles que « *tu* », « *cela* », « *ici* », « *aujourd'hui* », « *maintenant* », « *tu vois* », « *là* ». Celles-ci englobent les caractéristiques du discours qui se réfèrent directement au contexte ou aux circonstances dans lesquelles un énoncé a lieu. L'analyse de ces paramètres d'indexicalité est essentielle à l'interprétation ethnométhodologique ; dans la mesure où la conversation dépend de ces paramètres contextuels. En ce sens, les adverbes de temps et de lieu sont des indicateurs importants, puisqu'ils se réfèrent à une situation effective. Cette situation se produit dans une relation de sens qui est immédiate entre le langage, l'acte, l'activité décrite et indexée.

Une illustration de ce processus et de son intérêt pour mon analyse peut être vue dans l'utilisation de termes venus de l'argot, tel que « *mec* », « *gros* », « *wech* » pour ne prendre que ces exemples utilisés par les étudiants lors de nos entretiens. Cette indexicalité indique une position de solidarité informelle, une relation amicale avec le destinataire (c'est-à-dire moi ou les autres étudiants lors des échanges informels ou en focus group). Ces termes indexent une relation de proximité dans la conversation ou un besoin de reconnaissance. En bref, l'indexicalité désigne l'ensemble des déterminations qui attachent un mot à une situation.

Pour l'analyse, cela signifie que l'interprétation d'un extrait d'entretien, par exemple, passe aussi par des caractéristiques qui indiquent et exigent des étudiants qu'ils aillent au-delà des informations qu'ils veulent transmettre. Les processus de mise en mot sont déterminés par leurs contextes de production ; tels que les intentions immédiates, la relation que l'étudiant entretient avec les autres discutants ; encore la biographie du locuteur, sa culture, ses savoirs et les allusions qu'il pourrait faire aux conversations passées (Mbiatong, 2019).

Phénoménologie

Même si mon enquête ne s'est pas entièrement appuyée sur la « tradition phénoménologique » (Lyotard, 2004), je ne peux affirmer pour autant que ma recherche n'a pas été influencée par la méthode phénoménologique. En effet, l'objet principal de cette méthode est de saisir un phénomène de la manière dont les individus l'ont vécu. Plus précisément, il s'agit de s'intéresser à la conscience intelligible de l'expérience. J'ai tenté de coconstruire, avec les étudiants, le sens des phénomènes qu'ils vivaient. Je me suis ainsi intéressé au phénomène institutionnel de la « *construction sociale de la normalité* » et aux mécanismes concourants à la fabrication d'un enseignant « normal ». Aussi, je me suis penché sur l'étude du phénomène

de la construction du « *devenir-enseignant* » ; entendu comme la fabrication d'une identité professionnelle et personnelle forte.

Ma méthode a cherché à faire ressortir les structures spécifiques et générales des phénomènes précédemment cités. Pour le faire, j'ai pris soin de travailler avec des étudiants en formation des enseignants primaires, car ils ont tous une expérience vécue et réelle des phénomènes que j'ai cherché à approcher. Par ailleurs, la fabrication institutionnelle de la normalité ainsi que la construction d'un devenir sont tous deux des phénomènes « évanescents », « éphémères » ou « transitoires ». Ils sont ainsi difficiles à identifier. Dans les deux cas, j'ai dû développer des outils méthodologiques qui intègrent des indicateurs des phénomènes étudiés.

Qu'est ce qui va bien me captiver, puisque je sens que je suis, dans une large mesure, intéressé par des notions mobiles, brumeuses, difficilement saisissables : normalité et devenir. C'est si flou ! Et, autre question liée qui éveille en moi le désir d'apercevoir « la forme », celle de comment les individus créent du sens dans l'instant présent, dans la totalité de leurs émotions, pensées et de leur corps ; comme un élément qui apparaît d'abord sans couture, mais qui ne peut constituer ensuite qu'une seule forme : celle du surgissement du phénomène.

Extrait du journal de pensées.

Pour construire mes outils, je me suis principalement référé aux travaux de Giorgi (1975a, 1975b, 1997). Il expose ce qu'il nomme, dans plusieurs de ses articles, la « méthode phénoménologique scientifique ». L'auteur se distancie quelque peu de la notion philosophique du terme, pour offrir et penser une méthode qualitative valable pour l'étude des phénomènes en sciences sociales (Meyor, 2005).

Dans les faits, je me suis d'abord centré sur l'étude des « choses ». Je le fais, en particulier, en me référant à ce que j'ai retenu de la pensée husserlienne (1947, 1957, 1963, 1970), au souci de l'injonction que porte les « choses » (en elle). Ces choses peuvent être considérées comme le fondement de l'intentionnalité des individus, de leur conscience. Elles se complètent avec les conceptions des phénomènes du monde et des expériences vécues. Ensuite, j'ai dû m'approcher de l'étude de la conscience des étudiants ; incluant une corrélation entre les actes de leur conscience et les objets du monde²³. Me focaliser sur cette corrélation m'a permis de rendre compte de certaines modalités ainsi que de dégager des styles de présence qui se manifestent par la conscience (Giorgi, 1997 ; Poupart et al., 1997).

Si je peux affirmer que ma méthode est phénoménologique, c'est en vertu de l'orientation que je donne à mes analyses. Elles sont « socio-phénoménologiques » (Lyotard, 2004). En effet, j'analyse mes données sous l'angle de leur incidence ; à savoir, leurs aspects matériels et concrets (culturellement et socialement ancrés). Aussi, je rajoute que la méthode phénoménologique est à prendre sous le sens de l'intentionnalité. C'est elle qui confère aux données une qualité de phénomène. Cette considération appuie davantage sur le fait que les données sont étudiées selon leur « sens » et « signification » et non pas selon un « existant

²³ Il est à noter que mon étude n'est pas une recherche en psychologie.

réel », sous la forme d'hypothèses ou d'*apriori* préalables (Lyotard, 2004 ; Meyor, 2005). Enfin, chacune de mes analyses a porté sur la mise en évidence des structures et des mécanismes – essentiels ou spécifiques – des deux phénomènes (*normalité* et *devenir*) que j'ai étudiés. Mais, ces structures sont, de fait, en relation avec les manifestations d'un élément essentiel à leur existence dans la réalité sociale : l'institution.

Sur la base des spécificités énoncées ci-dessus, ma méthodologie propose quatre étapes. La première est évidemment le choix des phénomènes à étudier. La seconde concerne la recherche de ces phénomènes par la collecte de données d'observations et d'entretiens avec les témoins de ces phénomènes. La troisième renvoie à l'analyse des données qui s'intéresse (strictement) aux phénomènes étudiés. Elle les interroge sous l'angle de leur « signification/comparaison ». Ceci me permet de décrire les phénomènes observés. La dernière étape concerne le dégagement (ou la stabilisation) des phénomènes, dans une visée théorique par exemple. Dans ces étapes, il s'est avéré important d'identifier, dès le départ, les phénomènes dans les matériaux récoltés. Pour le faire, un large panel d'outils analytiques – que je détaillerai dans un prochain chapitre – a été élaboré.

Ma méthode s'appuie bien sûr sur l'ensemble des « cadres méthodologiques » que j'ai présenté dans les chapitres précédents. La phénoménologie se déploie dans leur continuité ainsi que sur deux acceptations. Premièrement, il a été crucial de mettre en suspens les connaissances théoriques et expérientielles que j'avais des phénomènes lors de l'enquête, afin que ces derniers puissent être saisis tels qu'ils apparaissaient. La deuxième acceptation me contraint, en tant que chercheur, à réapparaître dans le monde de l'enquête. En effet, les phénomènes que les étudiants me décrivent sont intentionnels. Ils demandent une analyse qui s'enracine dans les conditions de cette intentionnalité. Cette « réduction » (Giorgi, 1997) – entendue comme le retour dans les phénomènes – assure à l'enquête son caractère phénoménologique.

Pour illustrer cette méthode, je prendrai l'exemple du phénomène de la *normalité*. Certes, la problématique de la norme est complexe et je consacrerai, par ailleurs, une partie entière à son développement. Néanmoins, la normalité peut être abordée succinctement. Je le fais en m'appuyant sur les moyens que j'ai mis en place pour étudier ce phénomène. Husserl (2011) montre dans son essai intitulé « *Recherche logique* » que le scepticisme, lorsqu'il s'appuie sur l'empirisme, se contredit en se supprimant (Lyotard, 2004). Ce postulat me permet en conséquence d'affirmer que l'empirisme (aussi l'empirisme méthodologique) consiste dans la formulation que l'expérience est la seule source de « vérité » pour toute connaissance. En effet, la connaissance est elle-même mise à l'épreuve de l'empirisme qui la fonde. La phénoménologie considère la construction des « choses » (la réalité sociale étant une de ces choses) comme un ensemble qui a pour origine l'expérience sensible. La normalité est de cette manière une expérience sensible que mes observations et entretiens décrivent. Il aussi est vrai que l'expérience ne fournit jamais que des données singulières ; impliquant une forte dimension subjective.

Penser la normalité, ou plutôt la décrire en m'appuyant sur ce postulat, me permet de réfléchir sur le phénomène. Le phénomène, puisqu'il naît de l'expérience, ne peut pas être une chose universelle. Ce qu'il y a comme caractère de vérité dans le phénomène de la normalité ne

renvoie qu'à l'empirisme des données qui le décrivent. Il est impossible de percevoir directement la normalité d'un étudiant en stage, pour la bonne raison que celui-ci est en train de « vivre sa normalité » (Husserl, 2011). Les opérations qui conduisent un individu à « être (ou paraître) normal » (Becker, 1985) sont différentes de la normalité. Les deux (être normal et normalité) sont définissables indépendamment. Ils sont, dans les deux cas, des phénomènes distincts. Pour étudier ces deux phénomènes, je peux seulement voir que l'étudiant a une « attitude normale ». La normalité, pour sa part, s'inscrit dans un flux subjectif qui le conduit à se comporter normalement dans une situation de stage ou dans un auditoire, par exemple. L'objectivité d'un phénomène est définie par ses conditions de réalisation.

Pour prendre un autre exemple, la conduite d'une séance didactique, telle que présentée en cours dans l'Institut, est valide, car elle détient une objectivité idéale, donc transmissible. En ce sens, un savoir transmis en formation possède un ensemble de constituants invariables sous peine de perdre ce qui constitue, dans l'exemple que je prends, la séquence didactique en elle-même. Ce que je veux dire, c'est que le phénomène de la normalité possède une « essence » (Husserl, 2011). Elle est elle-même constituée par tous les déterminants qui la définissent et l'effacement de l'un d'entre eux conduirait à la suppression de la norme.

Dans la réflexion phénoménologique, il ne s'agit pas d'étudier cette « essence ». En effet, il y a dans tout phénomène des limites aux dérives de l'imaginaire du chercheur. Les « choses » fixent les phénomènes. Mais, elles ne délivrent pas pour autant le chercheur de ses représentations. La réflexion sur ces « choses » présente leur essence : l'« être de l'objet » (Lyotard, 2004). Pour l'enquêteur, l'essence d'un phénomène s'éprouve dans une intuition vécue. Dans ce cas, les observations phénoménologiques que j'ai pu faire de la normalité n'ont aucun caractère abstrait. L'analyse phénoménologique ne s'insère pas non plus dans un réalisme abusif où l'existence de la normalité serait affirmée. D'abord, la normalité est révélée seulement dans la mesure où elle est un phénomène observable. L'étude de la normalité est avant tout empirique, puisqu'elle me permet de collecter des matériaux qui la décrivent. L'expérience seule donne consistance à la réalité sociale. Ensuite, la *normalité*, cette fois en tant que concept, se construit à partir de l'expérience. Ainsi, j'ai pu observer ce phénomène, car il est antérieur à toute conceptualisation que je pouvais construire. « Il faut à la fois une intension formelle, une intension dynamique et une intention matérielle pour comprendre l'objet [le phénomène] dans sa force, dans sa résistance, dans sa matière, c'est-à-dire totalement », écrit Bachelard (1963, p. 214).

À la différence de la science expérimentale, la sociologie ne cherche pas à établir des relations constantes entre différents phénomènes. Ce sont les multiplications des observations qui permettent de constater certaines relations. Dans mon cas, la constatation répétée des procédés sociaux sur lesquels je me suis penché me permet de parler de « *phénomène sociologique* » ; c'est-à-dire que plusieurs conditions sont réunies pour observer le phénomène décrit. Je n'ai estimé l'intensité d'un phénomène qu'à la fréquence satisfaisante de ses répétitions. Dit autrement, ma méthode s'étend à une configuration de facteurs au sein desquels j'ai pu affirmer une constante (et non pas des relations constantes). À la différence des lois physiques, les lois

sociales sont beaucoup trop sujettes aux variations. C'est pourquoi je parlerai davantage d'ensemble de conditions favorables plutôt que de déterminisme ou de fait constant.

Ces ensembles de conditions ne remplissent pas à elles seules l'objectif principal de la sociologie : l'explication. Les conditions favorables d'un ensemble de situations ne sont pas en soi explicatives. La sociologie doit dépasser le phénomène observé en s'intéressant également à la question du « pourquoi ». C'est à partir de cette deuxième question que la phénoménologie entre dans une perspective sociologique. La constante ne peut certes pas être universalisée ou comprise dans un absolu, mais elle peut être expliquée (Durkheim, 2013b). En d'autres termes, il s'agit de construire une méthode qui permet d'élaborer une explication sociologique entre l'institution étudiée et le « milieu social interne » (Durkheim, 2013b). Comme je l'ai précisé plusieurs fois, je distingue le problème sociologique de son essence et le problème sociologique de ses fonctionnements. En m'appuyant sur la phénoménologie, ma méthode essaie de s'adosser à cette « double posture » (Davy, 1973). Le problème sociologique garde ce qui le caractérise : l'explication ; à la fois transversalement (le milieu) et longitudinalement²⁴ (l'essence) (Lyotard, 2004).

Ce détour méthodologique me conduit au cœur du problème sociologique ; du moins de la façon dont le pose la phénoménologie. Avant d'être un problème de méthode, la sociologie des phénomènes est un problème d'abord épistémologique. Effectivement, seule une considération préalable de ce qui concerne l'essence des choses permet une approche phénoménologique du social. Cela ne signifie évidemment pas l'élaboration d'une théorie aprioriste de la réalité sociale, ni même que les données récoltées doivent se rapprocher des hypothèses initialement émises. Cela montre que la question de l'essence des choses est indispensable à toute analyse et qu'elle se construit avec et pendant l'enquête.

Ma sociologie est critique. Et, comme le dit Husserl, « toute critique relève déjà de son autre face, sa positivité » (cité par Lyotard, 2004, p. 73). En ce sens, tous les savoirs que je développe dans cette thèse expriment mon rapport avec autrui. Je projette l'existence d'un sens dans ce que j'étudie. Je ne réduis pas ce sens à son rapport d'utilité. Il s'identifie, car il correspond à un rapport de l'Homme aux Hommes. Le postulat implicite de toute phénoménologie, lorsqu'elle se prétend sociologique, est celui de la lisibilité de l'individu par l'individu. Ainsi, il indique expressément mon rapport avec les enquêtés. La phénoménologie sociale possède dans sa méthode une socialité originaire. Le social est déjà présent quand je cherche à l'observer, le comprendre et l'expliquer.

En tant qu'observateur, je fais partie de la réalité que j'étudie. La compréhension sociologique et les perspectives critiques qui en découlent doivent inclure la condition de se considérer dans l'enquête. « L'autre comme regard n'est que cela, ma transcendance transcendée », écrit Sartre (2008, p. 321) ; puis à Merleau-Ponty de rajouter : « autrui ou moi, il faut choisir, dit-on. Mais, on choisit l'un contre l'autre, et ainsi on affirme les deux. Autrui me transforme en objet et me nie, je transforme autrui en objet et le nie, dit-on. En réalité, le regard d'autrui ne me

²⁴ Dans mes observations, je ne me suis pas intéressé à l'essence des phénomènes, même si je me suis appuyé de nombreuses fois sur les théories qui fondent les origines des phénomènes que j'ai étudiés.

transforme en objet, et mon regard ne le transforme en objet, que si l'un et l'autre nous nous retirons dans le fond de notre nature pensante, si nous nous faisons l'un et l'autre regard inhumain, si chacun sent ses actions, non pas reprises et comprises, mais observées comme celles d'un insecte » (2009, p. 414).

De Sartre à Merleau-Ponty, la sociologie que je propose me permet de penser les phénomènes dans leur rapport entre eux – entre moi et eux ; faute de quoi ma thèse n'aurait aucune consistance. La réalité sociale est intersubjective, c'est sur ce socle que le social prend tout son sens. Mes portraits de la réalité ne sont jamais finis, car ce sont ceux des individus inachevés. Mes descriptions sont « denses » (Geertz, 1998), dès lors qu'elles se calquent sur l'épaisseur de la réalité.

La description dense

Les idées s'amuse parfois à apparaître dans le paysage intellectuel avec une énergie spectaculaire. Elles semblent, dans de nombreux cas, élucider d'emblée des problèmes considérables et posséder la prétention de tout résoudre, de tout clarifier. Les idées sont brandies, témoignant d'une science positive détentrice d'une vérité rigoureuse sur laquelle on pourrait ériger n'importe quelle analyse. Peu de chercheurs se lasseraient de les utiliser. Je cherche plutôt à les retourner dans tous les sens, à les tester par le biais de la « description dense » (Geertz, 1973, 1998) ; dans une mise à l'épreuve de la réalité, indiquant les limites ou les ouvertures possibles.

Me référer à la « description dense » que propose Geertz (ibid.) ; lui-même s'appuyant sur les travaux de Ryle (1971), c'est accepter un défi de taille : la méthode d'enquête ne peut plus se contenter d'être familière et expérimentée. Elle ne fait pas partie d'un stock de concepts, d'idées ou de principes théoriques sur lesquels le chercheur rabat ses attentes ; sur des usages que d'autres chercheurs auraient faits de ces mêmes concepts, idées ou théories (Geertz, 1973, 1998).

Je ne pourrais dire, dans les faits, si ma méthode a été la plus pertinente. Si je devais refaire cette enquête, il est certain que je la ferai différemment. Les idées se développent semblablement dans ces conditions, entre la recherche de validité et de recommencement. Elles empruntent des chemins qui déterminent la tendance d'une recherche. Ainsi, si les enquêtes étaient amenées à se refaire, les chemins empruntés seraient, sans aucun doute, différents. Ce schéma que je décris convient parfaitement à l'idée de « culture » précédemment expliquée (Geertz, 1973). En effet, le terme est défini d'autant de manière dont il est utilisé et finalement, la culture est dépendante de son contexte (Elias, 1973 ; Kuper, 1999 ; Laplantine, 1987 ; Malinowski, 1968 ; Vinsonneau, 2002). Ce principe soutient que l'homme n'est qu'une fabrication à partir de ses cultures plurielles. C'est d'ailleurs cette définition de la culture qui donne à l'anthropologie l'élan qu'elle connaît et dont la discipline a su participer à la définition des limites du concept de culture et d'en spécifier les contours.

Le concept de culture est central de mon travail, puisque j'interroge avant tout la « culture étudiante ». Celle-ci est spécifique de l'identité professionnelle que les étudiants développent

en formation. Ainsi, je plaide pour une analyse de la culture qui s'insère dans sa propre particularité ; dans sa « densité », pour reprendre les termes de Geertz (1998). Le concept de « culture » est en large partie dépendant de ses signes. J'adhère à ce que Weber (1992, 1971) précise dans ses travaux ; soulignant que l'homme est pris dans un réseau de significances qu'il tisse lui-même. La culture est un des filaments de son tissage, dont l'interprétation est possible puisqu'elle est en quête de lois et de sens. Toutefois, c'est l'explication de la culture que je cherche à faire dans cette thèse. Je suis intéressé par l'expression sociale de la « culture étudiante ». Décrire une culture dans sa densité, c'est saisir ce qu'elle est ; ou plus précisément, ce en quoi consiste sa pratique.

Appuyer ainsi ma méthodologie sur la description dense consiste à établir des rapports, à sélectionner des enquêtés, à enregistrer et transcrire des entretiens, à observer et cartographier des terrains, à tenir un journal (Geertz, 1998). Mais, comme l'illustre l'extrait suivant, ce ne sont pas les procédés qui caractérisent l'entreprise de ma méthode. Ce qui la définit, c'est l'effort intellectuel qu'elle nécessite (Geertz, 1973). Autrement dit, « qu'est-ce que le penseur fait » (ibid., p. 75) lorsqu'il observe.

Admettons que deux étudiantes, en stage, demandent à un élève de regagner son pupitre. Chez l'une, il y a une indication contradictoire faite aux autres élèves de la classe ; chez l'autre, un signal clair adressé à toute la classe : se taire. Les deux indications, en tant qu'indications, sont identiques. Du point de vue de l'observateur – ou d'une observation du phénomène de la demande énoncée par les deux étudiantes prises isolément – je ne peux dire laquelle est une indication involontaire à la classe, ou encore si les deux ou même l'une des deux est signal adressé à toute la classe. Néanmoins, bien qu'impossible à figer (par une photographie par exemple), la différence entre la consigne involontaire et volontaire est considérable, comme tout élève qui a pris la première pour la seconde le sait bien. L'étudiante qui dit à l'élève de regagner sa place communique et elle le fait d'une manière tout à fait particulière et précise. Premièrement, elle le dit de façon délibérée, en direction de l'élève concerné par la remarque. Deuxièmement, elle parle pour formuler un message précis, en fonction d'un code social établi. Troisièmement, elle le fait sans que les autres élèves (ou même l'enseignant titulaire de la classe) s'en aperçoivent.

Extrait du journal de terrain.

Dans l'extrait précédent, un étudiant qui dirait à un élève de regagner sa place ne pourrait ne pas avoir fait ces deux choses : demander à l'élève de retourner à son pupitre et exiger par là le silence à toute la classe. Toutefois, demander intentionnellement à un élève de regagner sa place, alors qu'il existe un code spécifique à l'école pour le faire, comporte dans tous les cas une consigne typique. « Un point c'est tout : un brin de comportement, une touche de culture et – voilà – un geste » (Geertz, 1998, p. 76). Ainsi se revendique en grande partie mon travail d'enquête : observer la réalité sociale dans ses conditions spécifiques. Effectivement, toute interaction se trouve intimement plongée dans une culture, dans une situation. C'est en cela que consiste la description dense ; s'immerger dans la culture pour comprendre son rôle dans les descriptions que je pourrais en faire.

Supposons maintenant qu'une troisième étudiante qui, voulant impressionner sa formatrice de terrain, imite la demande des deux étudiantes précédentes. Elle le fait sur un mode maladroit, hésitant ou bien manifeste et frappant. Évidemment, elle le fait de la même manière que les deux autres étudiantes, en stipulant à l'élève de regagner sa place. Or, cette fois, l'étudiante n'effectue ni une demande volontaire ni involontaire. Elle imite, d'après ce qu'elle connaît, les mêmes tentatives des deux autres étudiantes. Ici aussi un autre code social s'élabore. L'étudiante demande à l'élève de regagner sa place sur un ton laborieux, trop évident, y rajoutant des mimiques et autres gestuelles exagérées à la manière artificielle d'un comédien. Dans ce cas, le message est aussi transmis : la classe devra dès maintenant être silencieuse. Seulement, ce n'est plus de l'autorité envers les élèves qu'il est question. À présent, c'est de la représentation qu'il s'agit. L'étudiante cherche à impressionner la formatrice de terrain également présente. Si les élèves pensent que la demande de l'étudiante est faite réellement à l'élève concerné, ils se tairont certainement. Mais, s'ils supposent que cela est une mise en scène pour remplir l'enseignante formatrice de terrain de considération, le projet de l'étudiante s'écroulera totalement.

Je pourrais même aller plus loin : l'étudiante face à ses capacités théâtrales, cette stagiaire en puissance, peut s'entraîner chez elle, devant son miroir. Dans ce cas, elle ne fait aucune demande volontaire ni involontaire ni même elle n'adhère à aucune mise en scène ou parodie. Elle s'entraîne. Elle répète. Ainsi, les étudiants m'ont souvent confessé s'exercer devant leur miroir ; jouant le personnage du maître, autoritaire, strict, dur. Ils répètent le rôle qu'ils joueront ensuite à l'école dans les classes de stage ; comme ils répètent leur propre rôle d'étudiant, chez eux devant leur ordinateur ou leurs camarades, s'exerçant à jouer la présentation qu'ils ont préparée sur l'autorité enseignante, devant le personnel de l'Institut.

Extrait du journal de terrain.

Autant ce que pourrait montrer un photographe, un behavioriste méticuleux, autant ils seront incapables de constater que le comportement d'un étudiant dépend toujours de son contexte, de la culture, de la volonté mise à l'œuvre pour réaliser un geste, s'ils restent focalisés sur leurs observations. Alors, des complications infinies seront possibles dans l'analyse, allant jusqu'à prétendre que l'étudiant n'a aucune autorité ; insinuant même et poussant jusqu'à son paroxysme que l'autorité enseignante serait l'affaire d'une compétence naturelle, innée ou acquise et nécessitant donc de l'entraînement (Prairat, 1994, 1999, 2011). Dans ces cas, les descriptions que j'aurais pu faire, si j'avais omis leur « densité », se trouveraient transformées ou perverties et livrées à leur propre sort. Ce qui importe dans ma méthode, c'est de rester d'abord attentif à la « description mince » (Ryle, 1971) de ce que l'individu fait ; puis, tel que l'illustrent les deux extraits précédents, à élever l'observation jusqu'à la description dense de ce qu'il réalise (Geertz, 1998).

Ici réside la substance de l'observation, de l'ethnographie, de l'ethnométhodologie, de la phénoménologie et de toute la méthode que j'ai exposée jusqu'ici. La compréhension de la complexité qu'enferme une observation est primordiale de ma méthodologie. Le lecteur se trouvera ainsi souvent mis en face d'extraits de mes matériaux « denses » dans leur description.

Je me réfère parfois à la volonté, à l'intention, aux « mises en scènes » (Goffman, 1973a, 1973b) ; d'autres fois aux répétitions de ces mises en scènes, à leurs perceptions et interprétations, à plusieurs choses à la fois ; étant donné qu'en dehors de cette complexité, il n'existe aucune interaction, conflit, accord ou désaccord entre les individus ; dans laquelle, en tant que chercheur, je ne cherche qu'à me frayer un chemin.

Mes extraits sont, la plupart du temps, cités à l'état brut, plongés dans la densité des interactions sociales. Mes constats, ou plus justement ce que j'appelle mes données, sont toujours des constructions. Mes constructions sont aussi celles des autres, de ce que les étudiants font pour eux-mêmes, pour leurs camarades, pour leur maître de stage, à destination de leurs formateurs. Ma méthode propose de faire de cette densité du réel l'essentiel de mes analyses. J'ai profondément besoin de cette densité pour comprendre la réalité sociale et ses enjeux.

À ne pas se méprendre, la recherche ethnographique et les méthodes que je décris ne sont pas des activités dominées davantage par l'observation que par l'interprétation qu'elles renferment. En réalité, toute observation est déjà une interprétation. Accepter les défauts de l'observation, c'est paradoxalement en faire l'éloge. En effet, ce que prétend accomplir mon enquête n'est que de décortiquer des « structures de significations » (Geertz, 1999), de déterminer leur contexte social et de considérer l'ampleur de leur portée. Ma méthode doit toujours être à la hauteur de l'individu. Elle ne peut être qu'interprétative, négociée ; plus largement habitée par la radicalité qui se caractérise par sa modestie à l'égard de la connaissance produite, du lien avec le statut accordé aux résultats et de la nature de ses liens avec la méthodologie. La méthode que je propose évite une posture du chercheur tout puissant. Elle pratique une « lecture » des phénomènes sociaux que j'explore à l'échelle de ceux que j'étudie (Leca et Plé, 2013). Il ne s'agit pas de tirer des lois générales, mais d'apporter des significations aux actions des individus et du sens que ces dernières ont pour eux.

2.4 Négociations méthodologiques

La pratique de l'enquête qualitative demande certaines capacités d'improvisation. Ma démarche est inductive, ce qui veut dire que je n'ai pas cherché à entrer sur le terrain avec des hypothèses fortes ou entièrement stabilisées. L'accès au terrain nécessite un thème général d'enquête, sans toutefois en présupposer les résultats. Cet impératif requiert une importante souplesse de l'enquêteur. J'ai dû par exemple changer plusieurs fois de techniques de recueil d'informations ou de questionnements auprès des enquêtés. La réalité que j'ai découverte est opaque. Les faits ne parlent jamais d'eux-mêmes. J'ai été forcé de m'en imprégner, puis de prendre de la distance pour apercevoir de possibles rapprochements. Pour cette raison, ma méthode a exigé de concevoir un découpage particulier du terrain. Je n'ai jamais cherché à appréhender la réalité tout entière, d'un seul coup. J'ai l'ai plutôt découverte par petits bouts, selon des angles de vue qui ont fait varier mes points de vue en fonction des échelles d'observation que j'ai retenues. Mon enquête ne s'est pas focalisée sur un objet en particulier ou une question concrète. Il a été plus pertinent de considérer une problématique approximative en y insérant progressivement l'analyse des pratiques des étudiants et des contraintes auxquelles ils sont confrontés.

En me basant sur les travaux d'Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui (2019), j'ai ainsi pris en considération trois « instances » qui structurent toute vie sociale et en modèlent les pratiques des individus. Elles sont : « l'instance matérielle, des relations sociales et de l'imaginaire (ibid., p. 24). La première instance m'a permis de concevoir mon terrain d'enquête selon ses « dispositions matérielles » (ibid.) ; à savoir que j'ai cherché à interroger la place des objets, des espaces et du temps dans la problématique soulevée. Le temps a été une des considérations épistémologiques fortes de la condition sociale étudiante que j'ai interrogée. J'ai dû aussi cerner l'espace, celui d'une institution qui interagit avec ses usagers et qui les contraint. Ensuite, « l'instance des relations sociales » (ibid.) a pris un rôle prépondérant dans mon analyse. Elle constitue d'ailleurs la deuxième partie de ma thèse. Celle-ci cherche à appréhender conceptuellement l'institution. Cette entrée spécifique éclaire les rapports de pouvoir et les mécanismes qui concourent à sa « fabrication/régulation », à l'« autonomie/dépendance » des étudiants, aux systèmes de contrôle et à leurs rapports aux normes ainsi que leurs possibles transgressions. Le troisième point renvoie à « l'instance imaginaire » (ibid.). Il concerne la troisième et dernière partie de ma thèse. Dans celle-ci, mon analyse se centre sur les rapports d'interactions. Dit autrement, la focale n'est plus mise sur l'institution, mais sur le rapport et les représentations que les étudiants entretiennent avec cette dernière. Cette troisième instance découpe la réalité de manière particulière ; considérant la « symbolique » et les « représentations » qui donnent sens aux pratiques quotidiennes comme les plus déterminantes.

Il a été de l'ordre de plusieurs approches méthodologiques pour considérer le social de ces trois manières. Même si elles sont séparées par la structuration des parties de ma thèse, les trois instances sont néanmoins symboliquement liées ; pour la bonne raison qu'elles se sont construites dans la réalité sociale dépendamment les unes des autres. Ce n'est que l'analyse qui les a partagées. Je l'ai dit plusieurs fois, la réalité forme un tout à considérer dans son ensemble. Les méthodes d'enquête que j'ai préconisées viennent se confronter à cette entièreté de la réalité sociale pour en dégager certaines spécificités. Je cherche ici à expliciter les procédés ainsi que présenter les « négociations méthodologiques » que j'ai appliquées pour rester fidèle à la rigueur de mon dispositif d'enquête. *Ultimo*, je note que les trois dimensions précédentes ne peuvent pas être observées en même temps.

J'ai diversifié mes techniques de recueil d'information pour appréhender les couches de la réalité sociale. Par exemple, l'analyse des représentations demande de mobiliser des techniques verbales « projectives » ou « associatives » (Alami et al., 2019) ; alors que l'étude « matérielle » et des « relations sociales » passe par la collecte de données d'observations et de descriptions détaillées de la réalité. Les différents chapitres de ma thèse spécifient en ce sens le type de matériaux ; considérant à l'appui de l'analyse un type de matériaux d'enquête plutôt qu'un autre. Ma démarche s'est attachée à distinguer les « pratiques » des « représentations ». Dans l'étude des représentations, j'ai tenté de rester attentif aux perceptions. Autrement dit, j'ai cherché à savoir comment les étudiants voient ou décrivent quelque chose. Comment concourent-ils à donner un aspect concret à leurs opinions ou aux jugements qu'ils portent sur leurs perceptions ainsi que leur « imaginaire » ; c'est-à-dire au sens qu'ils lui donnent (Alami et al., 2019) ? Pour ce qui est de l'instance « pratique », j'ai préféré la « description dense » (Geertz, 1973, 1998) matérialisée principalement par mon journal de terrain – en contrepartie des entretiens qui viennent dans ce cas compléter mes observations. Ces distinctions dans

l'ordre d'apparition et des « dispositions/préférences » du matériel d'enquête sont fondamentales pour comprendre méthodologiquement mon itinéraire de recherche ; qu'il s'agisse de la conduite de l'enquête sur le terrain, de l'analyse ou de la restitution des résultats.

Cet horizon méthodologique m'a permis de considérer une rationalité non *aprioriste* des acteurs ; mais une rationalité en situation, en interaction. Ce type de conceptualisation de la vie quotidienne favorise la réinscription d'une réflexion d'abord épistémologique sur la question de l'action individuelle ; puis méthodologique et théorique, car l'individu est appréhendé dans un réseau d'interactions où son pouvoir d'action se conjugue avec une conception analytique de la dimension sociale comprise sur plusieurs niveaux (Breiger Ronald, 1974 ; Coleman, 1974, 1982). Cet aspect favorise un point de vue sur la réalité sociale et permet de considérer certaines de ses particularités. La perspective du choix rationnel des individus en interaction est élargie. Dans mon cas, les étudiants contextualisent leurs actions et potentialisent leurs échanges. Comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant, ces derniers considèrent comme rationnel de s'investir dans certaines relations avec le personnel formateur pour entretenir, modifier ou identifier une « structure d'opportunité » (Lezega, 2003) dont ils perçoivent les différents enjeux.

Mélanie : on fait toujours quelque chose en fonction de quelque chose... on [les étudiants] n'est pas dupe !

Zakaria : ça veut dire ?

Mélanie : bah, par exemple, je m'adapte toujours à mon FT [formateur de terrain]. Dès que tu arrives dans sa classe, tu vois comment il est !

Zakaria : tu as un exemple ?

Mélanie : c'est comme s'il y a des types de FT. T'as ceux qui sont autoritaires, et qui pour eux, toute la classe tourne autour de ça, d'autres, plus orientés sur les élèves et les apprentissages... y'a plusieurs pratiques.

Zakaria : tu le vois comment ?

Mélanie : par expérience ! Suffit de rentrer dans la classe. Tu vois les pupitres, le bureau de prof où il est... voilà bah des signes !

Zakaria : et ça, ça va te permettre de t'adapter ?

Mélanie : voilà !

Zakaria : pourquoi ?

Mélanie : parce qu'avant tout, faut valider son stage ! Tout ce que je te dis, bah c'est la même chose avec les FU [formateur universitaire]. Tu sais à qui tu as affaire !

Zakaria : de la même manière que pour les FT ?

Mélanie : wai ! En cours tu vois tout de suite, y'a des signes aussi ! Tu sais les FU ce sont des profs ! Y'a pas trop de différence avec un FT au final. Juste ils sont dans l'Institut !

Zakaria : donc, adaptation à fond !

Mélanie : toujours vers l'objectif de valider son stage et réussir le cours. On [les étudiants entre eux] parle entre nous, d'elle, de lui [personnel formateur]... alors on sait comment faire !

Extrait d'entretien (Mélanie - 3^{ème} 100419).

À l'échelle de l'étudiant, la contextualisation instaure une forme de gestion des interdépendances ; par exemple dans le choix de partenaires d'étude, dans l'adaptation de relations avec eux ou le personnel formateur, dans l'appropriation de stratégies relationnelles ou encore dans les tentatives de définition des « structures d'opportunité » (Lezega, 2003). Pourquoi prendre cet exemple ? Car, pour comprendre ce phénomène social, j'ai dû l'appréhender méthodologiquement. Comment ? Par les questions et relances posées aux étudiants lors des entretiens ou encore en me focalisant sur leurs adaptations (« primaires », « secondaires ») (Goffman, 1968) lors des observations menées sur le terrain. Ainsi, la méthode conduit l'analyse. Elle me permet de montrer que les choix des étudiants ne sont ni libres ni entièrement déterminés. Ils sont avant tout rationnels. Les étudiants déterminent des options disponibles et choisissent celles qui auront le plus grand intérêt en fonctions de critères qu'ils définissent comme cohérents. Cela ne signifie pas nécessairement que leurs choix sont toujours les plus efficaces et qu'ils parviennent ainsi à entretenir ou à modifier favorablement une « structure d'opportunité ». Mais, cela cautionne une rationalité de leur rapport au monde et de leur définition de certaines modalités.

Il est donc important d'objectiver méthodologiquement les thèmes sur lesquels je travaille. Je le fais dans mon cas en limitant les jugements de valeur et en déconstruisant le problème identifié. Pour y parvenir, j'ai travaillé sur les pratiques concrètes des étudiants, sur leurs différentes stratégies ainsi que sur leurs représentations. Cette objectivation méthodologique est également le résultat d'un point important que je veux souligner : l'objectivation recouvre parfois une dimension affective (Naess, 2017). Mon sujet de recherche m'a émotionnellement impliqué sur le terrain. J'ai dû en conséquence construire un appareil méthodologique qui me permet, dans un premier temps, de rentrer librement en interaction avec les étudiants et leurs expériences ; puis, dans un deuxième temps, d'identifier mes implications affectives pour les traiter à leur juste valeur. J'ai cherché à comprendre les implications sociales et culturelles des étudiants sans préjuger de leur importance dans la vie quotidienne.

L'« auto-ethnographie » (Anderson, 2006 ; Paillé, 2007 ; Pereira, 2016b) a de cette manière été un autre moyen de prévenir les éventuelles dérives de mon implication sur le terrain. L'intérêt principal a été de relever de façon « (auto)compréhensive » (Anderson, 2006) les contraintes qui pèsent sur les usagers de l'institution de formation ; d'innover, de s'engager, de résister ou de se révolter ; d'obéir, de consentir ou d'accepter leur réalité au-delà de leurs premières motivations individuelles. Ma méthode rappelle que les motivations et les décisions des individus (qui ont parfois été les miennes) sont toujours emboîtées dans des interactions sociales qui dépendent à leur tour d'un « cadre d'interaction » (Goffman, 1974a). À certains niveaux, elles sont peu visibles, dissimulées, voire invisibles aux échelles de l'étude qualitative. Mais, à d'autres niveaux, elles décrivent le processus complet de construction sociale des actions collectives, puisque je me focalise sur les rapports de pouvoir et ses enjeux. L'approche qualitative souligne l'ambivalence propre à toute société.

Chercher en pratique

La parole des étudiants est souvent le moment d'une stratégie de « présentation de soi » (Goffman, 1973a, 1973b) ; adressée à moi qui rencontre et parle avec eux pour la première fois. C'est aussi que j'ai un petit avantage : je connais bien leur expérience d'étudiant, étant moi-même un « ancien ». Pourtant, la confiance, la complicité ou l'amitié qui peuvent se dégager d'une longue relation d'enquête ne change rien à la question de fond qui occupe, dans les premiers instants de la recherche, toutes leurs pensées : comment allais-je pouvoir les aider à réussir leur formation ? Rapidement, j'étais ainsi régulièrement pris à partie pour rédiger ou corriger des dossiers d'examens, pour participer aux sessions de révisions, pour démêler des problèmes avec des formateurs ou expliquer des éléments du dispositif de formation, etc. Bref, petit à petit, j'étais conduit à m'engager dans leur formation – et à la revivre d'une certaine manière. Jamais je n'ai refusé leurs sollicitations si légitimes à mes yeux. C'est d'abord en assistant tous leurs tracasseries que je suis entré dans la relation d'enquête. Je l'ai fait en les regardant faire, mais surtout en faisant avec eux. C'est ainsi que certains sont devenus des *associés*. Ce que je veux dire, c'est que je n'aurais jamais imaginé faire cette thèse de cette manière. Initialement, j'avais pensé être un « observateur externe » au terrain ; un simple ethnographe qui serait là juste pour voir. Mais, à ma plus grande surprise, je suis aussi venu pour faire.

La relation d'enquête m'a dès lors confrontée à mon questionnement de recherche, surtout à mon rôle dans celui-ci ; influençant indéniablement mes statuts dans l'enquête. Que cela soit de mon point de vue ou de celui des étudiants, des modifications et justifications ont souvent été en jeu dans nos relations. La nature du « chercheur engagé », ainsi que mon rapport vis-à-vis des étudiants, nous a incités (les étudiants et moi) à nous retrouver dans un va-et-vient constant face à notre relation d'enquête, avec ses tensions et ses apaisements. La relation d'enquête définit un rapport particulier et unique à la recherche ainsi conduite (Payet et al., 2010). Pour ma part, ce rapport a été celui parfois d'un confident, d'un pair-accompagnant, d'un tiers-aident, d'un « thérapeute » quand les choses allaient mal ; d'un « provocateur » quand mes avis divergeaient de certains des leurs ou d'un « être raisonnable » lorsque mes idées ou pratiques pédagogiques les intéressaient.

Mon approche sur le terrain s'est réalisée par une série de tâtonnements, ajustements et essais. L'accès au terrain a été rendu difficile par certaines propriétés de l'Institut Pestalozzi. Celles-ci se sont accentuées par mes statuts dans l'enquête et par un « collectif étudiant » fort institutionnalisé : rigidité des frontières, complexité de la structure interne de l'institution, fort lien relationnel, homogénéité des usagers et hétérogénéité des degrés de participation et même opacité dans le fonctionnement institutionnel pour beaucoup d'étudiants. C'est donc dans une institution aux contours complexes et « dynamiques » (Tournay, 2011, 2012), aux points de vue multiples de ses usagers que je suis (une nouvelle fois) « arrivé ». Le groupe d'étudiants a pris une forme particulière. Il possède des routines et des habitudes dans lesquelles l'interconnaissance est dense et se nourrit d'un volume important d'échanges. Ces caractéristiques renforcent fondamentalement la spécificité imprévisible de la relation d'enquête ethnographique et donc du matériau qui s'en dégage (Bizeul, 1998).

Plus exactement, la relation d'enquête ethnographique se loge dans une absence *a priori* d'informateurs privilégiés ; où la formulation des points de vue est souvent hétéroclite, même parfois contradictoire selon les étudiants interviewés. Les risques d'instrumentation, par la confiance ou la retenue, sont d'emblée à relever dans cette relation. Effectivement, ils orientent l'enquêteur dans une direction plutôt qu'une autre. Ainsi se dessine l'importance de la plaisanterie, de l'humour, de l'assurance ou de la méfiance qui se jouent dans les échanges avec les étudiants. Nombre des informations dont je me suis servi ont été obtenues dans le cadre des relations de « face à face » (Goffman, 1973a, 1973b). La qualité de ces informations a émané de la nature des relations que j'ai tissées avec les étudiants ; aussi de ma rigueur méthodologique, « d'un système de débrouille » et des stratégies d'enquêtes que j'ai adoptées. La relation d'enquête a systématiquement répondu au besoin de rester au plus proche du terrain et des étudiants ; m'obligeant dès lors à négocier en tout temps mon implication dans la recherche. Cette relation d'enquête, comprise au travers de ce besoin, est largement imprévisible. Je ne peux que maintenant, et avec du recul, en faire un état des lieux. Dans son immédiateté, je ne prévoyais pas l'itinéraire. Certes, je me suis convaincu de tenir un protocole d'enquête exemplaire dans les premiers temps de l'enquête. Mais ensuite, ce protocole s'est transformé en une ligne de « conduite ingénieuse » (Bizeul, 1998), guidant uniquement mes tactiques d'enquête, d'entretiens et mes observations.

Dans l'action, dans le vif, je n'ai jamais cherché à me rendre maître des relations que j'engageais ou qui engageaient les étudiants. Faire état de cette imprévisibilité et de cette « ignorance » (Rancière, 1995) dans la posture de l'enquête me permet d'assumer, d'une certaine façon, une large partie de la subjectivité de mon approche. Mais, d'une autre façon, cela me permet de faire état d'un procédé de recherche méticuleux et rigoureux. Il décrit ce qu'ont été mes relations dans l'enquête et les conséquences qui en découlent pour l'analyse. « La qualité d'une enquête, en effet, ne découle pas mécaniquement du recours à une méthode particulière, mais du type d'analyse des actions, du type de preuve, et du type d'argumentation que le chercheur met en œuvre » (Bizeul, 1998, p. 754).

Ma relation d'enquête a beaucoup évolué au cours de ma recherche, depuis un état originaire (et bref) de distance et de non-implication, jusqu'à un état ultime (et étendu) d'une grande participation, familiarité, même d'amitié parfois avec les étudiants ; d'intégration et d'immersion sur le terrain de leur formation, jusque les suivre chez eux, m'entretenir avec leurs parents, visiter leur domicile, les accompagner sur leur lieu de travail ou en boîte de nuit. Ce mouvement de l'enquête n'est pas retraceable de manière linéaire. Il dépend de beaucoup de la singularité différente des relations que j'ai entretenues avec les étudiants.

Un sourire envoie le signal que je suis quelqu'un d'agréable et que l'on peut m'approcher. Je salue les étudiants de manière plaisante. Nous nous disons bonjour dans les couloirs de l'Institut Pestalozzi. Je leur demande s'ils ont passé une bonne journée. Je m'assois avec eux, m'intéresse à ce qu'ils font. Petit à petit, je me présente, je parle de moi et enfin de mon enquête. Tout le reste concerne le temps : cela prend du temps de parvenir à lier une relation d'enquête avec une personne. C'est tout un processus qu'il faut suivre, en commençant par s'ouvrir soi-même, puis en apprenant à

connaître l'autre pour finir par devenir proche. L'investissement personnel a toute son importance dans une relation d'enquête. Il faut y investir de soi, de son énergie et beaucoup de son temps. Enfin, la relation dans l'enquête apparaît comme une source de bien-être pour chacun de nous.

Extrait du journal de pensées.

Je ne peux retracer que l'intention méthodologique ; ni linéaire ni uniforme, celle de mon insertion dans le groupe d'étudiants, de ma compréhension de leurs activités, de l'analyse de leur fonctionnement, de leur condition sociale dans l'institution. L'intention est descriptible. Elle s'enchaîne autour de quatre états non successifs, mais du moins dépendants. Ils caractérisent ma relation avec les étudiants. Le premier est un état d'égarement et de désorientation. En effet, je connais trop bien l'institution de formation, pour l'avoir moi-même suivie en tant qu'étudiant, y travaillant comme formateur, enseignant et chercheur. Il me faut d'une certaine manière m'en détacher. Le détachement est intense dans les premières phases de mon enquête. Je cherche à distinguer des choses que j'ai déjà en tête. Je m'oblige à les voir ou comprendre « comme pour la première fois » ou tel qu'on me les présente.

Le deuxième est un état de découverte et d'acceptation de ce que je déniche. Lorsque certaines choses apparaissent, il me faut d'abord les comprendre dans toute leur complexité, même lorsque ces choses me surprennent. Le troisième état est celui de l'enrôlement selon les circonstances de l'enquête. Chaque entrée sur le terrain est singulière. À bien des égards, je suis resté dans « un domaine qui demeure opaque pour la formalisation scientifique : c'est un art de faire des coups, de saisir l'occasion, de suivre des traces » (Albera, 2001, p. 8). Dans certains cas, j'ai été littéralement « embarqué » dans mon expérience de terrain, dont je ne pouvais que partiellement anticiper le déroulement et discerner les implications. Par ces « caractéristiques institutionnelles » (Goffman, 1968), j'ai été obligé de m'intégrer, d'observer, de m'intéresser, de me pencher plus en avant dans un ensemble de rapports sociaux. Toutes ces expériences interrogent méthodiquement la perspective du chercheur ou du moins la place qu'il y occupe.

Le quatrième et dernier état est celui de la discussion. Il s'inaugure par les premiers résultats de l'enquête, de la première interprétation jusqu'aux confrontations des données. Dans les différentes phases de ma recherche, j'ai essayé d'« embarquer » les étudiants dans mes analyses. Leurs points de vue sur la réalité que j'étudie les concernent avant tout. Je ne cherche pas à me confronter à ceux-ci dans le but de me renseigner davantage sur les raisons de leur choix, comme dans un entretien d'« auto-confrontation » par exemple (Theureau, 2002). Mais, je cherche à les engager dans mes analyses et à considérer leurs capacités intellectuelles au même niveau que les miennes. Comme l'illustre l'extrait suivant, ceci s'est traduit dans les entretiens par une grande ouverture et sincérité dans les discussions. Je cherche à provoquer chez les étudiants le désir de comprendre et d'étudier leur formation avec moi. Leurs engagements dans l'enquête se clarifient dès lors de plus en plus. Ils se symbolisent aussi par la proposition de lecture d'ouvrages, de conseils dans l'analyse, d'accords ou de désaccords ; plus généralement de débat.

Zakaria : regarde les listes de présence aux cours ? Qu'est-ce que ça signifie, qu'on cherche à vous contrôler ? C'est un peu ça que je vois, quand je cherche à comprendre ! Samantha : j'ai lu un petit livre sur le contrôle, je te le conseille aussi, parce que notre discussion de la dernière fois était bien. Mais, y'a tout ce qu'on fait qui va dans ce sens... regarde là, j'ai pris le tram, je viens d'avoir un contrôle... J'étais au cinéma ce week-end, un autre contrôle ! Je me suis mise sur la plateforme de l'Uni, et un autre contrôle (essoufflée) ! Y'a des contrôles partout ! On y est habitué ! C'est ça que tu dois comprendre ! Comment on nous habitue au contrôle ? Ça va bien au-delà des listes de présence [qui vérifient la présence des étudiants dans les cours universitaires]. Bien plus loin ! Là, regarde, en stage, qu'est-ce que me demande ma FT [formatrice de terrain] ? De contrôler ! Je contrôle tout, et puis après je dois faire signer par les parents [des élèves], pour que les parents contrôlent ensuite ! C'est ça qu'il faut chercher à comprendre, comment on amène à nous contrôler entre nous et partout ! Et à nous obliger à contrôler tout le temps ! Comment on finit par l'accepter !

Extrait d'entretien (Samantha - 4^{ème} 250318).

Ce dernier état est spécifique de la recherche ethnographique que j'ai réalisée. Effectivement, pour presque toutes les étapes de l'enquête – celles-ci allant jusqu'à la considération des chapitres qui organisent cette thèse – certains étudiants se sont embarqués avec moi dans ce que je nomme une *co-herméneutique* de l'interprétation. Dans celle-ci, j'ai laissé la place aux étudiants qui le voulaient afin de s'engager dans le labyrinthe de la compréhension, jusqu'au défi de l'interprétation sociologique. Le travail de recherche s'est ainsi constitué en grande partie dans un exercice partagé avec les enquêtés, tant dans ma relation avec eux, que celle que ces derniers entretenaient avec moi. En quelque sorte, nous avons été sujets de la production de ce manuscrit ensemble ; puisque nous nous sommes engagés dans un type de pratique d'enquête qui a favorisé l'interprétation commune. La co-herméneutique est une « voie longue » (Ricoeur, 1969) de l'enquête ; dans laquelle le défi de l'interprétation est incité pendant l'enquête, avec l'enquête.

La vocation essentielle de l'anthropologie interprétative n'est pas d'apporter une réponse à nos questions les plus profondes. Mais, elle est de nous permettre d'accéder à des réponses données par d'autres qui gardaient d'autres moutons dans d'autres vallées et de nous permettre de la sorte de les inclure dans le registre consultable de ce qui a été dit par l'homme. (Geertz, 1998, p. 105)

Au-delà de la relation d'enquête, j'ai eu intérêt de développer et de chercher à comprendre les mécanismes qui ont fait que mes liens avec les étudiants étaient devenus si particuliers. Nous nous sommes investis et engagés ensemble dans un « devenir-minoritaire » (Deleuze et Parnet, 1977). Sans nul doute, la question de l'engagement s'entremêle à la question centrale de mes propos et de leur orientation critique. Elle signifie l'articulation de ma recherche et de son impact sur les étudiants. Mes réflexions sont ainsi doubles. Elles s'imbriquent et se confondent dans la maîtrise et l'engagement qu'elles génèrent sur les étudiants. La première est épistémologique, car comme je l'ai énoncé dans la partie précédente, elle renvoie à la question de *comment* et *pourquoi* les pratiques d'enquête interrogent la production de connaissance,

ébranlent les régimes de vérité et contribuent à inclure l'intellectualité des enquêtés ; tout en reconnaissant leurs savoirs autres. La deuxième est méthodologique, car elle vise la relation d'enquête en soi. Cette relation est pensée comme un outil de création et de transformation, tel un lieu d'émergence d'idées. Elle est le lieu d'une « philosophie en pratique » (Ingold, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b).

Comme je l'ai mentionné, le « devenir-minoritaire », comme « flux qui se conjugue avec d'autres flux » (Deleuze et Parnet, 1977, p. 62), s'est réalisé dans l'enquête. Il a été mobilisé dans un rapport qui a produit des données et structuré ma méthode. À terme, plus qu'une relation d'enquête, le lien que j'ai entretenu avec les étudiants est devenu un moyen et une fin en soi. La relation d'enquête a évolué de cette manière en une expérience plurielle de ma propre recherche. Dans le même temps, cette expérience a mis les intellectualités des étudiants au « centre ». Ce centre a été la prise en compte de nos observations, de nos engagements mutuels dans la formation ainsi que de nos collaborations et confidences vis-à-vis de la transformation de l'École que nous voulions ensemble. J'ai ainsi accompagné les étudiants non seulement à poursuivre leur parcours dans l'institution, mais aussi à comprendre les raisons de leur condition dans celle-ci pour, à partir de cette relation d'enquête que j'appelle *conscientisante*, engager l'étudiant dans sa propre transformation.

Évidemment, je n'ai pas pu entreprendre ce type de relation d'enquête avec les quinze étudiants de mon corpus. Deux raisons viennent expliquer ce point. Premièrement, certaines affinités se sont construites pendant l'enquête. Les phénomènes de place, de proximité, de distance sociales ou idéologiques s'incarnent dans toute relation d'enquête qui s'inscrit dans la durée. Ils expriment notamment des conditions qui viennent entretenir des accords et des désaccords. Les affects se déploient aussi dans toute relation. C'est eux qui vont motiver l'enquêté à se maintenir dans l'enquête ou au contraire de l'arrêter. Durant tout le processus de recherche, il a été ainsi important de rappeler les termes du contrat de l'enquête et de laisser la liberté aux enquêtés d'y mettre fin s'ils le souhaitent. L'engagement dans l'enquête est mutuel. Il n'est pas orienté que dans un sens ; celui du chercheur qui cherche. L'enquêté se retrouve tout autant avantagé ou désavantagé dans sa relation d'enquête. Il enquête aussi sur moi et avec moi. Ce qu'il découvre peut le faire « souffrir », comme lui procurer de la « joie » (Freire, 2103). Le cadre de l'enquête régit lui-même les conduites d'engagement dans l'enquête et donc les relations.

Deuxièmement, plus l'enquête a avancé, plus certains *a priori* théoriques et analytiques se sont dessinés. Ces aprioris m'ont guidé vers certaines problématiques plutôt que d'autres ; faisant que les étudiants s'investissaient différemment dans l'enquête et qu'ils apparaissent ainsi de manière différente dans mes analyses. L'entrée dans une longue relation d'enquête suppose, pour des raisons tant objectives que subjectives, des conditions favorables à une relation de qualité. Certaines dispositions vont favoriser la bonne entente. J'entends par là l'écoute et la bienveillance dans les échanges. Le maintien d'une relation est enfin conditionné par la qualité de l'écoute que j'ai proposée aux étudiants. Se fréquenter sur une période longue et à de très nombreuses reprises (à raison d'un minimum d'une fois par mois, par étudiant pendant presque trois ans) a, en effet, impliqué la possibilité de se mettre d'accord ou de se contredire ; en un sens de se connaître. Mes entretiens sont ainsi teintés de désaccords et de tensions.

La relation profonde

Toutes les tensions peuvent apparaître décontextualisées de la relation d'enquête et laisser supposer des manipulations. Mais, elles ne sont de loin pas ce qu'elles peuvent paradoxalement montrer à un lecteur non averti. Mon écoute attentive place l'intellectualité des étudiants au centre de mon enquête. Elle s'inscrit d'abord sur la durée. Ensuite, elle a été une manière de lutter contre un « ethnocentrisme du chercheur » (Cuche, 2016). Mais ni le désir de s'entretenir ni la bonne volonté de ceux qui s'entretiennent ne suffisent. La relation d'enquête suppose l'instauration d'un « organisme bicéphale unique » (Rogers, 2015). Je le nomme la *relation profonde*, en référence aux travaux de Naess (2017) qui utilise une idée similaire dans l'élaboration de sa philosophie. Il propose le concept de « deep ecology », ou traduit littéralement, l'« écologie profonde ». Naess définit cette écologie comme un mouvement qui prône l'installation de changements radicaux et un basculement vers un paradigme dans lequel le rapport des sociétés à l'environnement serait en rupture avec une relation d'instrumentation institutionnelle et politique de la nature. Il recommande ainsi la reconstruction du lien social en intégrant des valeurs telles que la solidarité, l'égalitarisme, la symbiose ou l'équité (ibid.).

Cette considération paradigmatique que j'emprunte à Naess m'a conduit à traduire sa philosophie dans la relation d'enquête que j'ai entretenue avec les étudiants. Celle-ci s'est faite en opposition à une relation d'enquête superficielle et objectivée qui s'en tiendrait à la découverte de données uniquement pour l'enquête ; autrement dit, qui concernerait certes des objectifs importants de la démarche méthodologique, mais du moins superficiels et limités. Ce que je vise avec le concept de relation profonde détermine d'abord le cœur et la totalité de la relation d'enquête avec laquelle les étudiants ont pu s'identifier. Cette relation définit ensuite un chemin qui s'oppose à la tradition, à ce qui se fait conventionnellement. À partir de cette métaphysique immanente, je caractérise la relation d'enquête et le déploiement d'une « écosophie » (Guattari, 2013 ; Naess, 2017.) ; à savoir : une sensibilité dans la conversation.

La relation profonde consiste en une coopération ayant pour but ultime la symétrisation de la relation entre l'enquêté et l'enquêteur. La méthode demande de l'enquêteur une compréhension attentive des propos évoqués. Elle s'illustre par des conseils mutuels, des félicitations, aussi des remarques dans les entretiens ; mais aucun jugement. Les jugements ralentissent la symétrisation du lien d'enquête et sont parfois la cause de son interruption. L'enquêteur écoute, reformule, provoque, comprend autant les idées que les sentiments de l'enquêté. La relation d'enquête est, à force des rencontres, conduite à cesser d'apparaître comme l'objet d'un « spectacle » (Debord, 2002 ; Rancière, 2008). Elle n'est plus une nécessité scientifique où l'enquêté serait contraint de répondre aux diverses questions du chercheur. Mais, l'enquêté commence à se vivre comme un sujet de l'enquête. Il se recueille par lui-même et accepte non seulement ses pensées et ses affects, mais il s'autorise aussi de les ressaisir dans une « organisation unifiante » (Rogers, 2015). Je n'ai cherché qu'à orienter les réactions des étudiants sur ce qu'ils vivaient eux-mêmes. Je n'ai proposé qu'un branchement sur soi canalisé par la relation d'enquête. Un climat de confiance s'installe alors peu à peu.

La relation profonde, déjà en elle-même émancipatrice, s'instaure. L'enquêté parle plus authentiquement de lui-même et de ses expériences. Corrélativement, il ose se confronter aux contradictions qui l'habitent. Il est aussi arrivé que le constat de certains paradoxes, incohérences et illogismes le paralyse, l'éloigne de l'enquête, le pousse même à arrêter. À force de « conversations » (Laforge, 2018 ; Prigent, 2021 ; Payet, 2020b), l'étudiant est souvent sidéré par sa réalité, tel qu'il l'aperçoit parfois pour la première fois. Il n'aura de cesse d'avoir une sensation désespérante, le sentiment qu'il ne peut rien y changer et que sa réalité l'accable. Ainsi, il préfère parfois prendre de la distance avec l'enquête ou au contraire la poursuivre avec plus d'intensité pour sortir de cet inconfort que procure la conscience. C'est pourtant ce choc qui amorce la relation profonde avec les étudiants. Ils définissent, pour certains, une catégorie que j'ai appelée les *misfits* : des individus « inadaptés » au travail moral et idéologique qu'on leur demande de faire dans l'institution. Ce travail se produit aussi sur eux en les faisant « souffrir ». La perception qu'ils avaient d'eux-mêmes se clarifie néanmoins. Les enquêtés témoignent de leurs difficultés et épreuves dans l'institution.

La relation profonde m'a servi d'analyste lors de l'interprétation de mes résultats. En effet, la relation d'enquête est le facteur déclencheur de la posture critique de l'enquêté et du modèle d'autres acceptations futures. Elle permet une ouverture qui rend possible la vision en soi-même de sa condition sociale dans l'institution. La relation d'enquête est loin d'être une soumission. Certes, la relation facilite, conditionne et permet les transformations et celle-ci n'exclut pas le refus de « la critique » ou la manière d'assumer une position plutôt qu'une autre. Mais, elle prévient de la soumission, dans la mesure où la relation profonde est son contraire. Elle est la mise en œuvre d'une liberté.

C'est dans le prolongement de cet effort de liberté qu'il convient de comprendre que la relation d'enquête est cruciale pour l'extension de la réalisation de soi dans la recherche ; ceci autant pour l'enquêté que l'enquêteur. Pour comprendre de quoi il s'agit, il importe de distinguer deux postulats différents, mais complémentaires. Le premier renvoie à la thèse de l'identification. Dans celle-ci, l'acquisition de sa propre identité requiert de repousser les limites conformistes de l'« individuation » (Martuccelli, 2019) et amène l'enquêté à s'identifier à toutes les autres formes d'identités – de ses « identités plurielles » avant tout (Sen, 2006). Elles sont un repère pour soi à travers l'autre. C'est la recherche de cet élargissement de la conscience de soi vers l'autre qui tend à définir les conditions et cadres de conversation. L'élargissement est perçu comme une extension par laquelle chacun s'éprouve lui-même tel un élément universel de l'enquête. Cette première mise à l'épreuve correspond à une réalisation de soi par la conscience (Guattari, 2013).

Elle anticipe de cette manière le deuxième postulat, celui du développement de ses propres potentialités dans l'enquête ; communément appelé « la réalisation de soi » (Marquis, 2015). Dans une relation profonde, l'identification de soi signifie que le fait de devenir soi-même suit la trame d'une négociation de soi par les autres ; avec lesquels les enquêtés s'identifient et pour lesquels ils finissent par éprouver une forme d'empathie ou de compassion. L'empathie et la compassion sont d'abord orientées sur les « autres » (élèves, familles, personnel formateur, camarades d'études). Mais, elles se redirigent ensuite sur soi ; avec lesquels les étudiants

s'identifient et finissent par comprendre quelque chose, inspirés par le sentiment d'une commune appartenance et d'un destin similaire.

L'enquête s'identifie au projet de recherche. Il n'a pas seulement une compréhension intellectuelle de soi dans l'enquête. Il a aussi une intellectualité affective qu'il partage avec les autres. Il éprouve sa condition étudiante à mesure que l'enquêteur l'éprouve en même temps ; « il l'internalise » (Naess, 2017, p. 19). À Naess de poursuivre lorsqu'il soutient que « l'identification [...] est un processus spontané, non rationnel, pas non plus irrationnel, par lequel l'intérêt ou les intérêts d'un autre être nous sont tout aussi sensibles qu'il s'agissait des nôtres » (ibid., p. 19). Dans la relation d'enquête, le meilleur moyen de rentrer dans la profondeur d'une conversation a été de se reconnaître une valeur intrinsèque dans l'enquête. Cette valeur est une singularité propre à chacun qui vient compléter celle des autres. Aussi, comme l'illustre l'extrait suivant, la relation profonde a permis aux étudiants de tisser des liens entre eux. Pour certains, pendant l'enquête et encore aujourd'hui, ils sont devenus et restés amis.

Mél. 9h11 : *t'sais, hier j'ai mangé avec Suzie, on a parlé de toi ! Hey, on reste d'accord, sur un principe quand même, même si c'est délicat.*

Mél. 9h11 : *on doit se faire apprécier par les élèves, un peu à l'inverse de ce qu'on nous dit [en formation] qu'on doit se faire respecter ! C'est drôle, on riait de ce paradoxe, apprécié ou respecté ? Beaucoup de nos camarades souffrent de cette contradiction qui nous pousse à nous faire respecter à tout prix en classe, avec des conséquences souvent douloureuses.*

Mél. 9h12 : *voilà, en tout cas on se réjouit de te revoir pour discuter, sinon toi ça va ?*
Extrait d'une conversation WhatsApp avec Mélanie.

« *None but the lonely heart* » porte le titre de la romance pour voix et piano de Tchaïkovski ; à une grande différence : la relation profonde délivre les cœurs de leur solitude. Il peut sembler dans la relation d'enquête que le meilleur moyen de se comprendre soi-même consiste à se reconnaître parmi les autres. Cette dimension collective est une particularité centrale de la relation profonde. Elle considère dans l'enquête la valeur plurielle des intellectualités. L'essor de la relation dépend donc du bien-être de chacun dans cette même relation. Elle constitue un bien en soi, indépendamment de l'utilité que les étudiants considèrent de l'enquête ; même lorsqu'ils y définissent parfois des buts strictement stratégiques pour réussir leurs études. L'identification est liée au processus majeur de l'enquête, dans une expansion du soi, à la « réalisation du soi » (Naess, 2017) ; en concevant par là le processus par lequel l'étudiant réalise ses propres potentialités en participant aux développements des potentialités des autres. À Naess de conclure lorsqu'il stipule qu'en prenant « part à la création et au maintien de ce tout ; en cela nous prenons part à sa grandeur » (ibid. p. 20).

La relation profonde apporte enfin une rupture à la fois « d'échelle et d'intention » (Papinot, 2014). S'impose alors à moi la méthode d'enquête monographique qui a pour attrait l'étude intense d'une seule culture. C'est ici d'ailleurs que j'ai croisé le chemin de Malinowski (1968). Selon cet auteur, le rapport d'enquête se borne à considérer l'individu dans une neutralité. Il est tendu vers l'idéal d'un observateur qui serait invisible ; et, pour se rendre invisible, rien de

mieux que de se fondre dans la masse (Papinot, 2014) ? Toutefois, cette considération est abusive, car elle nie un droit éthique fondamental qu'est celui de savoir qu'on nous étudie. Quand me venait l'idée de disparaître dans l'enquête – ce qui n'a pas empêché des « observations clandestines » ou une « posture du caméléon » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2002) – je me suis borné à réapparaître et accepter la subjectivité de mes rapports et liens dans l'enquête. Tout doit rester apparent. Je rejette mon désir de transparence comme un mal nécessaire et je le compense par la sincérité, la spontanéité, la cordialité et la confiance qui donnent la couleur aux liens que j'ai tissés avec les étudiants. Sur ces bases, je fais de mon ethnographie un moyen qui aura de cesse « [d'] évacuer la question de la relation vraie de l'observateur à l'observé et surtout les conséquences critiques qui s'ensuivent pour la pratique scientifique » (Bourdieu, 1980, p. 57).

Mon parti pris est avant tout méthodologique. Il s'impose comme un remède à la distance entre l'enquêteur et l'enquêté (Papinot, 2014). C'est cette distance que j'ai systématiquement cherché à réduire pour m'immerger dans les problématiques des étudiants ; et peut-être y apparaître invisible (Malinowski, 1968). Mon obsession pour ne pas perturber la situation d'enquête, que cela soit dans la conduite des entretiens ou dans mes observations, a fait l'objet d'une démarche réfléchie. Cette démarche est participante. Comme je l'ai dit précédemment, j'ai tenu à réaliser une enquête « en pratique » (Ingold, 2013a). L'enquête vivante essaie de rendre compte d'une culture avec le plus de précision possible. Je n'ai pas essayé de me dégager de toute perturbation liée à l'enquête. Au contraire, ces perturbations sont volontairement acceptées. Elles définissent la relation profonde. Je n'ai pas cherché à ignorer la relation dans l'enquête. Je lui ai même donné un statut important.

Le devenir-minoritaire

Le « devenir-minoritaire » (Deleuze et Parnet, 1977) s'est réalisé chez chacun des étudiants par la relation profonde, telle une « philosophie vivante » (Ingold, 2011a, 2013a). Par « philosophie vivante », il faut comprendre le premier sens qu'énonce Ingold (ibid.). Elle est une attitude intellectuelle qui, au lieu d'observer le monde à distance et de façon désengagée, en vue de préserver sa prétendue neutralité, considère les problèmes du monde tels qu'ils se manifestent dans l'immédiat ; en s'y engageant. Le monde est pris à son point d'émergence ; c'est-à-dire qu'il se rattache à ceux qui vivent et habitent le monde, *là, ici et maintenant* (ibid.). Ma méthodologie est dès lors devenue un projet. Et outre l'écriture de cette thèse qui la matérialise, elle a été un devenir-réel. Le devenir-minoritaire a permis l'évasion des doutes et des incertitudes quant aux questionnements que nous nous posions ensemble (avec les étudiants). Les interprétations et les analyses se sont échappées du cercle de la spéculation abstraite. Autrement dit, elles se sont détachées du raisonnement scientifique dominant (Latour, 2005 ; Latour et Woolgar, 2006), voué au culte des faits, qui, en vue de mieux les maîtriser, installe le monde à distance et le destitue de sa complexité. La recherche s'est avant tout menée avec les affects et les subjectivités (Naess, 2017) ; au ras du monde, en travaillant sans prévision, sans autre anticipation que la prise en compte de ce qui se passait dans l'immédiat. Chercher en pratique a été ma manière de rentrer en relation avec les étudiants.

C'est ainsi que je considère ma méthode comme « vivante » (Namian et Grimard, 2013) ; au lieu d'être, une recherche « sur », ou une recherche « de » ; « de l'institution de formation », « de l'école », « de sociologie » ou « de » quoi que ce soit d'autre d'ailleurs. La recherche que j'ai menée entretient de préférence une relation directe avec les problèmes du quotidien : comment rédiger un dossier universitaire ? Comment rester discret en cours ? Comment demeurer obéissant ou se laisser aller au rythme de l'acquisition des savoirs ? Toutes ces questions concernent avant tout des relations d'humains à humains ; même si dans celles-ci, l'institution joue un rôle crucial. En prenant nos problèmes communs et en nous y attelant sérieusement, j'ai pu décrire ce qui se jouait dans l'Institut Pestalozzi. Le processus de recherche s'imbrique en ce sens à ses conditions. Il le fait dans un « *continuum fluide* » qui m'oblige à prendre le rythme de ceux avec qui je fais mon enquête.

La relation d'enquête a exclusivement été la conséquence des dialogues avec les étudiants, de nos conversations et investissements mutuels. En effet, la recherche est venue expliciter, saisis à chaud, les éléments éthiques, ontologiques et politiques qui se trouvent à l'œuvre dans l'institution de formation des enseignants et de la critique que je cherche à lui adresser. Au sens le plus fort du terme, ma critique a été pratique, c'est-à-dire qu'elle s'est conduite « en pratique » ; participant au mouvement de transformation de l'École qu'elle ambitionne et qu'elle ne s'est pas contentée d'interpréter. La relation d'enquête prend une tournure nouvelle. D'enquête, elle est devenue une recherche par les pairs (Desgagné, 2007). Elle sous-tend un « projet transformateur » (Freire, 1973 ; Giroux, 1985, 1988). Elle s'inscrit de plain-pied dans un devenir-minoritaire. Les étudiants et moi-même devenons un collectif. C'est ainsi que la description ethnographique apparaît comme un médiateur à l'intérêt premier de mon travail. Car, j'essaie de le faire sans « blâmer » les étudiants ni le personnel formateur ou tout autre usager de l'institution. Je le fais en évitant de faire d'eux des « catégories sociales d'analyse », des « objets de la science », des « objets humains » (Goffman, 1968).

Les étudiants se sont engagés dans une autre intellectualité. Le devenir-minoritaire témoigne qu'il est possible de faire de la recherche autrement que sur le plan de l'argumentation autoritaire qu'établit la science « *mainstream* » (Martel, 2011). Cette volonté de rigueur scientifique, qui coupe le plus souvent la dynamique d'une recherche de la vie réelle, peut être dépassée. Il ne faudrait surtout pas croire que ma méthode, tirée des expériences avec lesquelles je suis en contact et à l'élan desquelles je participe, soit de moins bonne qualité que celle qui se fabrique dans le « pur » élément de la science ou de la recherche « classique » ; dont, par ailleurs et de manière inattendue, elle rejoint les inquiétudes auxquelles elle apporte soit une dénégation, soit un complément de signification.

Le monde social s'appuie sur des légitimations et des symbolisations qui se produisent au travers des interactions humaines que j'observais ou pour lesquelles, parfois, je prenais part. Une lecture interactionniste de la réalité porte l'intention des méthodes qui encourent à découvrir les négociations par lesquelles les groupes sociaux renouvellent ou reproduisent leur univers de significations. « L'analyse de la construction des représentations sociales des problèmes et des processus par lesquels certaines définitions réussissent à s'imposer et à être socialement reconnues comme légitimes [...] » (Groulx, 1997, p. 59) « [...] offrent une lecture

éclairante et dynamique sur les rapports de pouvoir qui président à la structuration des mondes sociaux » (Fontaine, 2012, p. 86).

S'engager comme chercheur avec les étudiants constitue une façon de redonner ou de porter les « voix des sans-voix » (Payet et al., 2008), de faire avec les étudiants, de comprendre avec eux. Ceci est la garantie, non pas de parler à leur place, mais de porter leurs propos, idées, intentions ou raisons. Un sociologue écrit pour ses lecteurs, à l'attention de ceux qui le liront. Pourtant, il écrit aussi pour des non-lecteurs ; c'est-à-dire qu'il le fait non « à l'attention de », mais « à l'intention de » ceux qui ont parlé ; autrement dit « à leur place ». Artaud écrit « pour les analphabètes, pour les idiots » (Lotringer et al., 2016, p. 182). Il ne considère pas ces deux catégories de personnes comme abruties ou dénuées d'intelligence, mais ceux-ci n'ont pas le droit ni l'accès à la parole.

Ma méthodologie s'est ainsi constituée en une approche qui m'a permis d'écrire « pour les étudiants » ; car un étudiant reste encore un individu « dénué de ses capacités à s'exprimer » ; non pas qu'il est un imbécile n'ayant jamais appris le langage, mais parce qu'il est « affaibli » dans sa condition sociale minoritaire (Payet et al., sous presse). Celle-ci le rend médiocre. Elle l'idiotise dans le rapport qu'il entretient avec le pouvoir et, dans mon cas, avec le pouvoir des savoirs qui lui sont transmis. D'ailleurs, de sa racine latine *studere*, « étudiant » se définit comme un groupe d'individus qui ne s'appliqueraient qu'à apprendre quelque chose. Ainsi, les étudiants ne sont pas censés entretenir de rapports intelligents avec l'institution qui les forme. Mon enquête ira même jusqu'à montrer qu'ils sont infantilisés et souvent perçus comme des simples d'esprit.

Pour porter les voix, il faut que la recherche ne soit pas une « petite affaire privée ». J'ai toujours pensé mon enquête comme une tâche importante. « L'écrivain est un sorcier parce qu'il vit l'animal comme la seule population devant laquelle il est responsable en droit », précisent Deleuze et Guattari (1989, p. 294). Chercher c'est devenir. Le chercheur, s'entretenant ou voyant, se sent responsable. Il n'est pas devant ceux qu'il contemple, mais avec eux. À cet égard, il se fascine à chercher ; une fascination du dedans. À Deleuze et Guattari de poser la question : « ou bien [l'animal] qui nous fascine est-[il] déjà en rapport avec une bête qui nous habite au-dedans ? » (1989, p. 293). Ma méthodologie, qui prend le pas sur un devenir-minoritaire, se base sur un principe : je n'ai pas cherché à me distinguer des étudiants, ne trouvant par exemple aucune réponse convaincante à mes interrogations. Ainsi, je me serais plus rapproché d'eux pour en découvrir davantage. *A contrario*, je me suis rapproché des étudiants pour leur prêter ma voix, par l'entremise de mon analyse et de mon écriture. En retour de ma voix de chercheur, l'étudiant me propulse dans son devenir. Nous « devenons-autre » ensemble.

[On] écrit toujours pour les animaux, comme Hofmannsthal qui disait sentir un rat dans sa gorge [...]. On ne s'adresse qu'à l'animal dans l'homme. Ça ne veut pas dire écrire à propos de son chien, de son chat, de son cheval ou de son animal préféré. Ça ne veut pas dire faire parler les animaux. Ça veut dire écrire comme un rat trace une ligne, ou comme il tord sa queue, comme un oiseau lance un son, comme un félin bouge. Ou bien dors pesamment. (Deleuze et Parnet, 1977, p. 90)

La recherche qualitative est une affaire inachevée, sans cesse à se faire et défaire, dépassant la description qui la constitue. Elle est un processus. Elle est « un passage de Vie qui traverse le vivable ou le vécu » (Deleuze, 1993, p. 11). Ma thèse est inséparable du devenir qu'elle engendre. En cherchant, je suis « devenu-étudiant » ; comme « on devient-femme, on devient-animal ou végétal, on devient molécule jusqu'à devenir imperceptible » (ibid. p. 12). Lorsque la souffrance d'un individu atteint son paroxysme, qu'elle s'avère périlleuse pour l'intégrité du collectif, pour l'équilibre de l'institution ou jusqu'à la survie psychique d'un individu, le chercheur s'enfonce dans un devenir sans lequel il ne pourrait plus continuer à chercher. Le devenir-étudiant est ainsi un phénomène mineur, car dans l'institution, l'étudiant n'a qu'une place infime, une considération minuscule.

La seule convention que doit respecter le chercheur à la quête d'un devenir-minoritaire est de s'éloigner de la majorité. C'est ici d'ailleurs que s'installe la perspective critique que je défends. Je considère que la critique devrait toujours être portée sur ceux qui ont le pouvoir – les majoritaires. En ce sens, le sociologue ne rencontre pas de devenir-chercheur ; quoi qu'il existe un devenir-chercheur qu'il ne faut pas confondre avec le devenir propre de la recherche. Les devenirs sont des phénomènes mineurs qui singularisent ou rendent minoritaires ceux qui le vivent. Méthodologiquement, l'enquête porte en elle la faculté de s'engendrer dans un état d'altérité – de minorité. L'adjectif minoritaire définit d'emblée un certain type de rapport que le chercheur entretient avec son terrain d'enquête, un tissu de connexions qui s'esquissent dans un milieu donné. Cet adjectif ne renvoie pas « au petit », au « plus petit nombre », ni à une forme d'assujettissement au terrain. La recherche participe à la création d'un état minoritaire, telle une identité qui se partage avec l'enquête, emportant le collectif avec elle. Je n'ai pas cherché pour chercher ; encore moins pour devenir-chercheur. Plutôt, j'ai enquêté pour enflammer la vie partout où elle s'éteint. Je l'ai fait pour la dérober de l'oppression qui la guette et ainsi contrer la profondeur du néant qui la menace.

Extrait du journal de pensées.

2.5 Théorie ancrée et sérendipité

L'analyse qualitative est une activité stimulante par la diversité des approches qu'elle propose. Initialement, je note une importante quantité de données brutes issues de mon matériau. En fin de compte, je propose une description dense de ce matériau, conjugée à une interprétation rigoureuse. Entre les deux, je dénote une activité longue d'analyse qui s'inscrit, elle aussi, dans un procédé méthodologique que je cherche ici à expliquer. La théorisation de mon matériau d'enquête s'est principalement appuyée sur la « théorisation ancrée » (Glaser et Strauss, 2017). Ainsi, mes données sont travaillées à l'aide des outils qui permettent leur interprétation : remise en question, suite de réflexions, découvertes et constructions théoriques de plus en plus éclairantes et mieux intégrées (Paillé, 1994). Dans ce chapitre, je cherche à examiner l'activité d'analyse et de théorisation, en cernant les opérations les plus fréquentes pour en dégager la démarche. Je le fais afin que le lecteur puisse s'en imprégner. Je montrerai comment j'ai conduit ce processus d'analyse, en explicitant les procédés de théorisation.

Ce chapitre s'inscrit dans la continuité des précédents ; me basant sur les travaux d'explicitation de la méthode par « théorie ancrée » ; entre autres, l'ouvrage majeur de Glaser et Strauss intitulé « *la découverte de la théorie ancrée* » (2017) et des travaux d'autres chercheurs qui ont soit appliqué la méthode, soit proposé une réflexion sur celle-ci (Bachelor et Joshi, 1990 ; Charmaz, 1988 ; Glaser, 1978 , Hester, 1985 ; Huberman et Miles, 1991 ; Paillé, 2009, 2019 ; Paillé et Mucchielli, 2016 ; Strauss, 1987). Pendant longtemps, l'approche par théorie ancrée est restée une méthode floue, imprécise et peu exploitée. Elle a été parfois considérée comme une pratique rudimentaire et approximative de synthèse des données ; d'autres fois réputée être une activité trop complexe et laborieuse, accessible seulement à des chercheurs expérimentés vis-à-vis de la démarche. Il y a sans doute une part de vérité dans ces deux affirmations. J'ai découvert la théorie ancrée par la lecture d'enquêtes qui se réclamaient de cette méthode. Il va sans dire que l'initiation à cette approche a été longue et particulière. Cette initiation m'a demandé de considérer mon terrain aussi de façon spécifique. J'ai pu ainsi rentrer dans cette méthode qui, depuis, s'est éclairée, tant la lumière s'est faite de plus en plus forte sur ses formes et ses nombreuses possibilités pour l'analyse.

La formule « théorie ancrée » constitue une traduction, ou plutôt une adaptation de la terminologie anglophone « *grounded theory* ». Celle-ci est mise en avant pour la première fois par les travaux de Glaser et Strauss en 1967, puis enrichie et reprise par de nombreux auteurs. Glaser et Strauss parlent de cette méthode comme d'un « procédé sociologique » qui s'intéresse aux processus de recueils de données « rigoureux » et « fiables » de vérification (2017). La méthode s'oriente sur sa rigueur et insiste sur l'importance des procédures que nécessite cette approche. Dans mon cas, la théorisation ancrée constitue la tâche majeure de la sociologie critique que je propose. En effet, une telle approche concorde d'abord avec des situations empiriques de recueil de données. Elle a ensuite l'avantage d'être accessible par d'autres chercheurs, sociologues, pédagogues, philosophes ou tout autre « profane », pour reprendre un terme cher à Glaser et Strauss (2017).

Le point central de cette approche est de considérer l'objet étudié comme une entité dépendante de son champ d'interaction ou d'expérience, dont l'observateur fait évidemment partie. Comme je l'ai relevé plusieurs fois, un objet ne peut être étudié qu'au travers de son rapport avec les autres objets – entendant par « objet » les « choses » qui composent le tissu social. L'interaction est donc par définition la raison de l'observation. Effectivement, l'enquêteur se pose lui-même à l'intérieur des rapports interactionnels. Bien que dans mon enquête je n'ai pas pu identifier à chaque fois la nature complexe des relations entre les individus, le rapport interactionnel de l'observation est un *a priori* fondamental de la méthode par théorie ancrée, puisqu'elle considère le lien (parfois invisible) entre les individus. Ce lien est justement ce que la méthode permet d'examiner, d'exploiter, de découvrir et le cas échéant de théoriser.

La méthode générale qui a guidé mon travail d'analyse est essentiellement comparative. En effet, je me suis éloigné des méthodes traditionnelles qui se questionnent sur les modalités de vérification. Ces modalités renforcent l'idée selon laquelle la sociologie devrait accorder une priorité aux étapes qui précèdent la théorisation ; celles qui consistent d'abord à considérer les concepts, les théories et hypothèses existantes, pour le champ que l'on cherche à étudier, comme des éléments fondamentaux à l'étude ainsi engagée. Il va sans dire que la théorisation

ancrée propose une démarche qui s'inscrit à l'opposé de la recherche sociologique traditionnelle. Elle considère en premier lieu le champ social et les interactions qui s'y produisent comme les plus importants. Elle suspend les concepts et les théories, dans la visée d'en proposer d'autres par l'ancrage du matériau dans l'enquête. La théorisation ancrée suggère toutefois un travail d'interprétation identique aux méthodes qualitatives conventionnelles. Mais, ce travail est proposé dans un ordre d'apparition différent. Ma méthode examine évidemment la théorie existante. Toutefois, celle-ci va de pair avec le travail d'analyse et de vérification. La théorie – qui constitue d'ailleurs la prochaine partie de mon manuscrit – se construit pendant l'enquête. Le matériau est donc indispensable de la construction théorique que je propose. Les lecteurs trouveront dès lors mon matériau dans toutes les parties de mon manuscrit. Au sens large, « théorisation » et « données » sont des entités inséparables.

Nombre de chercheurs s'étonnent encore aujourd'hui de ce procédé (Glaser et Strauss, 2017). La science conventionnelle plébiscite la séparation des temps de l'enquête (enquête, résultat, discussion, conclusion). Cette séparation finit par imposer un évitement de la mise à l'épreuve des théories existantes ou même des théories souvent à peine formulées. Je soutiens, *a contrario*, qu'il existe des conflits nécessaires entre « données » et « théories ». Ces conflits se forment pendant l'enquête. Ils sont logiquement incontournables à la production d'une nouvelle théorie. Dans mon travail, il n'existe pas de conflit d'intérêts sur la priorité entre l'envie de produire de la théorie et l'obligation de la vérifier. La vérification ne prime pas sur le désir de produire de la théorie ni inversement. « Théorie » et « vérification » se construisent de concert avec l'enquête. La vérification (qu'il ne faut pas confondre avec la rigueur) n'est pas le critère principal de mon travail.

Modestie théorique

Que peut annoncer une analyse par théorisation ancrée ? Si je prends l'expression telle quelle, il s'agirait d'une démarche de théorisation. Paillé (1994) rappelle néanmoins que le mot « théorisation » est « redoutable » ; précisant que dans cette perspective, théoriser ne signifie pas escompter la production de « grandes théories ». La théorisation ancrée est modeste. Elle est ainsi appropriée aux chercheurs dont la modestie rappelle la complexité de la réalité sociale et sa difficile théorisation. Elle n'est pas la méthode à laquelle beaucoup de chercheurs espèrent ou rêvaient et que peu d'entre eux auront le privilège d'admirer. La théorisation ancrée n'aspire pas à une telle prétention de grandeur. Ma méthode défend ce principe, rappelant que les théories que je propose sont toujours attachées aux contextes dans lesquels je les ai observés.

Espérer une grande théorie ne fait qu'éloigner de la théorie ancrée celui qui la choisit. Théoriser, c'est dégager le sens d'un événement (ibid.). C'est aussi s'essayer fastidieusement à la tâche de proposer des modèles explicatifs aux éléments nombreux d'une situation ; ou encore de tenter de renouveler la compréhension d'un phénomène habituellement théorisé d'une certaine manière, en mettant en lumière d'autres relations ou schémas sociaux. Théoriser, c'est s'intéresser d'abord à ce qui se passe dans la réalité sociale. La théorisation est davantage un processus qu'une finalité.

L'analyse par théorisation ancrée a donc été pour moi une méthode motivante. Elle m'a permis de dépasser les premières étapes de la description. Au début de mon enquête, je ne prétendais pas à la construction d'une théorie avancée. Je me suis focalisé sur mon travail de recherche, considérant mes données comme les clefs de toute analyse. Néanmoins, l'interprétation de mes données m'a conduit à les rassembler. Je me suis ainsi essayé petit à petit à une théorisation plus avancée. Pour ce faire, j'ai par exemple regroupé mon matériau. Je l'ai structuré en catégories d'interprétations dans lesquelles ces mêmes catégories ont été définies. Puis, je les ai mises en relation dans un schéma qui n'avait d'abord qu'une valeur de proposition. C'est bien plus tard que j'ai aspiré à une théorisation. La raison me paraît aujourd'hui évidente : ma recherche s'est conduite par « sérendipité » (Chazel, 2006 ; Maniscalco, 1998; Merton, 2016 ; Merton et Barber, 2004).

Que nous dit Merton de la « sérendipité » ? Que la découverte du social est aussi sujette à la non-anticipation. Mon enquête a souvent pris le chemin de la non-prédiction. Je me suis distancié de toute stratégie pour mener à bien une enquête, dont les hypothèses étaient pourtant supposées me conduire à leur « validation/invalidation ». J'ai cherché à découvrir, ou plutôt à laisser apparaître, ce qui était à mon esprit souvent improbable et irréaliste. Faire reposer une importante partie de ma méthode sur l'incertitude est un principe difficile à respecter. Ceci encore plus lorsque l'on est un chercheur novice où le bon sens recommande plutôt de mener l'enquête par les étapes classiques de la recherche et la formulation d'hypothèses précises, stables et scientifiquement éprouvées.

Le modèle classique de l'enquête sociologique a toutefois vite été pour moi un poids plus qu'un facilitateur. Effectivement, je me suis rendu compte que la prévision, par exemple dans la conduite des entretiens à l'aide de grilles, même semi-directives, constituait un empêchement important de l'imprévisibilité. Le modèle de Merton, encore aujourd'hui peu connu et inexploité en sociologie, a été d'un grand secours. En effet, j'ai souvent pensé que mon enquête était en péril. La raison principale était que j'avais appris, dans mon cursus universitaire, qu'une recherche fructueuse se contente de vérifier des hypothèses issues de théories ; qu'elle n'est pas spécifiquement à la conquête de nouvelles théories ou d'hypothèses originales.

La recherche inattendue renvoie premièrement à l'expérience ordinaire, courante ; celle qui demande au chercheur d'analyser ses données comme des imprévus, de les considérer comme « aberrantes » (Merton, 2016). Deuxièmement, ces aberrations se transforment petit à petit en des occasions d'élaborer de nouvelles analyses ou de s'ancrer dans des interprétations existantes que l'on découvre aussi par accident. Ce modèle de l'imprévu peut facilement être décrit. Effectivement, ce n'est que par le retour dans mes données que celles-ci ont pris forme. Lorsqu'elles sont rédigées, organisées, mises en texte, les données perdent certes en sérendipité. Il est ainsi encore plus important de rappeler qu'elles ont trouvé leur signification dans mon travail par « accident ».

Pour illustrer ce point, je prendrai l'exemple de mes hypothèses de départ, issues de mon canevas de thèse déposé en mai 2017. Toutes stipulaient un détachement des étudiants vis-à-vis de leur formation. J'insistais sur l'idée que la socialisation professionnelle (ou secondaire) s'opérait majoritairement sur les terrains professionnels, à savoir : à l'école. Rentrer sur mon terrain par « intuition » m'a permis de considérer l'analyse que je développe dans cette thèse ;

c'est-à-dire que la socialisation professionnelle s'opère davantage en formation et que cette même formation tend à fabriquer des individus « employables » (Aktouf, 2006 ; Brouillette, 2008) ; en d'autres termes, prêts et consentants au travail que l'institution scolaire leur demandera de faire. Encore, par « accident » et quête d'« indices » (Catellin, 2014), j'ai interrogé les mécanismes sociaux de cette construction du consentement ou questionné et décrit l'obéissance qu'elle appelle. Sans sérendipité, mon enquête n'aurait jamais pris cette direction. Une recherche orientée sur la vérification d'hypothèses produit des résultats provoqués et prémédités. Une enquête qui a comme fondement la découverte inattendue, par surprise et soif d'indices, produit plutôt des théories collatérales dont il n'était pas question lorsque la recherche fut initiée (Merton, 2016).

Un autre point concerne l'observation (ibid.). Il faut, pour s'ancrer dans une méthode « sérendipique », accepter l'idée que l'observation puisse être « aberrante » ou « surprenante » (Peirce, 1935, 1978). Les témoins de la réalité (enquêteurs et enquêtés) n'en connaissent pas les stades, paliers ou déroulées. L'observation prend ainsi le rôle d'étape de la déduction analytique (Armengaud, 2007 ; Peirce, 1935, 1978). En effet, la réalité ne semble pas s'accorder avec les hypothèses ou les théories qui prévalent, encore avec d'autres faits établis. Dans mon matériau, le lecteur trouvera souvent – tel l'extrait que je prends ci-dessous – ce genre d'apparitions surprenantes ou d'indices inattendus. Ainsi, dans tous les cas, la surprise ou même la contradiction a suscité chez moi de la curiosité. Ceci m'a encouragé à trouver du sens ; puis à le faire entrer dans un cadre de connaissances non défini à l'avance et même à le tester plus tard sur le terrain.

Zakaria : et ? Mais attends !

Amélie : hé oui ! J'y crois pas que t'es surpris (rires), je pense même que m'adapter c'est, wai, comment, wai c'est juste ça qui compte !

Zakaria : je m'y attendais tellement pas (rires)...

Amélie : ça te surprend ?

Zakaria : à fond, wai ! Je pensais que vous [les étudiants], wai tu avais quand même une ligne de conduite ! Tu vois je sais pas, que tu développais une idée précise, wai un peu comme si tu personnalisais ta pédagogie !

Amélie : (rires)... faudra me voir dans cinq ans (rires), en attendant, je prends et je m'adapte aux FT [formateurs de terrain], à ce que demande l'Institut, parce que c'est tout ce qui compte !

Zakaria : incroyable, pour moi ça va tout changer !

Extrait d'entretien (Amélie - 2^{ème} 210318).

Dans l'extrait précédent, la surprise me conduit à comprendre un fait jusqu'ici inattendu : les étudiants se forment au métier davantage par mimétisme et adaptation aux contextes de leur formation, que par l'intériorisation d'une propre posture réflexive enseignante. Cette surprise sera déterminante de la suite de mon enquête. Effectivement, elle m'a permis d'aller plus loin et de proposer en conséquence de nouvelles observations, de tirer des inférences de mes analyses. Dit autrement, plus j'ai cherché à m'imprégner de mes données, plus mes chances de tomber sur des pistes inattendues ont été augmentées. De même, si par chance une « donnée

aberrante » (Peirce, 1935, 1978) venait à se confirmer, cette même donnée aboutira à la construction d'une nouvelle théorie ou à la controverse d'une théorie existante.

Le dernier point insiste sur le caractère méthodique du fait imprévu (Merton, 2016). Bien entendu, un chercheur inattentif à la surprise ne pourra pas, logiquement, s'apercevoir d'un indice surprenant. Considérer la surprise, l'accident, l'inattendu dans la méthode, comme une donnée importante de l'enquête permet au chercheur de générer des conséquences cruciales sur la théorie qu'il cherche à développer. Cette considération appuie bel et bien sur l'idée que l'enquêteur aperçoit dans les données manquantes davantage de références et de liens envisageables que la donnée elle-même pourrait le faire (ibid.). Comme le soutient Merton, « il faut de toute évidence un observateur sensibilisé à la théorie pour détecter l'universel dans le particulier » (ibid., p. 2). Au bout du compte, la science aura par exemple durant des siècles répertorié, catégorisé, classé les lapsus langagiers, les erreurs et confusions orthographiques ou les amnésies. Il aura fallu attendre Freud, prenant le pas de la « sérendipité », pour voir apparaître les théories du refoulement, de l'inconscient, du deuil, de la mélancolie et de ses symptomatologies (Quinodoz, 2004).

Des trois points précédents, je peux donc tirer une conclusion importante : d'un point de vue sociologique, les résultats imprévus s'organisent dans des formes critiques de la réalité sociale. Effectivement, l'imprévu sort des cadres majoritaires de la pensée dominante. La sérendipité est la méthode critique par excellence. Elle permet d'aller plus loin dans la théorie sociale, considérant la perception des acteurs sociaux comme un produit collatéral qui peut aussi dériver de la structure ou du cadre de la pensée ordinaire ; encore une fois, même lorsque ce cadre se dit scientifique. À Merton de conclure : « ceci suffit probablement à illustrer la manière dont opère le modèle de la sérendipité : un résultat imprévu et aberrant éveille la curiosité du chercheur et le conduit hors des sentiers battus et prévisibles vers une hypothèse neuve » (2016, p. 2).

Je déduis des trois dernières idées que ce qui prime dans ma méthode n'est pas le degré de théorisation atteint ou souhaité. Ce qui importe, c'est que mes interprétations restent ancrées solidement dans les données empiriquement recueillies. Même si ces données ont parfois été trouvées par accident, elles devront immédiatement apparaître comme les éléments d'un corpus de données rigoureux. La méthode de Glaser et Strauss (2017) garantit d'une certaine manière ce résultat. En effet, je me suis systématiquement et progressivement livré à une analyse qui s'est élargie par le biais d'une théorisation. Dans mon travail, j'ai été attentif à faire correspondre cette théorie avec mes données. Cela s'aperçoit dans la manière dont j'ai organisé l'analyse et la théorisation ; directement dans le texte, puisque les extraits de mes matériaux viennent s'emboîter entre l'analyse et la théorie.

Que décrit ce processus d'emboîtement des matériaux entre l'analyse et la théorisation ? Que la méthode cherche avant toute autre chose la comparaison constante. Le caractère comparatif de la théorie ancrée fait en même temps sa force et son principe. À la différence des approches conventionnelles (trouver puis vérifier), une théorisation ancrée se construit en même temps et se valide autant simultanément par la comparaison continue entre la réalité observée et une analyse en progrès. Dans les faits, cela signifie que ma théorie n'a pas attendu la fin de mon terrain pour s'édifier. Bien au contraire, l'analyse et la théorisation se sont construites pendant

l'enquête. Ainsi, les théories découvertes pouvaient être « tester » directement sur le terrain. Cette façon d'« examiner » le matériau sur le terrain correspond à ce que Glaser et Strauss préconisent (2017) : d'abord, prendre le terrain comme donnée empirique et le comparer au terrain pour en dégager une théorie ; ensuite, prendre cette théorie comme donnée méthodique et la comparer au terrain pour en dégager une autre théorie ; et ainsi de suite, jusqu'à l'apparition d'une théorie stabilisée et « conceptualisée » (Paillé, 2017).

Pour saisir ce que la notion de « conceptualisation théorique » veut dire, il faut commencer par comprendre ce qu'elle n'est pas. La conceptualisation se doit de passer par une première étape « non-conceptualisante ». Je renvoie ici au chapitre sur l'approche phénoménologique, car cette étape demande au chercheur de s'en tenir à l'observation méticuleuse de ce qui se présente à son regard et en apercevoir le phénomène. Pour rappel, cette observation nécessite de l'enquêteur un regard « mince » (Ryle, 1971), dans lequel la première analyse se fait uniquement sur les propos des enquêtés et des phénomènes du terrain. L'objectif est de saisir la nature de ce qui est rapporté lors d'un entretien ou vécu, si cela concerne une observation. Cet examen est la première étape d'une analyse par théorisation ancrée. Elle est « non-conceptualisante » (Glaser et Strauss, 2017 ; Paillé, 2017), mais sujet à le devenir. Ainsi, avant même de procéder à une analyse, cette fois conceptualisante des données, j'ai cherché à garantir une bonne « prise phénoménologique » (ibid.). Dans les faits, cela renvoie par exemple au respect de la parole authentique des enquêtés ou encore à la rigueur dans les observations et descriptions transcrites dans mon journal de terrain.

Pour illustrer la deuxième étape qui concerne la conceptualisation des données, je prendrai l'exemple de Bastien, un étudiant de dernière année en formation des enseignants primaires. Pendant l'enquête, Bastien m'a souvent témoigné œuvrer pour adopter des stratégies bien concrètes et dès lors imposer son autorité en classe : *« j'arrive bientôt au bout de ma formation et je pense avoir de plus en plus compris l'importance de l'autorité en classe. Y'a rien à voir entre ma première année et maintenant »*. Une analyse phénoménologique de ce type de témoignage conduit à l'interprétation suivante : certains étudiants adoptent progressivement des stratégies concrètes durant leur formation pour asseoir leur autorité en classe. Comme le stipule Paillé (2017), l'analyse de ce témoignage demande le recours à une catégorie conceptualisante. Dit autrement, j'ai cherché à analyser cette donnée dans des terminologies spécifiques de mes interprétations. Dans cet exemple, l'analyse permet de relever que les étudiants sont devant un phénomène de *« construction de l'autorité enseignante »* qui s'incarne par une posture professionnelle d'autorité. Cette nouvelle catégorie d'analyse est fondamentalement différente de l'énoncé de Bastien. Elle exprime une interprétation plus forte. Elle s'intègre au contexte d'énonciation du même énoncé, mais dont la mise en perspective avec des énoncés d'autres étudiants est cette fois possible. Cette inflation analytique est une prise de position théorique pour l'enquête, puisqu'elle favorise une interprétation allant au-delà d'une observation ou d'un témoignage.

Les données prennent en épaisseur et gagnent ainsi en « densité » (Geertz, 1973, 1998). Ces nouvelles données me permettent d'établir des comparaisons avec d'autres données brutes et, pour reprendre l'exemple ci-dessus, de m'intéresser au processus qui conduit les étudiants en formation à s'adonner à l'exercice autoritaire. Dans ce cas, il renvoie à la sphère de « pouvoir »,

de la relation dissymétrique proclamée comme nécessaire entre un enseignant et ses élèves. Encore, de cette catégorie conceptualisante, je peux dégager un principe sociologique : le pouvoir ne se joue jamais seul et met en scène l'étudiant dans son rapport à sa propre autorité, à savoir celle de ses formateurs universitaires et de terrain. En somme, la montée en conceptualisation permet de mettre en évidence les interactions et de rentrer de plain-pied dans l'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2017 ; Paillé, 2017).

La montée en généralité est un moment fort de la construction d'une théorie. Toutefois, elle demande un travail toujours plus rigoureux de questionnement. La conceptualisation formulée est-elle « la bonne » ? (Paillé, 2017, p. 62). Il est maintenant nécessaire de chercher à mettre à l'épreuve la conceptualisation énoncée. Elle se valide à la condition d'être bien ancrée. Que veut dire « ancrer » ? Que la catégorie conceptualisante est enracinée dans les données empiriques. Le travail d'analyse que j'ai proposé a systématiquement suivi le schéma que je décris ici. Chaque donnée est analysée pour être conceptualisée. Enfin, elle est mise à l'épreuve des données empiriques qui ont été à la source même de l'analyse. Je note que l'analyse d'un phénomène n'est pas une activité intuitive (bien que l'intuition a toute sa place dans l'enquête par théorisation ancrée).

Pour construire une théorie aussi exigeante, l'approche par la découverte liminaire, puis par sa systématisation dans un processus de théorisation, se fait à partir des données de la recherche. C'est de cette manière que la théorie peut enfin concorder avec les données et qu'elle « fonctionnera » (Glaser et Strauss, 2017, p. 86). La théorie ancrée est une « méthode intuitive » dans sa manière de procéder. Ceci ne veut évidemment pas dire que l'enquêteur fait table rase de toutes les théories et concepts qu'il aurait à l'égard de son terrain. Il en prend conscience pour figer momentanément ceux-ci. Les concepts et les théories seront ensuite des lieux favorables à la perspective inductive de l'enquête. Ceux-ci aident le chercheur à entrevoir les données pertinentes et donc à en extraire des conceptualisations ou catégories significatives. Les catégories sont découvertes par l'analyse des données. Dans mes trouvailles, les étudiants impliqués dans la recherche peuvent construire un avis éclairé concernant ma théorie en construction. Ils sont capables en même temps de la comprendre et de la mettre à l'épreuve. Ce n'est que bien plus tard – voire à la fin de la conceptualisation théorique – que les chercheurs pourront reconnaître une théorie compréhensible et la valider dans un champ scientifique.

Échantillonnage et représentativité

Quand l'enquête suit la méthode que je décris, il est à relever un point fondamental : le nombre d'enquêtés ne fait pas la force ni la représentativité de la recherche (Van der Maren, 1996). Par conséquent, j'ai mené mon enquête avec quinze étudiants. Comme je l'ai dit jusqu'ici, je n'ai pas cherché à les embarquer contre leur gré. Ils se sont aventurés tout en me prenant avec eux. Certains ont arrêté en cours de route, car s'arrêter a de tout temps été leur droit. La question de la représentativité d'un échantillon ne peut donc se définir dans l'absolu. Elle dépend du cadrage épistémologique et théorique dans lequel la recherche s'inscrit. L'enquête que j'ai menée s'affilie à un cadre. Ainsi, sa validité dépend de l'objet étudié à partir du point de vue de l'acteur (Savoie-Zajc, 2007). C'est ce dernier point qui considère l'objet dans sa complexité et

qui essaie de donner un sens à un phénomène ; en tenant compte des interactions, du jeu social (Goffman, 1974a ; Heinich, 2020).

La construction d'un échantillonnage qualitatif possède des caractéristiques générales (Cresswell, 1998 ; Glaser et Strauss, 2017 ; Goffman, 1974a ; Heinich, 2020 ; Le Compte et Preissle, 1993 ; Pirès, 1997). L'une d'entre elles est que l'échantillon doit être « intentionnel » ; c'est-à-dire qu'il doit être pertinent par rapport à l'objet de recherche. Il va de soi que l'étude de la condition sociale étudiante et des parcours de socialisation est tenue de s'intéresser aux étudiants. Ainsi, les personnes avec qui j'ai travaillé sont principalement des étudiants. Mais ces mêmes étudiants ne sont pas n'importe lesquels. Ils n'ont pas été sélectionnés aléatoirement parmi la masse d'étudiants que compose l'institution de formation.

Plus précisément, mon étude a cherché à suivre le parcours global de formation, à savoir : de la dernière année de formation gymnasiale dans les collèges²⁵, jusqu'à l'entrée dans l'Institut (*E1-Freshman Year*) ; du cursus de formation des enseignants proposé par l'Institut Pestalozzi (*E2-Sophomore Year*) ; puis de la dernière année du cursus de formation, jusqu'à l'entrée dans la profession au sein d'un établissement scolaire primaire (*E3 - The New Age of teaching*²⁶). Par la sélection des étudiants sur ces trois temps, j'ai tenté de balayer l'ensemble de la formation, en prenant en compte l'année précédant et suivant celle-ci. De cette façon, j'ai travaillé avec quinze étudiants selon les caractéristiques de mon terrain : cinq étudiants par niveau d'étude suivis pendant trois ans. Le tableau ci-dessous résume les spécificités de ma recherche énoncées plus haut ; autrement dit, les trois étapes de formation (E1-E3), les années de récoltes de données (A1-A3), les temps de formation (T1-T9) ainsi que l'échantillon qui s'y réfère (cinq étudiants) et enfin les principaux types de recueils de données (entretiens et focus group) – notant que les observations ethnographiques que j'ai menées s'inscrivent sur tous les temps (T1 – T9) :

²⁵ Le collège renvoie à la dernière année avant l'obtention de la maturité (ou le baccalauréat dans le système scolaire français).

²⁶ Cette terminologie anglophone s'appuie sur les travaux de Becker, Geer, Hugues et Strauss et de leur ouvrage « Boys in With. Student Culture in Medical School » dans sa première édition en 1961.

	Freshman Year (E1)	Sophomore Year (E2)	The New Age of Teaching (E3)
1 ^{ère} année de récolte de données (A1)	Temps 1 (T1) Echantillon : 5 étudiants du collège. Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 15 entretiens. - Entretiens collectifs → 3x.	Temps 4 (T4) Echantillon : 5 étudiants en deuxième année de formation universitaire (après concours d'entrée). Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 15 entretiens. - Entretiens collectifs → 3x.	Temps 7 (T7) Echantillon : 5 étudiants en dernière année de formation universitaire. Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 15 entretiens. - Entretiens collectifs → 3x.
2 ^{ème} année de récolte de données (A2)	Temps 2 (T2) Echantillon : suivi des 3 mêmes étudiants en première année de formation universitaire. Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 9 entretiens. - Entretiens collectifs → 3x.	Temps 5 (T5) Echantillon : suivi des 5 mêmes étudiants en troisième année de formation universitaire. Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 15 entretiens. - Entretiens collectifs → 3x.	Temps 8 (T8) Echantillon : suivi des 5 mêmes étudiants à l'entrée dans la profession. Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 15 entretiens. - Entretiens collectifs → 3x.
3 ^{ème} année de récolte de données (A3)	Temps 3 (T3) Echantillon : suivi de 2 étudiants parmi les 5 en deuxième année de formation universitaire (après concours d'entrée). Recueil de données : - Entretiens individuels → 3x par étudiants pour un total de 6 entretiens. - Entretiens collectifs mélangés → 3x.	Temps 6 (T6) Echantillon : suivi de 3 étudiants parmi les 5 en dernière année de formation universitaire. Recueil de données : - Entretiens individuels → 2x par étudiants pour un total de 6 entretiens. - Entretiens collectifs mélangés → 2x.	Temps 9 (T9) Echantillon : suivi de 2 étudiants parmi les 5 en deuxième année dans la profession. Recueil de données : - Entretiens individuels → 4x par étudiants pour un total de 8 entretiens. - Entretiens collectifs mélangés → 3x.

L'échantillonnage est une balise qui s'ancre dans la théorie et la conceptualisation de l'enquête (Glaser et Strauss, 2017). Il doit être accessible et répondre aux caractéristiques éthiques qui encadrent la recherche. Mon échantillonnage n'est donc pas le fruit d'un hasard. Il est le résultat d'une réflexion rigoureuse, puisque de cet échantillon dépend la validité de mon enquête. Dans la recherche qualitative, l'échantillonnage désigne « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (Pirès, 1997, p. 122). L'échantillon que je propose est en soi transférable aux connaissances que je cherche à développer. Effectivement, il est le résultat de questionnements interreliés qui interrogent à la fois la représentativité et l'intention : « que vais-je pouvoir apprendre dans cette recherche, que vais-je pouvoir dire de ces résultats, qui qualifient-ils, quelle projection puis-je faire ? » (Savoie-Zajc, 2007, p. 100). Présenter le problème de l'échantillon de cette manière m'amène à considérer l'importance « logistique » de ma recherche. En effet, le type d'échantillon va guider, encadrer, colorer tout le processus d'enquête ainsi que l'interprétation des résultats ; ceci autant en richesse et en crédibilité, qu'en puissance explicative.

La considération du nombre d'étudiants pour l'enquête est dès lors restée une question importante. Combien d'étudiants dois-je inclure dans mon enquête ? Le nombre de quinze étudiants m'est paru représentatif, car il constitue approximativement le 1/7^{ème} de la population générale. En effet, chaque année, l'Institut Pestalozzi sélectionne, sous concours, une centaine d'étudiants qui accéderont au parcours de formation. Certes, cette question du nombre a été difficile à répondre avec précision avant l'enquête (et elle reste encore aujourd'hui sujette de discussions). Néanmoins, dans la recherche qualitative, il n'y a pas de paramètres statistiques

qui viendraient indiquer le seuil planché ou plafond de la représentativité. La réponse du chercheur est donc souvent arbitraire, ou « vague » diront certains auteurs (Glaser et Strauss, 2017) ; ceci même si le critère de « saturation théorico-méthodologique » reste utile (Creswell, 1998). Comme pour la considération du nombre d'étudiants, la question du nombre d'entretiens reste elle aussi arbitraire, puisque les méthodes qualitatives ne mentionnent généralement pas de règles précises. Je me suis dès lors principalement basé sur la « jurisprudence méthodologique » précédemment citée, ainsi que sur la tradition de recherche selon l'objet de mon enquête.

Une autre considération renvoie à l'intervalle du temps. En effet, j'ai été amené à échantillonner théoriquement les périodes de collecte de données (entretiens, focus group et observations ethnographiques). Cet échantillonnage temporel s'est basé principalement sur mes connaissances des rythmes, des organisations, de la planification du quotidien des étudiants (annuel, mensuel et hebdomadaire) ; ceci en fonction des cycles d'études, telles que les périodes de formation en stage de terrain dans les écoles ou dans l'Institut. Une bonne connaissance de mon terrain d'enquête s'est donc révélée avantageuse à cette planification temporelle de l'enquête.

Pour illustrer mes propos, je prendrai l'exemple du démarrage de ma recherche. J'ai choisi de commencer mon étude en début d'année « scolaire/universitaire » ; c'est-à-dire au courant du mois de septembre 2017. La « rentrée » scolaire, ou en formation, est un moment décisif pour chaque étudiant. Elle vient signifier le démarrage de quelque chose de nouveau. Elle peut engendrer la peur de l'inconnu, de l'inconfort ou encore du stress pour celui qui débute. Mais, elle définit avant tout une continuité, car la rentrée est une expérience relationnelle et expérientielle connue. Les étudiants ont déjà une très grande expérience de ces périodes. Commencer l'enquête de cette façon a donc été une approche intéressante. Elle fonde théoriquement mes choix d'étude sur la linéarité du temps de la formation. Cette structure de l'échantillon temporel a aussi été déterminante pour mes analyses. En effet, j'ai pu comparer les discours tenus par les étudiants, les croiser ou encore interpréter mes observations selon cette même temporalité. Ceci m'a permis entre autres de révéler l'évolution morale, sociale, identitaire ou les formes de socialisations dans un intervalle de temps de formation.

Une dernière considération indique l'échantillonnage selon le type d'activités. Effectivement, la formation des enseignants primaire se caractérise aussi selon cette donnée, puisque les étudiants sont amenés à réaliser certaines tâches à certains moments. Par exemple, la formation que j'ai étudiée est scindée en deux semestres d'étude principaux. Le premier regroupe tous les savoirs liés aux « compétences transversales », tels que la relation école-famille, l'interculturalité, les études « genre et éducation », les planifications des apprentissages, etc. Le deuxième rassemble les savoirs didactiques des disciplines enseignées (français, mathématiques, allemand, géographie, histoire, musique, etc.). Ces deux semestres se délimitent dans le temps selon les programmes de formation et les années d'études. Ils sont venus m'indiquer les informations à recueillir selon la période et l'activité dans laquelle chaque étudiant se situait dans son parcours. Mon échantillon a, dans cette circonstance, délimité des moments de l'enquête aussi selon les types d'activités.

Plus généralement, j'ai choisi de traiter du processus d'échantillonnage comme l'opération par laquelle j'ai décidé de la pertinence de travailler d'abord sur des « cas singuliers » (l'étudiant et son histoire) puis à partir de « cas pluriels » (les étudiants entre eux et les phénomènes liés aux observations). L'entrée par le choix de ces deux cas différents souligne le caractère dynamique, holistique et multi-interactionnel de mes angles d'approche. Les deux orientations (singulières et plurielles) comportent à leur tour leurs propres caractéristiques et enjeux. Les critères de pertinence s'y manifestent en conséquence, tels que la qualité intrinsèque du matériau (extrait d'entretien, journal de terrain, etc.) ou l'exemplarité des cas décrits ; c'est-à-dire de leur intérêt sociologique, heuristique et de leur « accessibilité » (Creswell, 1998). La décision d'utiliser un cas plutôt qu'un autre dans l'analyse, parfois même de les compléter ou substituer, s'effectue en fonction du but recherché pour l'interprétation.

L'intention est également à mettre au centre de mes réflexions. La recherche de cas extrêmes, de déviance ou de comportement « normaux » (dans le sens ordinaires, fréquents et habituels) n'est pas sans effet sur l'analyse que je propose dans ma thèse. Néanmoins, c'est toujours la construction théorique, fondée sur les données d'enquête, qui rend opérationnel l'objet d'étude et justifie ainsi l'échantillon. Aussi, l'échantillon est à considérer dans son caractère logistique, tel que la disponibilité des étudiants, le respect de mon calendrier d'enquête et de mes échéances.

Ce dernier point est souvent considéré comme implicite. Il définit pourtant un critère de l'échantillonnage important. En effet, comme l'illustre le tableau précédent, ma recherche n'a pas pu s'établir sur l'étude d'une « cohorte globale » (« F(x) » étudiants suivis pendant 9 ans). Le temps qui m'a été imparti pour cette thèse (2017 - 2022) ne m'a pas permis de suivre un groupe unique d'étudiants de l'année précédant la formation universitaire (T0), passant par les années de formations (T1-2-3-4), jusqu'à celle de l'entrée dans le métier (T5). Toutefois, les trois étapes (E1-2-3) m'ont permis de sélectionner un échantillon stratifié pour chacun des temps de mon étude. Dans ce cas, chaque échantillon regroupe trois temps (A1-2-3). Pour chaque étape (E1-2-3), un micro-échantillon de cinq étudiants est composé. Cette approche est identique pour chacune des trois étapes (E1→E3), pour un total, je le rappelle, de quinze étudiants suivis sur l'ensemble du parcours de formation. Mon échantillonnage est donc intentionnel.

Par ce travail de « présélection/désignation », j'ai enfin cherché à baliser le plus clairement possible les différents critères que j'ai énoncés jusqu'ici. Ils m'ont permis d'encadrer les pratiques des étudiants ; laissant la place pour la tenue de mon journal de terrain, des journaux de bord des étudiants et de constituer l'échantillonnage que j'ai estimé le mieux fondé.

Caractéristiques du matériau

Je rends compte ici d'une problématique méthodologique particulière, systématique et précise de mon travail ; essayant de montrer que la traduction des données d'enquête peut se trouver au péril d'une « présentation muséographique » (Mauss, 1969 ; Dubar, 1969) du matériau récolté. Je rappelle la nécessité de garder de la distance avec les données lors de l'analyse ; mais cette même distance ne doit pas être éprouvée lors de l'enquête. Rester neutre ne signifie pas l'ascétisme méthodologique vis-à-vis de la société étudiée ; d'autant plus lorsqu'elle est ethnométhodologiquement étudiée. Mon analyse est certes codifiée dans un souci de réaliser un inventaire analytique qui permet la description ethnographique et l'administration de la preuve. Néanmoins, mon enquête ouvre en même temps la question de l'importance de la relation d'enquête qui précède toute analyse. Cette antériorité du rapport de l'enquête permet de comprendre, en creux, l'impossibilité structurelle de tout « bon moment pour faire une bonne enquête » (Boutinot, 2014). Dans cette circonstance, je donne une place importante aux effets perturbants de l'observateur, peu importe la posture que j'ai adoptée, indépendamment de la situation observée.

L'« affinité » entre enquêteur et enquêté englobe une combinaison de statuts et de conditions. C'est cet ensemble de conditions qui évoque les stratifications et les frontières latentes qui caractérisent les phénomènes affinitaires dans une relation d'enquête. Ce sont eux qui engagent l'enquêté ou le désengagent. Ainsi, sur les quinze étudiants qui ont constitué mon corpus, certains entretiens se sont révélés plus significatifs pour l'analyse que d'autres. Ceci s'explique par la définition des conditions de l'analyse qui s'est fabriquée durant l'itinéraire d'enquête. Pour cette raison, certains étudiants ont « disparu » de mes analyses, comme d'autres ont pris plus ou moins de place. Le tableau ci-dessus rend compte du nombre d'apparitions des entretiens dans mon manuscrit, selon les préférences que j'ai faites pour constituer la démonstration et la preuve. Il apparaît clairement que le nombre varie en fonction des thématiques de l'enquête et de mes choix dans ceux-ci. Je note toutefois que ces nombres d'apparitions n'illustrent pas une inégalité du traitement de mes données. Elles viennent plutôt signaler une tendance.

Prénom	Années d'étude	Nombre d'apparitions des entretiens dans le manuscrit
Bedonna	4 ^{ème} – ENS1/2	14
Nathalie	2 ^{ème} – 3 ^{ème} – 4 ^{ème}	12
Sana	4 ^{ème} – ENS1	11
Bastien	4 ^{ème} – ENS1/2	11
Tamara	2 ^{ème} – 3 ^{ème} – 4 ^{ème}	11
Mélanie	2 ^{ème} – 3 ^{ème} – 4 ^{ème}	10
Samantha	4 ^{ème} – ENS1/2	7
Alesia	2 ^{ème} – 3 ^{ème}	7
Suzie	4 ^{ème} – ENS1	6
Emilie	COL – 1 ^{ère}	6
Abas	COL – 1 ^{ère} – 2 ^{ème}	6
Isa	COL – 1 ^{ère} – 2 ^{ème}	3
Amélie	2 ^{ème} – 3 ^{ème}	3
Matilda	COL – 1 ^{ère}	1
Ana	COL – autre cursus	0
Total		108

L'engagement différencié des étudiants, qui se traduit par les disparités d'apparition des entretiens dans mon manuscrit, dépend de la liberté de ces mêmes étudiants de s'y être engagés à leur manière. La bonne ou la mauvaise fortune sont aussi des éléments indépendants de la volonté du chercheur. Dans mes analyses, ces éléments ont été le plus souvent considérés isolément, puis réunis. Je note aussi que certains étudiants apparaissent dans d'autres formes de matériaux que les entretiens, tels que mon journal de terrain ou de leurs propres journaux de bord, des entretiens en focus group, des extraits de discussions sur des réseaux sociaux ou encore des exemples de leurs travaux universitaires. Ces formes différentes donnent vigueur à mon analyse. Elles rééquilibrent ainsi leur apparition dans mon travail.

Seul l'angle de l'occurrence des matériaux dans la démonstration a une valeur spécifique. Cela peut paradoxalement accroître la réceptivité subjective de mes propos. Toutefois, les éléments de preuves consistent en des choix analytiques rigoureux et propres à une démarche qui cherche à caractériser les données recueillies dans un amas d'interprétations théoriques et conceptuelles. Ils ne sont dès lors aucunement subjectifs ou hasardeux. Ils consistent en des règles d'analyse formelles qui définissent des lignes de force identifiant l'ordre particulier du terrain de l'enquête, mais aussi mes choix dans celui-ci. De la négociation de l'accès au terrain jusqu'à la gestion quotidienne de l'enquête, ma recherche se présente comme un parcours ajusté aux contingences du terrain (Horvat, 2013).

Ma méthodologie s'est d'abord construite en situation. Puis, j'ai cherché à exploiter de manière pragmatique les possibilités analytiques qui se sont présentées au fil des interprétations. D'abord, je l'ai fait sur le terrain, *in situ* et comme je l'ai présenté jusqu'ici ; par exemple, lors de l'accompagnement des étudiants sur leurs lieux de stage ou en remplacement dans les écoles primaires, à la sortie des cours universitaires, sur mes lieux de travail (école, salle des maitres,

réunions, couloirs de l'Institut, auditoriums), en assistant à des échanges entre étudiants ou avec le personnel formateur, lors des entretiens formels et informels, etc. Ensuite, je l'ai fait lors de l'écriture de ce manuscrit, devant mon matériau, utilisant des méthodes d'analyse plutôt que d'autres, à la faveur de tel ou tel moment de l'enquête ; me laissant entrevoir bien davantage que ce que j'avais observé.

Ma démarche d'enquête au sein de l'univers des étudiants a enfin donné lieu à diverses conversations informelles considérablement significatives pour l'analyse (Becker, 1985 ; Lapassade, 1991). À mi-distance entre les entretiens formels et les observations, les conversations informelles sont des lieux importants pour recueillir des informations et proposer une analyse progressive des données. J'ai donc cherché à percevoir sur le vif un certain nombre de données pour mon enquête et profiter ainsi de la richesse des « conversations spontanées » (Spradley, 1980). Les conversations informelles avec différents protagonistes (étudiants, enseignants-primaires, personnel formateur universitaire et de terrain, etc.) ont été des sources importantes pour « orienter/corriger » ma démarche d'enquête. Elles m'ont aussi permis de cerner les lieux à observer. Enfin, elles m'ont servi à enrichir et comparer mes données ou mes analyses au fur et à mesure que ma recherche avançait.

Écouter pour transcrire

J'ai préféré l'analyse « audio-graphique » des entretiens (Alber, 2010). Dans les faits, je les écoutais en même temps que je les lisais. Ceci laissait apparaître des renseignements paraverbaux tels que les rires, les silences, les hésitations, les phrases avortées, les reformulations, les intonations particulières. Je cherchais à faire apparaître une prosodie qui ne peut se donner qu'à entendre. Elle détaille une autre dimension essentielle de l'entretien que la seule transcription, à proprement dit, n'est pas capable de faire. Cette méthode d'analyse consiste à voir le son et à le retranscrire. Ce procédé permet de mieux articuler la retranscription et l'analyse. L'écoute parallèle à la lecture de la transcription d'un entretien vient superposer le texte à la bande sonore et non plus les substituer.

Cette approche m'a permis de contourner, dans un premier temps, de nombreuses difficultés pratiques du travail de retranscription. Dans un deuxième temps, elle m'a permis de replonger dans l'entretien d'une manière bien spécifique. Je m'écoutais parler et j'entendais les étudiants développer leurs propos. Le discours écrit est ainsi plus fidèle au discours oral ; poussant le souci de l'authenticité jusqu'au bout ; rendant compte de tous tâtonnements, embarras, ricanements, pleurs ou ironies perceptibles dans la voix des étudiants. Par ailleurs, Guéranger (2006) a proposé un travail similaire en analysant successivement certaines versions des transcriptions d'entretiens de Bourdieu. Ainsi, il a mis en évidence les enjeux paraverbaux de toute retranscription. Il en a modelé les arbitrages nécessaires entre la recherche d'une authenticité des discours originaux et la facilitation de la lecture. Dans mon cas, je me suis interrogé sur la nécessité de rendre compte de certains éléments du discours oral, tout particulièrement les gênes et rires des étudiants interviewés. Comme l'illustre l'extrait suivant, exceptionnellement surligné en gras dans le texte, deux types d'éléments se rendent visibles

textuellement. Les parenthèses indiquent des caractères paraverbaux du discours, alors que les crochets viennent désigner des états d'humeur ou des éléments de contexte.

J'étais trop proche des élèves

Alesia : en fait, je suis sensible à cette question [de la difficulté scolaire] parce que moi j'aime beaucoup me mettre à la place des gens (silence). J'ai beaucoup d'empathie naturellement et c'est vrai par exemple que ce n'est pas quelque chose qu'on nous demande d'avoir ici [en formation]. Si je dois mettre en place une activité, bah moi aussi j'aime observer un élève et j'essaye toujours de me mettre à sa place (elle rit gênée). Pour comprendre la difficulté, pour comprendre sa manière d'agir, pour comprendre son comportement, pour comprendre sa manière d'interagir avec les autres (elle toussote) ... du coup c'est ça qui me stresse (rires), parce que je vois que je n'ai pas d'emprise sur l'élève... Je me mets trop à sa place, du coup ça peut me stresser surtout que ç'a été un facteur... en fait mon premier entretien dans l'Institut [entretien de sélection pour entrer en formation des enseignants primaires]. Je n'ai pas passé la première fois et l'on m'a dit que je n'étais pas, comment ils ont dit (silence) ... que j'étais trop proche des élèves et qu'il fallait plutôt prendre en compte leur difficulté d'élève et ça m'a marqué parce que ce n'est pas du tout ça en fait [d'un ton affirmé].

Zakaria : c'était dur à entendre ?

Alesia : c'était très dur à entendre parce que je ne trouvais pas forcément juste ! D'où on arrive à me dire que je ne tiens pas en compte de la difficulté des élèves alors qu'on ne sait pas du tout comment je suis, en stage, avec les élèves... et surtout qu'on avait justement relevé que je tenais bien en compte des besoins particuliers des élèves (rires). Du coup, bah j'arrivais pas à comprendre ce qu'ils me reprochaient ! [Affirmée], je trouvais que c'était assez contradictoire et ça m'a marqué parce que j'ai dû attendre une année pour repasser l'entretien dans l'Institut ! Et, je pense que j'étais assez sensible, parce que ça m'a blessé au cœur et je me suis dit, si je n'arrive pas si, on croit chez moi que justement je n'arrive pas à percevoir la difficulté des élèves alors comment je pourrais être une bonne enseignante [haussant les épaules et tristement] ... ? Ou comment je vais réussir à passer cet entretien la première étape ! Ça m'a foutu une pression monstre pendant une année, avant d'être prise [en formation dans l'Institut Pestalozzi]. Et maintenant, avec une année de recul, je comprends ce qu'on me reprochait... D'avoir trop de la compassion pour les élèves. On nous dit tout le temps [en formation], [imitant la voix condescendante d'un enseignant] ... on est pas là pour aimer les élèves, mais pour enseigner !

Extrait d'entretien (Alesia - 2^{ème} 141217).

Dans l'extrait précédent, certains propos d'Amélie sont énoncés avec beaucoup de gêne. Les rires viennent illustrer ses désaccords. Son ton de voix affirmé exprime à lui seul un épuisement ou une colère vis-à-vis des contradictions qu'elle identifie.

La transcription littérale aboutit souvent à une version « écrasée » de la conversation ; pouvant même exprimer le contraire de ce qu'avait voulu dire l'interviewé. L'écoute de l'enregistrement et les indications apportées dans le texte cherchent à éviter ces contresens. Parfois, certains propos des étudiants sont énoncés sur un ton relativement neutre, mais accompagnés d'un clin d'œil, d'un regard désespéré vers la fenêtre, d'un hochement de la tête ou d'un haussement d'épaules. Dans tous ces cas, mon enregistreur n'a jamais pu saisir ces « caractéristiques du discours déterminantes » (Bronckart, Bain, Schneuwly et al., 1985 ; Dolz, 1996, Dolz et al., 1993). Il aurait fallu une caméra pour saisir toutes ces particularités : mimiques d'approbation ou d'énervement, grimaces d'anxiété ou sourires embarrassés, marques de détachement ou de séduction, etc. Néanmoins, dès le début de mon enquête, je me suis écarté de tout enregistrement visuel. L'enregistreur est déjà un outil assez encombrant. J'ai fréquemment relevé que les confidences les plus intéressantes se faisaient « au pied de la porte ».

Il y a dans la conduite de l'entretien, puis dans son analyse, des techniques approuvées pour tenir compte des caractéristiques du discours. Les miennes ont d'abord été la prise de notes sur le vif dans un « journal d'entretien » (différent du journal de terrain). Après quoi, la combinaison de ce journal avec l'écoute et la lecture de la transcription a été nécessaire pour reconstruire l'authenticité de la conversation, telle qu'elle figure dans mon manuscrit. J'ai donc cherché à rester fidèle aux propos des étudiants. Cela m'a permis d'éviter de commettre des contresens ainsi que de confondre retranscription et analyse. Aussi, mes transcriptions cherchent la meilleure compréhension du lecteur. Ceci inclut de petites modifications dans le texte, des précisions dans la syntaxe et des corrections grammaticales. Enfin, les transcriptions cherchent à respecter l'interviewé dans son anonymat et intégrité. Ces principes sont simples, mais fondamentaux. Ils m'ont servi de guide tout au long de mon travail.

Comme je l'ai dit précédemment, j'ai davantage travaillé avec les fichiers audios de mes entretiens qu'avec leurs transcriptions. Une autre raison de ce choix concerne l'importante quantité d'entretiens que j'ai réalisés. Je rappelle que la totalité des interviews formels individuelles (sans compter une cinquantaine d'entretiens informels) est de 104 enregistrements audios, allant de une heure à trois heures d'entretiens pour chacun d'eux. Les entretiens collectifs représentent pour leur part 26 séances. Devant cette quantité, des choix se sont imposés à moi. J'ai ainsi préféré l'écoute à la transcription généralisée. J'y ai repéré des passages intéressants à transcrire pour l'analyse. Retranscrire a donc été la conséquence d'un choix réfléchi et non une simple routine de recherche (Anselm et Juliet, 2005 ; Kaufmann, 2011). La transcription de tous les entretiens n'a d'ailleurs pas été un impératif ; même si j'ai pris la décision de le faire entièrement pour les entretiens les plus « intéressants ».

Pour ce qui concerne les entretiens, ne commencez pas par vous enfermer dans un travail de transcription, long et répétitif, ne cherchez pas à décrypter intégralement tous vos entretiens. Autrement dit, ne foncez pas, comme on dit dans la « frappe au kilomètre ». C'est le plus souvent une fuite en avant. Si vous avez tendance à le faire, c'est parce que cette tâche, que vous effectuez alors de façon purement mécanique, vous « tranquillise ». Pendant ce temps-là, vous pouvez « oublier » votre recherche, négliger votre « problématique », et vous en venez à ne plus vous interroger sur ce que vous « cherchez ». Bref, la transcription tous

azimuts est une manière de gérer votre angoisse face au matériel : vous « faites quelque chose », trouvant là le moyen idéal de vous déculpabiliser. (Beaud et Weber, 2017, p. 239)

Je n'ai pas transcrit les entretiens dans l'ordre de leur réalisation. J'ai préféré la transcription combinée selon les thématiques abordées, l'un avec l'autre, selon les critères qui me semblaient favoriser leur comparaison. Cette démarche a facilité l'analyse. J'ai pu ainsi classer mes entretiens découpés préalablement selon des thématiques générales, puis de plus en plus précises. La question de l'exhaustivité a été centrale pour mes choix et leurs places dans l'analyse. Par exemple, j'ai choisi de retranscrire certaines parties de mon corpus ou encore, j'ai préféré une transcription d'ensemble lorsque cette tâche me semblait utile. Dans tous les cas, ce travail de découpage m'a permis de revenir sur certains moments de l'entretien ; sur plusieurs aspects des interviews que je croyais insignifiants, inclassables ou simplement inintéressants. Mais, tous se sont finalement avérés riches lorsque j'ai avancé dans l'interprétation.

Je n'ai non plus pas anonymisé les entretiens lors de la transcription. J'ai préféré une anonymisation *a posteriori*. J'ai d'abord opté pour une écriture authentique, avant de réaliser un premier balisage des éléments susceptibles d'être anonymisés. J'ai porté mon choix sur cette approche, car l'anonymisation pendant la transcription comporte un risque trop important d'omettre certaines informations précieuses qu'il sera ensuite difficile de retrouver. L'anonymisation est une opération longue et elle a un fort enjeu éthique et scientifique. Cette nécessité déontologique est avant tout destinée à préserver l'anonymat des personnes que je mets en avant dans mes matériaux. Mais, l'anonymisation est aussi une opération qui peut vêtir un sens sociologique (Zolesio, 2011). Elle comporte d'autres choses qu'une simple opération technique. Elle permet aussi d'enrichir l'analyse en donnant des indices sociologiques aux lecteurs, les orientant sur certains éléments de la description.

L'anonymisation par le remplacement des prénoms des enquêtés a, par exemple, une grande importance sur ce que le lecteur interprétera des extraits que je propose. En effet, le choix des prénoms est significatif (Fassin et Bensa, 2008), car ceux-ci sont aussi soumis aux principes de l'analyse sociologique. Dans une société, les prénoms ne sont pas distribués aléatoirement. Ainsi, ils ne sont pas porteurs des mêmes connotations (Besnard et Desplanques, 2003). Tous les prénoms de mes enquêtés sont en aucun cas l'effet d'un choix hasardeux ; dans la mesure où les prénoms ne seront pas porteurs des mêmes connotations sociales. Un lecteur ne se représentera pas la même personne selon que celle-ci porte le nom de Bedonna ou d'Amélie. Également, par le choix des prénoms, je n'ai pas cherché à stigmatiser mes enquêtés. J'ai opté pour des prénoms proches culturellement de ceux de ces derniers. En effet, l'origine des étudiants est une donnée de l'enquête qui se laisse percevoir par le prénom. Cette donnée fait partie des premiers indicateurs qui transportent le lecteur dans un sens sociologique avant tout repérable par le sens commun que j'ai essayé de conserver dans les transcriptions. Le choix des prénoms ou le sens commun revêtent également une contrainte supplémentaire. Lorsque j'ai cherché à faire lire certains passages de ce manuscrit à mes enquêtés, il était important que ceux-ci se reconnaissent, sans toutefois qu'ils ne puissent se reconnaître entre eux.

Les nombreuses contraintes auxquelles j'ai été soumis pour rendre mon matériau le plus authentique possible, ceci en travaillant sur ses caractéristiques orales et discursives, n'ont pas tant été une limitation de mes marges de manœuvre qu'une nécessité qui s'est rapidement imposée à moi. Embarqué dans mon expérience de terrain, je n'ai pas pu anticiper en détail les enjeux de mes données d'enquête. Je ne me suis fié qu'à ma recherche ainsi qu'à certains principes pour m'aiguiller et trouver une posture qui tend à redonner à mon matériau toute son authenticité. Ceci m'a permis de conserver l'autonomie nécessaire pour l'analyse. Se laisser embarquer dans l'enquête est une configuration méthodologique qui se donne le droit d'abandonner – momentanément – une méthode définie à l'avance. Si les nombreux débats qui animent la scène méthodologique restent intéressants d'un point de vue scientifique (Soulé, 2007), mes modèles sont davantage apparus comme des « idéaux-types » reconstruits *a posteriori*, plutôt que des outils dont j'aurais pu m'emparer en situation (Horvat, 2013).

Analyse et traitement des données

Il existe aujourd'hui un nombre important d'approches pour analyser les données qualitatives. La littérature sur ce sujet dénote bien de la quantité ainsi que de la variété des méthodes. Aussi, depuis les années 1980, les approches qualitatives ont vu apparaître de nombreux outils informatiques facilitant l'analyse des données. Cette apparition de moyens technologiques est due principalement à l'union récente des analyses « qualitatives » et « quantitatives » (ou dites « méthodes mixtes » (Miles et Huberman, 2010)). Dans mon travail, je n'ai fait usage d'aucun moyen informatique pour traiter mes données. Ni d'ailleurs, je me suis aventuré sur le terrain de l'analyse quantitative. Mon enquête est un « pur produit » qualitatif.

Je me suis plus précisément basé sur la « méthode de comparaison continue » que proposent Glaser et Strauss (2017). Évidemment, je me suis largement inspiré d'eux pour développer ma propre méthode d'analyse des données que je présenterai dans ce chapitre. En effet, j'ai trouvé dans cette approche une intéressante manière pour interpréter mon matériau. La question initiale qui m'a conduite sur le terrain de l'analyse par comparaison est la suivante : comment peut-on établir des conclusions fiables à partir de données qualitatives ?

Les approches générales pour analyser les données qualitatives se regroupent souvent en de nombreuses méthodes. Dans les faits, lorsque j'ai souhaité traiter mes données sous une forme « qualitative », j'ai codé mes données, puis j'ai cherché à les analyser. Je me suis partiellement référé à cette méthode dans la mesure où j'ai codifié certaines données pertinentes de mes entretiens retranscrits ou d'observations annotées dans mon journal de terrain. Malgré tout, très vite, cette approche de « codification » (Strauss et Corbin, 2004) a montré ses limites. Effectivement, une large partie de mon matériau était composé d'éléments d'enquête que mes enquêtés avaient recueillis eux-mêmes. La codification générale m'a certes aidée à dépasser une « pensée conventionnelle » (Becker, 2002). Toutefois, une des principales difficultés concerne la codification plus spécifique de mon matériau (Strauss et Corbin, 2004). En codifiant, je me suis ainsi parfois laissé piéger par une description approximative des phénomènes observés. Je pensais, à tort, déduire par avance la majorité des réponses aux questions que je me posais. L'obstacle à surmonter, lorsque l'on cherche à catégoriser son

matériel d'enquête, est donc de proposer systématiquement un questionnaire lors de l'analyse. Ce « procédé » (Becker, 2002) incite le chercheur à dépasser ce qu'il « sait déjà » (ibid.) de l'analyse qu'il cherche à établir.

La « codification ouverte » (ibid.) passe ainsi d'abord par la remise en question des sens communs qui habitent le chercheur. J'ai aussi d'une certaine manière comme objet d'étude « ce que tout le monde sait » (Becker, 2002, p. 142). Ainsi, mon ancrage méthodologique me demande de suspendre tout jugement et d'aller voir par moi-même ce que font les institutions de formation ; au-delà, évidemment, de former les étudiants. Il a été nécessaire de centrer mes efforts sur l'ensemble des cas considérés et non sur certaines situations prototypiques. J'imaginai (aussi un peu par inexpérience) que l'étude de ces cas typiques suffirait à l'étude générale.

Ici se loge la limite principale d'une codification considérée dans l'ensemble plutôt qu'à un seul cas. Une description consciencieuse, méticuleuse ou rigoureuse demande un travail acharné de codification. Pour le faire, les codes choisis sont « ouverts » (Strauss et Corbin, 2004) et doivent détailler au maximum les filtres des idées qui me traversent lorsque je catégorise mes données. Ce procédé indique, dans la plupart des cas, que mes catégories étaient trop rudimentaires, puisqu'elles ne répondaient pas à la complexité de la réalité observée. Les catégories formulées doivent impérativement laisser le matériau entrer dans celles-ci sans les pousser pour autant au-delà de leurs limites. C'est ce mécanisme qui donne au codage son caractère « ouvert » (ibid.). Assurément, le « codage ouvert » (ibid.) est un processus intéressant pour l'analyse qualitative. En effet, il permet l'identification des concepts ainsi que la délimitation d'une démarche pour interpréter leurs propriétés et leurs dimensions directement dans les données. En lien étroit avec l'approche phénoménologique que j'ai présentée dans un des chapitres précédents, ce type de codage permet aux idées dégagées par le codage ouvert d'entrer dans des représentations conceptuelles plus précises. Le concept devient un élément fondamental de la théorie. Ce sont les caractéristiques du codage et leur délimitation qui définissent et indiquent leur sens. La précision se voit alors décuplée. L'étendue et les variations des codages forment également des catégories ayant chacune des propriétés. Elles donnent une spécificité à chaque catégorie et une « variation-(progression) » à la théorie en construction. Des sous-catégories se forment ainsi à partir de ces variations, dans une logique d'analyse dynamique toujours similaire. Celle-ci offre davantage de clarté et de spécificité aux données (ibid.).

Pour comprendre ce processus de codage ouvert et sa propriété dynamique, je propose d'illustrer une des formes de la conceptualisation que j'ai pratiquée dans mon travail. Pour le faire, je propose de réfléchir sur la base d'un extrait d'entretien « original » ; c'est-à-dire retranscrit à l'état brut²⁷. Cet entretien a été réalisé avec Nathalie à propos de l'obéissance. Il est à noter dans cet extrait (exceptionnellement indiqué en gras dans le texte) que j'ai insisté lors de l'interview pour que Nathalie verbalise ses pensées. Dans d'autres cas, les seules questions que je posais suffisaient, par exemple, pour que l'étudiant parle spontanément des heures sur le sujet.

²⁷ L'extrait de la même interview sera utilisé dans la troisième partie de ce manuscrit.

Avant de considérer cet extrait, il est également important de rappeler que je n'ai jamais fait l'usage d'un canevas d'entretien programmé. J'ai davantage posé les questions en lien aux réactions des étudiants et vis-à-vis des réponses obtenues. Dans l'extrait qui suit, j'aimerais ainsi montrer, par les crochets désignés en gras ["..."], la technique de nomination, désignation, conceptualisation que j'ai appliquée. Je me suis principalement inspiré du travail que proposent Strauss et Corbin (2004) pour le faire. Ces auteurs nous rappellent qu'à la différence de ce que « beaucoup de personnes pensent, la conceptualisation est un art impliquant une certaine créativité, mais un art qui s'apprend » (p. 138). Aussi, pour pratiquer une conceptualisation rigoureuse, par l'analyse dynamique que suggère la théorie ancrée, il m'a fallu beaucoup de pratique.

L'extrait ci-dessous est donc un exemple abouti de l'exercice. L'objectif principal est d'illustrer la manière dont j'ai codé mes entretiens, par des catégories déjà bien exploitées ; c'est-à-dire ayant déjà subi une codification et une analyse avancée. Ce processus montre comment un entretien vient s'appuyer sur un cadrage conceptuel favorable à l'utilisation d'un extrait du matériau, directement dans l'analyse et la description. Mais, il vient surtout montrer l'aboutissement de ce processus pour l'analyse détaillée et de la fabrication de préconcepts. Autrement dit, je ne cherche pas à illustrer la façon dont j'ai véritablement analysé mes données, mais simplement à exemplifier, à l'état brut, l'aboutissement du processus. La tâche de décrire tous les procédés d'analyse serait trop ambitieuse et demanderait l'écriture d'un manuscrit en soi.

Y'a un prix

Zakaria : mais qu'est-ce qui fait que tu n'as rien dit ? Quand elle [la formatrice de terrain] t'a demandé de continuer ta séance de math, alors que tu avais bien vu que plusieurs enfants avaient décroché ?

Nathalie : bah, je n'allais pas m'opposer ["acte de rébellion"] ! Elle me rabâche tout le temps qu'elle a de l'expérience ! Qu'elle sait comment y faut faire ["expérience"] !

Zakaria : alors, je vais te poser la question autrement ! Pourquoi tu as suivi ses conseils ?

Nathalie : je n'avais pas la force ["fatigue morale"] !

Zakaria : la force ?

Nathalie : wai... l'énergie de rentrer en conflit avec elle ["confort"].

Zakaria : qu'est-ce qu'elle t'aurait dit ?

Nathalie : c'est que ça coute de dire ce qu'on pense ["cout de l'inconfort"] ! Surtout en stage, ou à l'Uni aussi !

Zakaria : un prix ?

Nathalie : il y a un prix... bien sûr ! Bah par exemple, rentrer en conflit ["connotation négative"] ! Je ne fais pas le poids ["asymétrie"], et c'est de l'énergie.

Zakaria : alors tant pis ?

Nathalie : tant pis... bah oui ! Un peu... mais franchement tu cherches à comprendre quoi ? Pourquoi on [les étudiants] obéit ["obéissance"] ?

Zakaria : un peu !

Nathalie : parce que c'est beaucoup plus facile ["confort"] ! Et aussi, parce qu'on nous convainc ["consentement"] tout le temps que c'est eux [toute autorité légitime] qui ont raison ! Tu veux que je dise quoi moi ? Je n'ai pas d'argument. Je peux ne rien faire ["vulnérabilité"] !

Zakaria : et les enfants ?

Nathalie : bah ils sont à la traine ["renversement du rapport d'obéissance"] ! Voilà ce qu'on [le discours majoritaire] dit ! Qu'on ne peut pas sauver tout le monde ["fatalité"] ! Qu'il y a un programme à faire... blabla ["discours ordinaire"]...

Zakaria : tu m'excuses, je te coupe ! Mais finalement, tout le monde obéi... toi à ta formatrice, elle au programme ?

Nathalie : oui... c'est ça ["renforcement négatif"] !

Zakaria : et que c'est plus simple pour tout le monde ! Et tant pis... ?

Nathalie : wai... toujours tant pis pour les élèves... voilà c'est ça ["résignation"] !

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 111018).

Toutes les idées et les expressions qui traversent mon esprit lors de l'analyse d'un entretien, d'une situation annotée dans mon journal de terrain ou dans ceux de mes enquêtés ne sont pas conceptualisées. La conceptualisation vient finaliser (ou parfaire) l'analyse des autres matériaux ; eux-mêmes déjà annotés, codés, pré-conceptualisés. Ainsi, les termes entre crochets sont certes arbitraires, mais ils dénotent l'état de l'avancée conceptuelle et cumulative de mes interprétations. Ces mêmes annotations pourraient être utilisées, modifiées, réinterprétées si l'extrait était analysé par d'autres chercheurs ou selon une modalité différente.

À cela, il est important de relever que l'« étiquette conceptuelle » (Strauss et Corbin, 2004) est systématiquement suggérée par le contexte d'énonciation dans lequel un discours (ou un événement) est en tout temps localisé. Par « contexte », il faut comprendre le « fond social » ou « énonciatif » (Bronckart, Bain, Schneuwly et al., 1985) dans lequel l'événement, le discours ou la situation est enraciné. Par exemple, je parle d'« obéissance » dans un rapport asymétrique entre l'étudiant et le personnel formateur, plutôt que d'« obéissance » dans un autre rapport, cette fois pédagogique, celui de l'étudiant envers ses élèves dans ses classes de stage. Cette distinction vient cette fois considérer le concept d'*obéissance* de deux manières : « obéir » et « se faire obéir ». Lorsqu'il est question de se faire obéir, j'ai souvent obtenu des situations d'analyse et de conceptualisation très différentes de celles qui dépendent de l'obéissance dans son premier sens.

Pour dépasser les limites du « codage ouvert » (Strauss et Corbin, 2004), il a été primordial d'adosser à l'analyse conceptualisante une autre méthode qui rassemble de manière systématique mes analyses ; de façon à « constituer la preuve d'une proposition donnée » (Becker et Geer, 1957, 1960 ; Glaser et Strauss, 2017). En effet, j'ai cherché à produire des idées (ou des théories) qui sortent du « déjà là » qu'énonce Becker (2002) ; dans la mesure où les catégories que je propose portent en elles ce dépassement. Le « codage ouvert » (Glaser et Strauss, 2017) a enfin été rapidement agrémenté d'une méthode qui systématise le codage et l'analyse de façon simultanée (et non pas consécutive). Pour produire de la théorie, mon analyse intègre constamment les analyses précédentes et les notions théoriques ou conceptuelles en

construction. Cela me permet de donner de la consistance à mon codage, mais surtout d'exploiter davantage mon matériau.

Méthode par comparaison continue

L'analyse après codage (même lorsque celle-ci se prétend de la méthode ouverte) limite l'interprétation sociologique et éloigne le sujet traité de son objectif premier. Le codage est donc nécessaire pour permettre l'obtention d'un point de vue globalisé sur l'ensemble de mon matériau. Toutefois, il n'est pas suffisant, car il n'est en aucun cas un « codage minutieux » (ibid.). En conséquence, le codage ouvert m'a uniquement permis de chercher à comprendre mes données dans leur totalité et de les conceptualiser partiellement. Dans toutes les phases de l'analyse (Feldman, 2002), je suis resté à la poursuite de nouvelles propriétés pour que le codage puisse entrer dans des catégories d'analyses toujours plus précises et méticuleuses.

La méthode par « comparaison continue » (Glaser et Strauss, 2017) s'est ainsi révélée comme la plus adaptée à l'ancrage méthodologique global de mon travail d'enquête. Cette méthode associe la procédure de codage avec la systématisation de la production de théorie. La combinaison du codage et de l'analyse vise la production de théorie davantage systématique. Sans m'attarder à développer une nouvelle fois cette condition de l'enquête comprise comme un processus en mouvement, je propose de définir les principales opérations analytiques que j'ai menées pendant mon terrain. En me basant sur le travail de Becker et Geer (1960), je distingue alors trois étapes : la première concerne la sélection et la définition des problèmes et des indices ; la deuxième renvoie au contrôle de la fréquence et de la distribution des phénomènes ; la troisième se réfère à l'intégration des résultats dans un modèle d'organisation globale de l'analyse.

Ces trois étapes se différencient d'abord par leur « séquençage logique » (ibid.). Ici, j'attire l'attention sur la « systématique » précédemment énoncée ; autrement dit que chaque analyse dépend de l'analyse de l'étape précédente et s'emboîte dans un *continuum*. Les analyses se différencient néanmoins par le fait que les différents types de résultats sont obtenus à chaque étape et que ces résultats sont utilisés à des fins différentes selon l'avancement de l'enquête. Elles se différencient d'autant plus par les critères utilisés, plus rigoureux et méthodiques, permettant d'évaluer les preuves et de tirer des conclusions à chaque étape. Sur le terrain, ensuite, j'ai essayé de rechercher les problèmes identifiés puis de les définir dans des « concepts exploratoires ». Ce procédé permet d'apporter une plus grande compréhension des phénomènes et de l'institution que j'étudie. J'ai ainsi cherché des éléments qui pouvaient me servir d'indicateurs utiles à l'observation de faits plus difficiles à observer.

Le résultat typique de cette « recherche/analyse » simultanée est la délimitation de l'existence d'un phénomène. Il indique que cet événement s'est bel et bien produit (au moins une fois). Or, le résultat typique ne dit rien sur l'occurrence ou la distribution du phénomène observé. C'est l'analyse rattachée à la constatation de ce phénomène qui vient renforcer sa typicité (ou de permettre la focalisation sur son occurrence). La recherche d'apparition ou d'occurrence permet à l'analyse de rentrer dans une « théorie sociologique » (Becker, 2002 ; Becker et Geer, 1960 ;

Becker et al., 1961). En effet, pour entrevoir un phénomène plusieurs fois, il faut donner à l'observation les moyens de voir la réalité sociale d'une manière particulière (donc différente de la façon dont la réalité sociale aurait déjà été observée). Pour cela, je fais usage de quelques « concepts élémentaires » et je définis ainsi les problèmes pour une enquête plus approfondie.

Par exemple, j'ai trouvé ce qui suit : un étudiant a qualifié un de ses élèves de stage de « *mal élevé* ». Je peux alors relier cette constatation à une théorie sociologique qui suggère que les occupants d'une catégorie sociale (les étudiants) classent les élèves en fonction d'autres catégories ; c'est-à-dire par des critères qui découlent des types de problèmes que ces derniers soulèvent dans la relation qu'ils entretiennent avec un élève pendant leur stage. Cette combinaison de faits observés et la formulation d'une théorie à son balbutiement m'amènent à rechercher les problèmes d'interaction « étudiant-élève » que j'indique dans mon matériau par le code ["*relation e-e* "]. Je découvre ce que les étudiants ont spécifiquement à l'esprit dans l'utilisation de termes du type : « *mal élevé, en difficulté, agité* » et encore de manière plus détaillée, « *éloignés de la culture scolaire, distant du métier d'élève* ». Ainsi, le constat préliminaire me conduit à un questionnement plus abouti et favorise l'analyse de cette codification ["*relation e-e* "] que je peux dès lors compléter avec une observation plus continue, dans une perspective d'analyse par comparaison (Glaser et Strauss, 2017). Je peux donc développer des hypothèses spécifiques sur la nature de ces problèmes interactionnels.

L'interprétation d'un seul événement me conduit aussi à décider d'éléments plus spécifiques qui pourront par la suite être utilisés comme des indicateurs de phénomènes moins faciles à observer. Autant, lorsqu'un étudiant dit qu'un élève est « *éloigné de la culture scolaire* », il fait ici référence à une « théorie implicite » (Payet et al., à paraître) apprise lors de sa formation dans l'Institut. Il vient spécifier une distanciation importante de la culture de l'enfant vis-vis d'une prétendue « culture scolaire ». Il s'appuie d'abord sur une « théorie ethnisante » qui explique pourquoi l'élève serait dans ce cas « *mal élevé* ». Il infère ensuite de cette théorie une série de conséquences qui viendrait expliquer les difficultés scolaires de l'élève.

Je note que ce fait précis est étroitement lié à quelque chose de considérablement moins facile à observer, à savoir : le lien entre la relation « étudiant-élève » et la formation universitaire de l'étudiant. Je découvre des chemins possibles qui me permettent d'observer avec plus de facilité certaines variables définies de manière abstraite dans une théorie à ses débuts. Ainsi, j'ai pu étudier l'hypothèse selon laquelle les étudiants estiment que la culture de l'élève est primordiale pour sa réussite scolaire. Cette considération se construit en formation, par des mécanismes que j'ai cherché à décrire.

Pour prendre un autre exemple, Bastien, un étudiant de dernière année, en discutant du problème de comportement des élèves, me dit qu'il faisait face à beaucoup de chahut lors de ses remplacements ou dans ses expériences en stage ; que d'ailleurs, dans les cours qu'il suit dans l'Institut, les formateurs exposent la problématique de la même manière qu'il la perçoit en stage ; c'est-à-dire que le niveau d'agitation d'une classe dépend du contexte socioculturel des élèves. Il vient toutefois se rajouter à ce premier constat théorisable une chose encore plus importante ; à savoir que la manière dont l'étudiant vient inférer une posture professionnelle pour gérer un élève distrait est dépendant de la façon dont l'autorité est elle-même gérée dans

les cours de l'Institut par le personnel formateur. Bastien rajoute dès lors que ses formateurs universitaires se font respecter en imposant leur autorité pendant leurs cours, comme les enseignants formateurs de terrain le font dans leur classe du primaire avec leurs élèves. Cette autorité des formateurs de l'Institut se fait par une série de petites remarques, de gestes, parfois de phrases menaçantes aux étudiants du type : « *je vous demanderais de sortir, si vous ne cessez pas de suite vos bavardages* », rajoute Bastien.

Ce dernier exemple vient illustrer la façon dont je détermine, sur la base d'un seul cas, la manière dont j'utiliserai toutes les remarques des étudiants concernant la gestion de l'autorité. Il est un indicateur fort de la construction sociale d'une posture enseignante « autoritaire » qui s'édifie en formation par mimétisme, imitation ou intériorisation du comportement du personnel formateur adressé aux étudiants. Méthodologiquement, toutes ces décisions découlent de la procédure de « comparaison continue » que proposent Glaser et Strauss (2017 ; Strauss et Corbin, 2004) et de la systématisation de l'analyse ; ainsi que de son ancrage dans l'enquête pour formuler une théorie plus générale, mais infiniment plus précise. La sélection d'indicateurs (même codés dans une perspective restreinte) me permet de formuler des variables plus rigoureuses. Je le fais dans ces conditions de deux manières : en premier lieu, je peux prendre conscience d'un phénomène spécifique, puis plus tard, voir qu'il peut être utilisé comme un indicateur de plus grande importance. En deuxième lieu, je peux avoir ce problème plus large à l'esprit et par conséquent rechercher des indicateurs encore plus spécifiques à utiliser dans mon enquête pour cerner un phénomène. Enfin, que je définisse des problèmes que je fabrique des concepts ou que je sélectionne des indicateurs, je n'utilise à ce stade mes données uniquement pour spéculer sur les possibilités de les revoir sur mon terrain. Ce sont les opérations d'enquêtes ultérieures qui m'écartent ou, au contraire, me rapprochent de mes hypothèses provisoires.

Le problème de la preuve

Dans cette procédure d'analyse, le problème de la preuve se pose à toutes les étapes. Effectivement, je dois évaluer des éléments individuels sur lesquels mes hypothèses sont basées, afin de ne pas perdre du temps à traquer de mauvaises pistes. Au-delà de la sérendipité que suggère l'analyse par théorisation ancrée, il y a toutefois un modèle d'enquête et d'analyse plus méthodique ; dans le sens où celui-ci ne se base pas (exclusivement) sur la découverte par accident. En effet, mes analyses me demandent, selon leurs étapes, d'énoncer des canons de recherche à appliquer sur des éléments de preuve plus restreints. En l'absence de ces procédés quelque peu anticipés, le chercheur pourrait appliquer des tests ou des vérifications aléatoires. Il se baserait alors sur des caractéristiques qu'il jugerait raisonnables ; attendant l'étape finale de son enquête pour proposer une interprétation plus systématique de l'ensemble des preuves d'une conclusion donnée. Évidemment, ce genre de procédure méthodologique est risqué ; d'autant plus qu'elle est limitée par l'enchaînement des étapes de l'analyse qui se succèdent. La théorie ainsi formulée n'est jamais véritablement ancrée au processus d'enquête lui-même.

De nombreux éléments de preuve consistent dans l'application rigoureuse de la dynamique systématique « terrain-analyse-terrain ». Elle favorise l'étude *in situ* d'un événement qui s'est produit ou qui est en cours. De cette façon, les étudiants en formation des enseignants primaires font des déclarations sur le comportement du personnel formateur qui feront partie de la base des conclusions que j'ai pu établir sur les relations « personnel formateur-étudiant » ; puis des relations « étudiants-élèves ». Bien sûr, aucune déclaration ne doit être prise au pied de la lettre, directement dans son contexte d'énonciation, ni d'ailleurs rejetée puisque « sans valeur ». C'est bien l'ancrage des déclarations dans l'analyse et la théorie qui donne à toute énonciation une consistance sociologique.

Dans mon cas, j'ai utilisé les déclarations comme des preuves de l'événement. Mon texte s'organise d'ailleurs de cette manière, puisque les éléments de mon matériau s'emboîtent entre l'analyse, la conceptualisation et la théorisation. Je prends soin d'évaluer ces déclarations selon les critères d'analyse que j'ai organisés. Ils sont du type : « l'étudiant a-t-il des raisons de mentir ou de dissimuler une partie de ce qu'il considère comme la vérité ? La vanité ou l'opportunisme l'amènent-ils à mal énoncer son propre rôle dans un événement ou son attitude son égard ? A-t-il réellement eu l'occasion d'assister à l'événement qu'il décrit, ou le ouï-dire est-il la source de ses connaissances ? Ses sentiments sur les questions ou les personnes en discussion l'amènent-ils à modifier son histoire d'une manière ou d'une autre ? », etc. (Becker et Geer, 1960, p. 367). Considérer les déclarations et les observations de cette manière – et même lorsque certaines d'entre elles se sont avérées trop imprécises, fondées sur le sentiment ou l'émotion, exagérées ou même insuffisantes en tant que rapport d'un événement – fournit toujours des preuves utiles pour d'autres types d'interprétations.

Ce n'est pas directement ce que l'étudiant me raconte qui fait sens. Évidemment, le sens qu'il essaie de me montrer a son importance. C'est bien ce sens, lorsqu'il est examiné, qui fournit au matériau une consistance suffisante pour permettre l'analyse. Le matériau seul n'est jamais significatif. Il le devient lorsqu'il s'enracine dans une procédure d'enquête ; lorsqu'il se systématise dans une procédure d'analyse afin que des liens soient possibles avec d'autres matériaux. Il est nécessaire d'accepter l'interprétation sociologique comme une étape de l'analyse comparative. Les déclarations des individus et les descriptions des événements sont faites dans une perspective qui est toujours fonction de la position de l'individu dans un groupe et dans la réalité sociale ainsi décrite. Ce n'est qu'à cette unique condition que je peux interpréter les déclarations et descriptions comme des indications de la perspective de l'individu sur un point en cause ; et non jamais comme une « vérité ».

Avant de conclure ce chapitre, il faut rappeler que la frontière entre explication et compréhension est mince ; « le chercheur en règle générale progresse à travers une série d'épisodes d'analyse qui condensent de plus en plus de données et autorisent une compréhension de plus en plus cohérente du quoi, du comment et du pourquoi » (Miles et Huberman, 2010, p. 174). Le moment de basculement entre la comparaison et la description est difficile à identifier. La théorisation est néanmoins plus facile à reconnaître. Le modèle descriptif qui organise une grande partie de ma méthode se distingue (théoriquement) assez facilement du modèle explicatif. Mais, le premier ne permet pas uniquement de révéler les

variables et les composantes, par une organisation thématique dans mon manuscrit par exemple. Description et explication se confondent progressivement pour se marier l'une à l'autre et engendrer la théorie que j'expose dans cette thèse. La qualité d'une théorie permet de rendre compte d'une méthodologie rigoureuse. Elle favorise les relations entre les données tout en spécifiant le type d'influence que je traduis par la « création de concepts » (Deleuze et Guattari, 1991). L'aboutissement de l'analyse et de l'interprétation des données s'apprécie à ma manière de comprendre au-delà de ce qui « se voit déjà » (Becker, 2002). Comprendre est pour moi une caractéristique essentielle de la méthode qualitative. Elle implique évidemment une étape transitoire de description.

Ce sont les propriétés de la théorie qui restent, tout compte fait, les plus significatives de la méthode d'analyse de données que j'ai présentée jusqu'ici. La méthode de comparaison continue rend possible l'élaboration d'une théorie complexe qui correspond aux données ainsi qu'à ses étapes d'analyse. Ce sont aussi les comparaisons continues et systématiques qui obligent à considérer l'importante diversité du matériau ; pour y voir des liens, entre ce qui unit ou désunit les individus. « Diversité » signifie ici que l'occurrence prévaut, puisqu'elle est comparée avec d'autres occurrences ou avec des catégories qui les constituent. Elle le fait de façon à décrire le plus de différences ou de similitudes. La diversité s'écarte d'une comparaison qui vise à interpréter des données afin de construire des preuves brutes, voire arrêtées.

Le codage examine l'occurrence et ses propriétés. La comparaison continue tend à aboutir à la création d'une théorie dynamique (Glaser et Strauss, 2017). Elle est donc une méthode inductive de développement de la théorie pendant l'enquête. Elle a pour avantage de permettre de « ne pas tomber dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmer » (Kaufmann, 2001, p. 12). Elle demande enfin au chercheur de considérer toutes les directions possibles et de s'y laisser embarquer. Il le fait en particulier vis-à-vis de celles qui n'étaient pas censées apparaître, mais qui, par force des choses, se montrent inévitables. Cette particularité est le moteur intellectuel de ma méthode : entretenir un statut problématisant dans toutes les étapes de la construction théorique.

2.6 Bidouillages : les instruments de l'enquête

Ce dernier chapitre est sans aucun doute le plus important de tous ceux que j'ai développés jusqu'ici. Il aborde la notion centrale de la « liberté de l'enquêteur » vis-à-vis de la création des moyens mis en œuvre pour approcher son terrain. Les instruments de l'enquête sont en ce sens des adaptations importantes du panel d'outils méthodologiques que les sciences sociales ont à leur disposition. Pour définir mes « bidouillages », compris comme des adaptations d'outils pour l'enquête, il convient de partir à la fois de mon objet de recherche, mais surtout de sa pratique.

Les bidouillages d'une enquête sont les moyens exclusifs de la faire vivre. Ils sont aussi une symbolique puissante de la « liberté » que prend le chercheur. Cette liberté n'est pas nihiliste

ou anarchique. Elle est une liberté qui s'appuie tellement sur le terrain, qu'elle demande à l'enquêteur de faire usage de ses moyens artistiques, harmonieux, sensibles pour l'approcher.

En ce sens, ce chapitre ne cherche pas à faire état d'inventions consensuelles de la pratique de l'enquête de terrain. Il propose plutôt d'approcher de manière vivante ce que Becker appelle de ses vœux : « les ficelles du métier » (2002). La discipline sociologique se définit dans une large mesure par la pratique du terrain. La pratique de l'enquête dépend ainsi directement des bidouillages du chercheur. Mon savoir-faire sociologique comprend donc une connaissance précise des diverses techniques de l'enquête (Paugam, 2002). Mais, il suggère avant tout des possibilités de les adapter ; c'est-à-dire que mon travail s'appuie sur la capacité de choisir et ajuster les plus appropriées de ces possibilités en fonction des objets et problématiques. Ce dernier chapitre m'engage ainsi à détailler de manière précise la méthodologie que j'ai développée jusqu'ici. Je ne peux pas prétendre que les connaissances qui se dégagent de mon travail seraient des « savoirs sociologiques » indépendamment des « bidouillages » que j'ai mis en œuvre pour y arriver. Mon enquête ne représente pas qu'une mise en forme d'idées préétablies sur la société. Elle est le résultat d'une recherche qui s'est pratiquée. *De facto*, elle met mes bidouillages à l'épreuve des constats que je fais.

L'entretien

Parmi les nombreuses formes possibles pour collecter des informations, j'ai choisi de mener mon enquête en me référant en large partie à l'entretien. Je présenterai dans ce chapitre les raisons de ce choix, en élaborant une réflexion sur la manière dont j'ai fait usage de cet outil d'enquête. Au regard de mes problématiques, il s'est rapidement avéré que l'enquête par entretien a été l'outil le plus judicieux pour mener mon travail à bon port. J'ai préféré l'enquête par entretien parce que cette méthode s'insère parfaitement dans une méthodologie ethnographique, phénoménologique et par théorisation ancrée. À la vue de mes différents questionnements, de mon terrain de recherche et du cadre épistémologique et théorique qui suivra cette partie, j'ai donc envisagé de recueillir une importante part de mes données par entretien.

Hughes affirme que « l'entretien est plus encore qu'un instrument et un objet d'étude. Il est l'art de la sociabilité sociologique, le jeu que nous jouons pour en savourer les subtilités. C'est notre flirt avec la vie, notre souci permanent ; nous le jouons sérieusement et pour gagner, mais avec ce détachement et cet amusement qui donne, que l'on perde ou que l'on gagne, l'envie de poursuivre et d'interviewer encore et encore » (Hughes, 1996b, p. 282). L'enquête permet au chercheur d'entrer dans une relation. Celle-ci réunit deux protagonistes : l'enquêté et l'enquêteur. Mais, elle ne concerne pas uniquement ceux-ci. Dans mon cas, l'enquêteur et l'enquêté décident de partager un lien, de le porter au rang d'une relation qui peut perdurer, de l'interconnaissance ; jusqu'à même envisager la naissance d'une amitié.

L'entretien est un levier puissant de la relation d'enquête. Les éléments qui se jouent lors de ceux-ci sont contenus dans un intérêt mutuel, lui-même bâti sur la particularité des individus. Aucune force ne peut provoquer une relation d'enquête si les enquêtés n'en ont pas l'envie ou le désir. Aucune force ne pourrait d'ailleurs non plus les maintenir malgré eux dans la recherche

s'ils ne partagent pas un intérêt avec l'enquête. Pour s'entretenir, aucun rapprochement n'est ainsi prescrit. Autrement dit, il est illusoire – et même à bannir – d'imaginer que l'enquête se poursuivra, car les enquêtés s'attachent uniquement aux entretiens programmés. Ni les cadres de l'enquête ni l'action d'instituer l'instrument par contrainte ne permettent une relation suffisante pour conduire des entretiens intéressants (Blanchet et Gotman, 2010). Pour qu'un entretien fonctionne, il doit se situer dans l'ordre de l'intime ; c'est-à-dire qu'il s'immisce dans l'individualité qui comprend la personnalité de chacun. La relation d'enquête ne s'impose pas à l'opinion d'autrui. Elle ne « regarde » que ceux qui décident de s'entretenir.

Pourquoi me suis-je intéressé aux étudiants et pourquoi ai-je choisi de le faire d'abord en m'entretenant avec eux ? Comment me suis-je senti interpellé par le besoin de discuter avec les étudiants ? Comment ai-je « bidouillé » l'outil « entretien » pour le faire ? *Primo* parce que j'ai ressenti un besoin important de comprendre ce que les étudiants avaient à dire de leur formation ; *secundo*, parce que j'avais repéré une attirance intellectuelle significative pour ce sujet. En effet, je désirais dépasser mes propres perceptions et constats (Serir, 2017, 2021) pour élaborer une enquête qui s'intéresserait prioritairement à ceux à qui la parole n'est peu (ou jamais) donnée : les étudiants. Ce désir qui a habité mon enquête a favorisé un type de relation avec mes enquêtés. Les entretiens sont devenus les lieux de nos curiosités, de nos paroles libérées. Il y a donc eu peu de limites à nos soifs d'apprendre davantage.

L'entretien est ainsi un bidouillage intéressant, car il traduit la spécificité du « regard sociologique » (Hughes, 1996b). Ce regard ne concerne plus des objets, mais des personnes pensantes, capables, intelligentes. Celles-ci ont la possibilité de s'exprimer, de donner un avis, d'énoncer leurs accords ou désaccords. Ma sociologie laisse aux enquêtés la possibilité de se montrer tel qu'ils sont, ou plutôt tel qu'ils veulent se faire voir. Certes, mes connaissances ont agi sur certaines tendances de l'entretien. Mais, celles-ci participent à une compréhension commune qui évolue et permet à l'entretien de rentrer dans l'intimité des questionnements.

L'étudiant, comme le sociologue, n'a qu'une vision partielle des choses. Mais, le sociologue détient un avantage sur les enquêtés. Il participe à toutes les scènes de son enquête. Il peut y faire des liens ou, au contraire, apercevoir des contradictions. L'entretien permet de porter mon regard sociologique jusqu'aux étudiants. Je le fais sur le plan de la réalité observée et entendue, sans que je m'approprie celle-ci pour autant et sans que je sois en droit de prétendre épuiser son sens (Bidart, 1997). Les étudiants viennent à leur tour porter leur regard sur cette réalité. Du probable à l'accident, s'enchainent ainsi les détails de l'entretien, de sa conduite et de ses surprises. L'autonomie des enquêtés ne sort jamais entamée, puisque c'est sur elle que repose toute la méthode, ni dirigée ni semi-dirigée. Le regard sociologique est en fin de compte surtout celui des étudiants. Dans celui-ci, je ne cherche qu'à le soutenir sur le versant méthodologique de la relation. J'agis sur la manière dont celle-ci répond à des régularités, sur le lien que l'entretien structure. Il s'agit bien là de comprendre que la relation d'enquête est éminemment sociale, mais que l'entretien est uniquement son outil. L'outil « entretien » adresse enfin les acteurs sociaux à leur dernière instance. Il les renvoie à leur « libre arbitre » (Durkheim, 1960) ; c'est-à-dire à leur droit de raconter ce qu'ils veulent.

L'enquête par entretien constitue ma technique de premier plan. Néanmoins, « le lien entre savoir et savoir-faire ne va pas de soi » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 5). Le rapport qui se noue lors des entretiens – principalement les premiers – est déterminant de tous les entretiens qui suivront. Il a aussi une importance vis-à-vis de la nature de l'information récoltée. La genèse de l'entretien se trouve dans ce cas dans la substance des sciences sociales (ibid.). Pour ma part, le désir relevé plus haut, celui de m'entretenir avec les étudiants, est né de la nécessité d'établir un rapport égalitaire ou suffisamment symétrique avec eux (Rogers, 1945). Il est important que l'entretien ne se présente (ou ne se pense) pas comme un interrogatoire. L'interviewé ne doit jamais se sentir obligé de répondre à mes questions. Il a le droit de les refuser ou de les discuter. Il possède la légitimité de me contredire si mes questions sont « déplacées » ou « dérangeantes ».

La caractéristique première des entretiens que j'ai conduits est celle de la « non-directivité » (Becker et Geer, 1957 ; Bingham et Moore, 1931 ; Douglas, 1985 ; Hughes, 1970 ; Rice, 1929 ; Rogers, 1945 ; St-Arnaud, 2006 ; Young et Schmid, 1939). Mes entretiens se sont « centrés sur la personne » (Rogers, 2005), c'est-à-dire qu'il n'y avait rien d'autre que les propos développés librement par les étudiants qui m'intéressaient. La non-directivité décrit donc une attitude de l'enquêteur et ne signifie pas l'absence de prise de positions ou de questionnements. Elle n'est en aucun cas une attitude de passivité. La non-directivité dans la conduite d'un entretien est une « attitude active » (Rogers, 1945). Ce qui est toutefois central lors de l'entretien, c'est le principe qui le précède ; à savoir que les enquêtés possèdent en eux-mêmes des ressources multiples et complexes pour interpréter une réalité sociale et se comprendre dans celle-ci. Dit autrement, conduire un entretien en postulant ce principe permet de laisser l'interviewé s'approprier l'entretien ; parfois même de le conduire en adoptant une attitude fondamentalement opposée à la posture d'enquête qui l'enferme dans son rôle d'enquêté. Les comportements des interviewés sont auto-dirigés. Cela signifie que ces derniers puisent leurs ressources et leur crédibilité dans le discours qu'ils développent.

L'entretien non-dirigé s'impose alors comme une approche avantageuse à l'étude des représentations sociales ; à la compréhension des processus favorisant l'intériorisation des normes institutionnelles chez les individus ou encore à l'étude du « malaise », des « incertitudes » (Payet, et al., 2011 ; Rufin et Payet, 2017), des croyances, idéologies, valeurs, projets ou des savoirs sociaux. Par exemple, la parole libérée permet l'étude des « représentations » (Moscovici, 1989) de la formation que se donnent spontanément les étudiants. Une autre façon d'opérer pourrait être de proposer des questionnaires ou alors de mener un entretien dirigé par des questions construites à l'avance dans un canevas d'entretien. Mais, ces techniques sont limitées. Elles ont au moins deux inconvénients. Le premier est que les questionnaires empêchent d'avoir accès au contexte d'énonciation, limitant ainsi drastiquement l'étude *in situ* des discours. Le second, encore plus important, concerne directement les caractéristiques du problème. Si je pose une question prédéfinie directement à un étudiant, du type : « *À quoi sert la formation ?* », celui-ci répond « *À former* » ou « *À apprendre des choses* », etc. Je déclenche ainsi une « figuration ordinaire » (Guenancia, 2009). En outre, par ces mêmes questions, je suggère l'idée qu'une formation conditionne les compétences d'un étudiant. Ainsi, dans mes entretiens, je n'ai pas évité certaines « formulations ». Par des procédés discursifs (et non des « questions toutes faites »), tels que

les relances, j'ai cherché par exemple à inviter l'interviewé à s'aider d'une image mentale ordinaire pour m'expliquer un phénomène, une action, un événement, jusqu'à même une idée.

Ce que je demande aux étudiants, c'est de rendre sensible une chose concrète ou abstraite, telle que de mettre des mots sur la véritable utilité d'une formation. Mais surtout, ce que je leur demande de faire, c'est de porter leur attention sur ce qu'ils me disent. Je les encourage à tourner leur regard, non pas vis-à-vis de ce que je cherche, mais de ce qu'ils comprennent de ce que nous cherchons ensemble. Je leur demande d'élargir la sphère de présence de leurs connaissances afin qu'ils comprennent que ce qu'ils me racontent leur sera d'abord utile à eux-mêmes. L'art de l'entretien non-dirigé tient, « non à faire répondre, mais à faire parler librement et à découvrir les tendances spontanées au lieu de les canaliser et de les endiguer » (Piaget, 2013, p. 9). C'est l'étude des questions spontanées qui permet de s'intéresser aux problématiques des étudiants et non d'imposer celles de l'enquêteur. Je trouve ici tous les éléments qui définissent les attitudes non-directives. L'enquêté et l'enquêteur restent eux-mêmes dans les discussions ; s'approchant du concept de soi ou de celui des attitudes fondamentales des « comportements autodirigés » (Ducroux-Biass, 2005).

Le principe de la non-directivité imprègne l'entièreté de mes entretiens. Elle signifie une « attitude » plus qu'une marche à suivre ou un concept. Elle imbibe l'enquêteur et l'enquêté du désir profond de discuter et non d'interroger, de comprendre et non de se faire comprendre. Ces conditions nécessaires habitent l'interviewé. Elles permettent d'offrir sa présence à son interlocuteur. L'étudiant est lui-même un des outils de la discussion. L'entretien non-dirigé renvoie ainsi à la capacité pour l'enquêteur de sortir de son rôle, de se considérer à valeur égale et symétrique de celui qu'il interviewe. Cette considération permet à l'enquêté de sortir d'un rapport de « soumission ». Elle s'autorise à lui rendre un pouvoir que l'enquêteur a lui-même abandonné en se centrant sur la personne avec qui il converse. La non-directivité ne peut alors qu'émaner de la manière d'exister ; et non de faire exister l'entretien. Elle signifie un mouvement du chercheur jusqu'à l'autodétermination de l'enquêté. La situation est positive, active et le rapport est celui d'une personne vis-à-vis d'une autre. Enquêteur et enquêté possèdent le même « nous » (Schmid, 2003). « Il y a chez le thérapeute une profonde expérience du commun sous-jacent à tout homme – pourrions-nous dire de la fraternité », dit Rogers (1961, p. 82). L'enquêté devient l'expert (Ducroux-Biass, 2005).

L'accent est mis sur l'écoute du discours. Mon attention se détourne du niveau strictement informatif. Je m'intéresse à la personne qui parle et à ses intentions. Les procédés généraux pour mener mes entretiens ont renvoyé davantage à une posture, une attitude générale, qu'à une technique à proprement dite. Les qualités de cette démarche sont la bienveillance, l'écoute, la patience, la sensibilité et parfois la critique judicieusement énoncée par des questions subtiles qui font avancer la discussion. Mes procédés sont non-autoritaires, ni planifiés ni programmés. Je conseille. Je donne mon avis, sans juger. J'écoute et j'aide l'interviewé à parler, à dissiper ses inquiétudes. Je l'encourage à rester fidèle de ses affects et sentiments. Ces principes qui apparaissent pourtant comme allant du « bon sens » ne sont pas si faciles à mettre en place. La posture d'enquête non-directive est exigeante. Elle demande un effort constant d'intérêt, une concentration extrême lors de l'entretien afin de soutenir l'émergence de l'implicite et en susciter l'explication (Blanchet et Gotman, 2010).

L'entretien prend ainsi le pas de la « sociabilité amicale » (Simmel, 1991). La convention est celle de tendre à l'égalité entre les protagonistes. Elle vise l'acceptation de leur affectivité (la mienne y comprise) et la perception, avec tact, des risques de la manipulation. Elle implique « le rejet hors de la conscience immédiate de tous les attributs, objets subjectifs, de l'individu qui contribue aux inégalités de la vie quotidienne » (Hughes, 1996a, p. 286). J'accueille et favorise l'expression des étudiants. Par exemple, une large partie de mes enquêtés sont de jeunes femmes. Ma position d'homme, enseignant primaire, universitaire et chercheur-doctorant influence le déroulé des entretiens. Par ces seuls aspects, la relation genrée, la position sociale ainsi que la différence d'âge structurent et hiérarchisent l'entretien. Penser les limites de ces particularités a été nécessaire. Je remarquai alors rapidement que mes premiers entretiens étaient teintés d'une relation asymétrique typique. J'essayais alors, petit à petit, de ne pas reprendre à mon compte la conduite de l'entretien et de considérer l'exigence dans laquelle je devais me tenir. Je me devais de ne pas renforcer les positions stéréotypées ou stigmatisantes des étudiants ; de les mettre au défi de la symétrie, pour installer ces derniers dans une relation confortable.

Alesia : j'en sais rien...

Zakaria : pourquoi tu sens ça ?

(silence)

Alesia : Bah, quoi ! J'ai pas ton niveau [renvoyant à mes études ainsi qu'à mon expérience professionnelle].

Zakaria : explique-moi !

Alesia : si j'étais toi ? Hein !

(silence)

Alesia : il y a tant de choses qui font que je crois tout le temps que je suis nulle. Et bah quand on se sent nulle, bah on n'a qu'à appliquer ce qu'on nous dit... pour être sûr de ne jamais décevoir. Je me sens nulle par rapport aux autres. J'ai l'impression d'échouer tout le temps. Ce n'est même pas que je manque de confiance en moi, c'est, wai, que j'ai peur de ne pas être à la hauteur.

(silence)

Zakaria : je me suis aussi beaucoup senti comme toi !

Alesia : alors, tu vois ce que je veux dire...

Zakaria : je pense qu'il faut accepter !

Alesia : ne pas changer, hein ? Accepter le fait que c'est difficile, même impossible d'être autrement ?

Zakaria : que je fais de mon mieux ! Et ça, crois-moi, c'est une qualité que peu de personnes ont.

Alesia : je suis honnête, sincère, c'est vrai !

Zakaria : mes valeurs comptent !

Alesia : c'est une bonne raison de se respecter !

Zakaria : d'être en accord avec soi-même !

Alesia : de se sentir intelligente ! T'as complètement raison !

Extrait d'entretien (Alesia - 3^{ème} 260219).

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, je fais l'expérience de l'amicalité avec Alesia ; celle d'abord du « blocage » et du « silence » lors des interviewes (et de leur acceptation). Je ressens ensuite, sans le savoir sur le moment, de quoi il s'agit : il y avait quelque chose qui empêchait le bon déroulé de l'entretien. Alesia couvait, sous la prétention de son incompétence, un malaise vis-à-vis de moi. Je cherchai dans cette circonstance à entrer en lien avec elle. J'essayais de la comprendre en parlant de moi, en faisant le pas de la compassion vis-à-vis de ses expériences. Pour ce faire, je me tus d'abord, puis j'osai dire que j'avais déjà eu des sensations et ressentis similaires : « *je me suis beaucoup senti comme ça* ». L'affirmation n'a pas pour objet de faire changer quoi que ce soit chez Alesia, ni de la diriger d'ailleurs. C'est une manière de lui témoigner mon empathie. J'étais sensible à ce qui se passait en elle à ce moment de la discussion. Je ne cherchais qu'à établir un contact avec ses sentiments. Ainsi, lorsque le blocage s'estompa (ce qui prit encore le temps de deux ou trois entretiens), l'écoute remplaça les silences. Son expertise se substitua à la mienne.

Pour l'enquêteur, parler de soi pendant l'entretien n'est pas une chose indiscreète ou intrusive. C'est une façon bienveillante de formuler que l'on comprend son interlocuteur . C'est une manière aimable pour établir un lien entre un enquêteur « non-directif » et un enquêté « libéré ». C'est un ciment entre deux personnes qui s'autorisent leur propre directivité. La relation entre les interlocuteurs est facilitée par le sens de la coopération et de la reconnaissance de leur personne.

L'enquête par conversation

L'entretien est le bidouillage parfait pour « converser ». La « conversation sociologique » est l'outil idéal vers une alternative à l'enquête traditionnelle (Laforgue, 2018 ; Madec, 2015 ; Payet, 2020 ; Prigent, 2021). Pourquoi alors m'employer à cette idée de « conversation » ? Car, ma recherche part d'un principe fondamental ; à savoir que pour faire un travail ethnographique, je dois mener l'enquête sur le terrain et que je dois rencontrer des gens pour le faire.

Là est donc ma première intention ; et là est aussi la raison de mon engagement dans des relations. Je reprends ici le terme de « relation d'enquête », car il se trouve au centre même de l'entièreté de mon travail. Je me suis engagé dans des relations. C'est dans l'engagement relationnel que j'ai produit mes preuves (Prigent, 2021). Le terme de conversation vient dans ce cas appuyer avec intérêt mon engagement dans les relations avec les enquêtés. Une grande partie de mon matériau renvoie à de l'interlocution. Mes données sont avant tout des paroles. Évidemment, mon enquête s'appuie aussi sur l'observation de pratiques, d'événements, de situations. Mais, une large part de mon matériau est de l'ordre de la conversation. Je suis présent. Ma présence habilite mon existence dans l'enquête (Latour, 2012). Je ne suis pas en surplomb, à l'extérieur.

La conversation offre ensuite au matériau une préoccupation éthique. Elle concerne l'« intention de l'écriture » que j'ai développée dans la partie épistémologique précédente. Pourquoi je mène l'enquête et pour qui je l'écris ? Le mouvement du retrait du terrain m'emmène dans l'univers clos de l'écriture. Mais surtout, ce même mouvement me rattache aux conversations que j'ai conduites tout au long de mon enquête. Lorsque j'écris, il faut que mon enquête demeure participative ; c'est-à-dire qu'elle reste en conversation avec ses interlocuteurs. Je dois rendre des comptes. Il ne s'agit pas uniquement de passer trois ans parmi les étudiants puis de repartir discrètement. Il s'agit surtout de discuter du travail que j'ai fait avec eux. Il y a dans ce principe la volonté de confronter mes analyses avec les étudiants. Ce procédé me contraint, jusqu'au point final de ce manuscrit (et encore indéniablement après), à rester vigilant par rapport à la réalité du terrain. La conversation m'assure la « connexion/reconnexion » constante avec la *praxis* de l'enquête.

Si je me prive de cette dynamique, après tout, je pourrai tout interpréter à ma guise. Dans cette perspective de vigilance, l'enquête se développe sous la forme d'une « assemblée » au sein de laquelle je converse sans arrêt avec les étudiants. Nous nous rencontrons. Nous devenons experts ensemble. Nous échangeons, coopérons et co-produisons ensemble ; moyennant diverses relations qui tendent vers la symétrie et de nouvelles expériences, toujours plus riches d'horizons d'action.

La conversation avec une personne conçoit des liens inter-discursifs sur le modèle des nombreux référents d'une conversation possible. Ce que je veux dire, c'est qu'une conversation, de quel type puisse-t-elle être, ne présuppose aucun coffrage, moule, forme disciplinaire qui viendrait unir des interlocuteurs. Il y subsiste uniquement un espoir de s'entendre ; non pas de s'accorder, mais de s'écouter. Cet espoir ne concerne pas l'obstination pour le compromis. Il n'est pas un terrain favorable et déterminé en amont afin que chacun des discutants puissent finir par s'accorder.

Le terrain du consensus n'est pas intéressant. S'il y a accord ou désaccord, ce qui sera fascinant concernera toute la conversation qui a eu lieu pour y aboutir. C'est la dynamique qui est fructueuse et non son avènement. Beaucoup d'une conversation s'écarte donc de l'essentiel : la rationalité comme une forme d'allégeance à toute formalisation des connaissances et, de fait, du sens qu'un chercheur devrait absolument poursuivre. Il n'y a jamais un seul ensemble ou un ensemble limité de manières pour converser. Tout ce qui se produit dans une conversation concerne des ensembles infinis de façons pour s'entretenir. C'est là que demeure la seule obstination du chercheur libre : saisir la « langue » de son interlocuteur et non pas essayer de la décoder dans la sienne.

Extrait du journal de pensées.

L'enquête par conversation concerne enfin l'herméneutique (Prigent, 2021). J'ai enquêté pour produire un texte. Toute considération faite, qu'est-ce que je produis comme type de texte ? Est-il une maîtrise du monde, un savoir sur celui-ci avec un souci de vérité ? Ou alors, en me référant à la filiation de Geertz (1973, 1998) ou aux travaux de Rorty (2017), plutôt que de témoigner positivement de la réalité du monde, de la formation des enseignants primaires, je

cherche tout simplement à produire du sens. Mon travail n'est qu'une interprétation ancrée au terrain pour produire de la « conversation ». Ma sociologie n'est donc pas tournée vers le fait de détenir une vérité positiviste. Elle se dérobe de la tradition. Elle s'oriente sur une dynamique en perpétuel mouvement.

L'herméneutique vient permettre à l'enquête de se surpasser elle-même. Elle dépasse son rôle contradictoire, paradoxal ; celui de la catégorie sociologique. Les enquêtés sont certes étudiés. Mais, il y a dans la dynamique que j'ai présenté jusqu'ici une volonté profonde de les « reconnaître » (Honneth, 2010, 2013 ; Gremion, 2016 ; Gremion et Gremion, 2018) dans leur diversité, pluralité, singularité. C'est elle qui vient systématiquement rapporter leur récit à une réalité sociale qu'ils éprouvent. Cette réalité concerne la « question de la crédibilité et de l'audibilité de la parole des personnes affaiblies par une logique de domination sociale ou, pour le dire autrement, prise dans des configurations sociales et institutionnelles qui les affaiblissent » (Payet, 2020, p. 166). La relation d'enquête que j'ai pratiquée se vit au nom des « acteurs faibles » (Payet, et al., 2008 ; Payet, et al., 2010). Je ne le fais non pas simplement pour les comprendre et rapporter ce qu'ils éprouvent, mais aussi pour m'engager avec eux et ainsi porter leurs voix (Deleuze et Parnet, 1977).

La conversation est une reconnaissance. Elle est une encapacitation du chercheur. Je quitte les certitudes d'une science conventionnelle, pour partager avec les enquêtés la responsabilité morale qu'est celle de mon travail sociologique. Je m'engage (Cefaï, 2010) ; imaginant les pas suivants, ceux de la parole libérée des *insiders* lorsqu'ils s'expriment sur ce qu'ils vivent de l'intérieur. L'engagement dépasse la parole des seuls « outsiders » (Becker, 1985) ; en ce qu'ils seraient déjà libérés des contextes institutionnels, publics, organisationnels inopportuns à une parole critique. L'enquête par conversation permet à ceux qui sont pris dans les mailles des institutions et du discours implicitement normalisateur de se libérer du filet conformiste et empêqueur de la critique. L'enquête par conversation permet au sociologue, qui prend les pas de la libération des enquêtés, de s'affranchir à son tour d'une science qui « chuchote » par son objectivité, à la place de « crier » par l'engagement qui l'anime.

L'entretien collectif

Au regard du chapitre précédent, il a été important, pour aboutir à une relation d'enquête appropriée, de compléter les entretiens individuels par des « entretiens collectifs » (Duchesne et Haegel, 2008). Lorsque j'ai défini les cadres de mon enquête, les problématiques résonnantes se sont inscrites dans une méthode qui, petit à petit, a élaboré des stratégies pour y répondre. Par « stratégie », j'entends une technique et des outils. Ceux-ci portent non seulement sur l'analyse des données, mais aussi sur leur collecte. L'intérêt est maintenant de spécifier en quoi l'entretien individuel s'est révélé limité et que dès lors, il m'a fallu proposer un complément à ce procédé pour rester dans une enquête par conversation. C'est ce que je tenterai de faire ici, en définissant succinctement l'entretien collectif ; mais aussi en précisant davantage son rôle et utilité.

Comme toute méthode par entretien, l'entretien collectif peut être conduit selon des modalités différentes. Elles peuvent être directives, semi-directives, plus ou moins contextualisées, projectives, compréhensives, etc. Tâchant de respecter la modalité qui a animé mon travail de terrain, il va de soi que les entretiens collectifs que j'ai conduits se sont référés aux conditions de l'enquête non-dirigée développée précédemment. Comme l'entretien est néanmoins collectif, il demande des modalités de construction de groupe. Ainsi, j'ai rassemblé les étudiants dans des groupes variant de 2 à 5 personnes. D'abord, je l'ai fait par année de formation dans l'Institut (1^{ère} année, 2^{ème} année, etc.). Puis, au fur et à mesure, je l'ai fait en diversifiant les caractéristiques, allant jusqu'à proposer des groupes de discussion thématiques dans lesquelles les étudiants pouvaient s'inscrire librement. D'ailleurs, rapidement, cette modalité thématique a pris le devant. Elle a favorisé des discussions où les étudiants ne se connaissaient pas de *prime abord*. Ils se ressemblaient ou non par leurs propos ou représentations, mais ils étaient finalement réunis pour converser.

Les thématiques renvoyaient par exemple à la « relation école-famille », aux « rapports maître-élèves », au lien « éducation-violence », à l'« autorité du personnel formateur », jusqu'à même de discuter de la légitimité des « programmes de formation ». Sur ce modèle, j'ai ainsi organisé lors de ma première année d'enquête 3 entretiens collectifs qui regroupaient les étudiants selon leur année d'étude ; puis 17 entretiens thématiques collectifs regroupant des étudiants de tous les degrés d'avancement dans leur parcours de formation (de la première année de formation à la première année d'enseignement)²⁸.

Dans la méthode d'entretien collectif, l'important est que celui-ci reste centrée (*focused*) sur les expériences que vivent les participants (Bohnsack, 2004). Ce qui importe est le renvoi systématique aux savoirs vernaculaires, d'expériences, dans lesquels les étudiants ont été engagés. L'entretien collectif, curieusement, a ainsi l'avantage de recueillir des paroles individuelles davantage contextualisées. Le collectif favorise le courage nécessaire pour parler de soi. Par exemple, il a souvent suffi qu'un des étudiants, plus bavard, prenne la parole sur certains sujets pour que les autres y soient entraînés ; aidant au travail de remémoration, de prise de position, d'accord ou de désaccord entre eux. L'évocation de souvenir se transforme en un « élément déclencheur » de l'affectivité et de la socialité.

Même lorsque certains des participants ne prennent que peu la parole en groupe, ceux-ci ne sont pas pour autant désintéressés. Il y a un fort lien entre ce qui se dit en entretien collectif et ce qui se dira plus tard (ou ce qui s'est déjà dit) en entretien individuel. En effet, l'échange des perceptions et des souvenirs opère comme déclencheur, parfois différé des propos des individus, d'autres fois en continuité de ce qui est raconté. C'est dans cette particularité, souvent perçue comme insignifiante, que l'entretien en groupe a eu le plus de poids dans la méthode que j'ai appliquée. Ainsi, la dimension collective n'est jamais prise en compte pour elle-même. Selon Duchesne et Haegel, elle est même « désignée comme le principal inconvénient de la méthode » (2008, p. 12). À l'évidence, j'ai souvent observé que la dynamique du groupe a une influence considérable sur les interactions entre les participants. Cette dynamique risque même de prendre parti ou d'influencer le cours d'une conversation. Toutefois, ce qui est intéressant, c'est la

²⁸ Cf tableau p. 159

combinaison entre l'entretien individuel et collectif, car les discutants trouvent d'autres lieux pour s'exprimer. Ces derniers rebondissent sur les sujets traités, sur les avis de leurs camarades. Ils le font parfois lors des entretiens de groupe. Mais, ils le font souvent lors des entretiens individuels. La combinatoire des méthodes fait la force du « bidouillage » et entraîne une dynamique par conversation.

La combinaison d'entretiens individuels et collectifs se justifie facilement. D'abord, les deux approches sont complémentaires. J'ai cherché à comprendre en quoi les dynamiques collectives (même si celles-ci ne sont pas explicitement analysées dans mon travail) favorisent l'émergence de représentations sociales ainsi que l'apparition d'expériences personnelles similaires entre les participants ; tant au niveau des significances que des perceptions collectives que individuelles. La combinaison « individuelle et collective » est idéale, puisqu'elle vise un double horizon vers lequel ma recherche s'est projetée. Le premier est l'impulsion d'une parole libérée ; et donc des perspectives de groupe envisagées comme des facilitateurs de l'« émancipation » par leur dynamique (Ardoino, 1999 ; Arendt, 1972 ; Beauvois et Joule, 1981 ; Corbillon et Rousseau, 2005 ; Dominicé, 2007 ; Freire, 2001). La seconde est l'émergence de la conformité, de l'« ordre social » intériorisé par les étudiants. L'entretien collectif est un bon moyen de faire surgir la normalité, la légitimité et de penser ainsi la production de sens ordinaire (Saurer et al., 2021). Il est un lieu intéressant puisqu'il a souvent favorisé l'essor d'un lien étroit entre formation à l'enseignement et pratique culturelle ; en discutant de leur articulation et de leur point d'émergence. Dans les entretiens, sont ainsi abordés la capacité de symbolisation dans le parcours de formation, l'acceptation de la normalité et de la légitimité à l'insu des étudiants, la question du système de valeur comme étayage du fonctionnement psychique et identitaire ou comme investissement de désirs infantiles puissants, ou encore la mise en latence de certains aspects éducatifs et l'abandon ou le travestissement de la posture réflexive et de sa fonction critique (ibid.). En bref, l'entretien collectif favorise la stimulation de conversations sur des problématiques complexes ; sans vouloir tendre vers une pensée intégrative pour autant.

La combinatoire des deux méthodes fait ensuite naître des dynamiques de groupe particulières. Celle que je cherche à identifier renvoie aux prises de parole ; autrement dit à l'autorisation que les participants s'accordent pour s'exprimer. Par exemple, dans plusieurs des entretiens collectifs que j'ai conduits, certains étudiants sont souvent restés silencieux. Ce silence concernait les étudiants « minoritaires » ou « déviants » au regard des normes majoritaires du groupe (souvent héritières des normes institutionnelles). Il est à noter que ce silence ne dit pas que ces étudiants étaient ennuyés par les discussions, ou même qu'ils n'avaient rien à dire sur les propos débattus. Inversement, la dynamique de groupe permet l'exploration et la stimulation de différents points de vue. Dans celle-ci, il se joue des jeux de forces : certains étudiants dominent les discussions en défendant leurs priorités, préférences, valeurs ou vécus. Certes, la discussion de groupe permet de clarifier des pensées. Mais, elle explore aussi bien les dynamiques qui se soldent par des prises de paroles différentes entre les participants.

Combinaison et émancipation

La combinaison entre entretien de groupe et individuel permet de faire ressortir des divergences d'avis, à la base, non apparentes lors des discussions en groupe. Il est par exemple souvent arrivé, lors des entretiens individuels, que les étudiants continuent les discussions de l'entretien fait en groupe quelques jours avant celui-ci. Aussi, il est arrivé que ceux qui n'avaient peu ou pas pris la parole lors des entretiens collectifs développent leurs propos. Ils le faisaient en cherchant à contredire ou valider les avis de leurs camarades en leur absence.

L'atout principal de la combinaison des deux méthodes se trouve dans la perspective qu'offre l'assemblage des approches ; d'autant plus si celles-ci sont appliquées sur les mêmes personnes et permettent de comparer les discours tenus en groupe et individuellement. Surtout, la combinaison favorise un avis plus étayé, étant donné que les interviewés reviennent souvent sur les propos évoqués en groupe. Ainsi, les entretiens collectifs et individuels ont été réalisés simultanément et non pas organisés comme deux phases distinctes de mon enquête pour vérifier des hypothèses, explorer en profondeur des opinions ou des expériences singulières par exemple. La combinatoire des deux méthodes menées en alternance précise la façon dont les participants classent, nomment et reconstruisent des phénomènes sociaux (Moscovici, 1984). Elle rend la conversation particulièrement plus riche, puisqu'elle me permet, au cours de l'analyse et de la conduite des entretiens, de comprendre la formation et la transformation de certains « sens communs ». Enfin, elle met en avant un principe : lorsque les étudiants élaborent des représentations sociales, ces derniers se considèrent comme des « savants amateurs » (ibid.). Ils cherchent ainsi à discuter certaines choses. En collectif, les étudiants se comportent un peu comme dans un bar ou lors d'une discussion de café dans laquelle « les modes de pensée et leur expression reflètent des voix de curiosité et les liens sociaux établis dans l'instant » (ibid., p. 54). Les données qui y sont recueillies ont un intérêt crucial pour le chercheur qui essaie de comprendre comment la normalité ou la déviance se fabrique dans les interactions.

Après tout, l'entretien collectif est d'abord un lieu profitable de l'apparition d'une « conversation émancipée ». J'entends par là que tout commence pour les étudiants par une intention : celle de s'inscrire dans les groupes de discussion que je proposais, comme un organisme de réflexion et d'échange sur leurs pratiques éducatives, sur leur formation ou sur leurs conceptions et expériences de l'enseignement. Ils y manifestent leur désir de se préparer aux diplômes octroyés par l'Institut. Ils y énoncent leurs épreuves ou incertitudes. L'entretien collectif appréhende en ce sens le groupe comme le vecteur d'une parole libérée. J'y exerce une fonction restreinte (simplement comme organisateur des discussions, étant vigilant à la vie de groupe, de ses interactions entre les participants). Puis, progressivement, je me place à parts égales dans les conversations. La *praxis* de l'entretien relève davantage du groupe et de sa dynamique que de mes aptitudes à mener des discussions. À titre d'exemple, le tutoiement s'installe rapidement entre les étudiants et moi-même. Il ne quittait d'ailleurs jamais plus nos échanges.

Le dispositif se présente ensuite comme un support de ce que je pourrais appeler une *conversation de l'engagement*. Celle-ci peut se comprendre en faisant référence aux nombreuses formes d'intelligibilité. L'une est de nature scientifique (la méthode d'enquête) et

l'autre axiologique (l'émancipation) – si je me réfère entre autres aux travaux issus de la sociologie et de la psychologie sociale (Boltanski, 2009a ; Deschamps et Clemence, 1987) ainsi que de la théorie qui les soutient (Jonas, 1990 ; Pasquier, 2013 ; Ricoeur, 1990 ; Wallenhorst, 2015).

L'intelligibilité axiologique se trouve ainsi dans l'objectif du dispositif d'entretien collectif lui-même. Celui-ci gravite autour d'une idée forte ; à savoir que le plus court chemin qui va de soi à soi passe par l'autre (Wallenhorst et al., 2016). « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi », écrit Vygotski (1994, p. 50). Cette philosophie habite nos conversations. Les étudiants lorsqu'ils viennent à solliciter une aide, un avis, une complicité sont invités à sortir d'eux-mêmes. Ils changent petit à petit de posture et sortent de la forme rigide qu'est celle de leur condition étudiante. Ils ne l'oublient ou ne l'abandonnent pas pour autant, mais ils s'en dissocient momentanément pour pouvoir l'observer, l'interpréter et la décrire. Cet élan critique est né dans les entretiens collectifs. Puis, il a réellement pris son envol dans les entretiens individuels, car les étudiants s'y sentaient libres d'affirmer leurs propos.

Ce modèle est avant tout éthique. Il est aussi politique et pratique. Il illustre la façon dont les étudiants s'emparent de leurs responsabilités et mettent en partie fin à leurs désorientations. Ces derniers ne se sentent pas définitivement libérés. Mais, leurs tourments prennent sens. À la suite d'une rencontre avec Samantha, Bedonna renonce, par exemple, à l'arrêt de ses études qui la tracassait depuis quelques mois. Les deux étudiantes s'épaulent en aidant aussi d'autres « blessés de l'existence de formation » à sortir de leur détresse étudiante. Bedonna retrouve petit à petit sa place dans la formation. Elle le fait non pas grâce aux conseils donnés par Samantha pendant les entretiens collectifs, sur la manière dont elle devrait mener à terme ses études. Elle le fait par l'entrée dans une responsabilité à l'égard d'autrui ; d'abord envers des camarades qui rencontrent des difficultés similaires à elle dans leur parcours de formation, puis des élèves (soit en stage, soit plus tard, lorsqu'elle obtiendra un poste dans une école primaire).

L'émancipation, telle qu'elle a été vécue par certains étudiants, renvoie autant à un état nouveau de liberté, qu'elle renvoie aussi à celui d'une souffrance qui perdure (Wallenhorst et al., 2016). En effet, mon étude a montré que les étudiants demeurent dans une condition sociale qui nie leur existence singulière. La transformation est certes importante pour certains d'entre eux. Elle est aussi toutefois interrompue pour d'autres, pour qui la souffrance résultante du processus de prise de conscience est trop lourde de conséquences aussi symboliques que réelles. Cette ambivalence est le lieu de la distinction de deux temporalités. La première concerne le présent de la condition sociale décrite par l'étudiant. La seconde touche à son possible dépassement. Parfois, la perspective de dépassement s'évanouit dans un présent enveloppant, empêchant de la transformation. Ce présent est néanmoins provocateur de la normalité, de la conformité des étudiants. Souvent, ces deux temporalités s'éliminent par la force de l'institution (Deleuze, 1953). Mais, elles gagnent toujours à être rendues visibles, aux seules conditions qu'offre la combinaison de l'entretien collectif et individuel, tel que je les ai décrits jusqu'ici.

Au prix de responsabilités et de prises de conscience éprouvantes, l'émancipation s'exprime chez certains étudiants dans leur capacité à décrire leur existence (Latour, 2012), à comprendre leur expérience de formation, à interroger l'enjeu que représente pour eux la possibilité

d'assumer certaines responsabilités, telles que la conséquence morale, éthique, philosophique autant que pédagogique et didactique. L'émancipation se situe également dans la conscience des adversités et épreuves qu'ils endurent dans leur parcours de formation et qui auront, *a fortiori*, un sens déterminant. Néanmoins, du moment où l'enquêté rentre dans une « dynamique émancipatrice » (Freire, 1968, 1974), soutenue par un dispositif d'enquête qui tend vers ce mouvement, il devient – par une autonomie acquise ou conquise – auteur de ce qu'il raconte, décrit, interprète de ses expériences.

Cette dynamique responsabilisante confronte enfin continuellement l'enquêteur. Cette fois, elle l'expose à son propre mouvement émancipateur qui se réalise avec les enquêtés ; celui de se voir attribuer ses responsabilités dans l'enquête et de les assumer. Ici, l'enquête par « conversation » reprend tout son sens. En effet, je me dois de converser avec ce que mes dispositifs d'enquête m'ont permis de mettre en évidence. Je dois rester fidèle à une réalité, aux effets considérés comme propices à la transformation ou au contraire indésirables de ces mêmes effets. L'enquêteur doit toujours se rendre légitime de ce qu'il fait ou de ce qu'il prétend faire (Wallenhorst et al., 2016).

Les situations d'entretien

Alors que j'envisageais de réaliser des entretiens, collectifs ou individuels, la problématique du contexte et des situations d'entretien s'est rapidement posée à moi. Où allais-je réaliser ceux-ci ? Au-delà des questions matérielles et temporelles - tel que prendre un enregistreur ou pas, m'assurer du niveau des piles ou de la disponibilité d'une prise électrique pouvant faire office de relai, prendre des notes pendant l'entretien ou rester dans une posture de pleine écoute, décider de l'horaire des rencontres, le matin ou plutôt le soir - réfléchir à la question du lieu a été aussi importante que de penser l'idée de mener l'enquête par conversation ; en favorisant telle ou telle procédure, à la faveur de tel ou tel moment.

Organiser des entretiens exige de disposer d'endroits adaptés. Il faut trouver un lieu spacieux, agréable, calme ou au contraire, bondé, exigü. Le lieu où se déroule l'entretien est un facteur à considérer ; en même temps qu'il a une importance déterminante sur les propos qui seront tenus (Blanchet et Gotman, 2010 ; Dolz-Mestre, 2017 ; Dolz et al., 1993 ; Duchesne et Haegel, 2008 ; Micheli, 2006). Fort de ces constats, j'ai décidé de varier les lieux, les modalités, le matériel. Ainsi, j'ai réalisé des entretiens chez les étudiants, dans leur classe de stage, dans ma classe, dans mon bureau à l'Institut, dans des salles de cours, dans des bars ou même sur un banc au bord du lac. J'ai pour chacun des étudiants varié systématiquement les lieux. Je n'en suis pas resté sans constat important pour mes analyses. C'est ce que je propose de développer dans ce chapitre.

Les conditions affectives dans lesquelles sont plongés les interviewés, et donc les propos qu'ils développent, ne sont pas identiques dans toutes les situations. Les notions de contexte d'énonciation et de production du discours sont nécessaires à prendre en compte dans une démarche d'enquête qui s'inscrit dans la durée. En effet, même si mon enquête ne se penche pas en détail sur la théorie des actes de langage, considérer la « sociolinguistique des

interactions » (Boutet, 1994 ; Goffman, 1974 ; Mondada, 2006) ou encore l'« ethnographie de la communication » (Hymes, 1974, 1984 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Salin, 1992) a eu tout son intérêt pour mon enquête.

La notion de contexte est déterminante de l'ensemble des éléments qui seront développés par les enquêtés. Ce postulat permet à l'enquêteur de jouer des contextes pour favoriser un type de discours plutôt qu'un autre. Effectivement, j'ai souvent observé que les étudiants utilisaient l'environnement proche pour appuyer un propos ou en développer un autre. Par exemple, les entretiens réalisés dans les salles de cours à l'Institut allaient davantage engager une discussion sur leur condition étudiante. Ceux réalisés dans leur classe de stage, dans les écoles primaires, allaient se référer à leur journée ou aux précédentes. Ceux menés au bord du lac ou dans un parc allaient prendre le large vers des propos plus philosophiques sur l'éducation. Le lieu de l'entretien a donc une importance cruciale pour faire émerger telle ou telle problématique, telle ou telle attention des étudiants sur les propos développés. Proposer une variation de lieux pour mener les entretiens m'a permis d'envisager les thématiques abordées dans des dimensions variées. Il s'agit de considérer le contexte discursif qui prend appui sur la situation de communication externe (modalité de l'entretien, cadre spatial et temporel) qui va, de manière spécifique, orienter les propos. Cette simple caractéristique définissant la situation d'entretien va permettre l'émergence d'une diversité des propos tenus et de thématiques abordées par les enquêtés. En considérant ces types de configurations possibles et à partir de ce principe du lieu physique d'énonciation, mon enquête s'est davantage diversifiée en termes de réalités sociales décrites par les enquêtés. Cette considération favorise une mise au pluriel des propos ainsi que des conversations.

Selon la « métaphore théâtrale » utilisée par un certain nombre d'auteurs (Blanchet et Gotman, 2010 ; Goffman, 1974a), les paramètres de l'environnement prennent trois orientations spécifiques. La première est temporelle. Elle renvoie aux unités de temps, telle que la durée de l'entretien (pour ma part entre 1 et 3 heures tout type d'entretien confondu) ainsi qu'au moment de l'entretien (en matinée, après-midi ou en soirée). La deuxième concerne la distribution des enquêtés. Elle se rapporte aux modalités organisatrices que j'ai développées dans un chapitre précédent. La dernière, et sur laquelle je vais davantage insister, concerne la « scène », définie comme une « unité de lieu » (ibid.).

La référence à la métaphore théâtrale permet de comprendre avec plus de détails les enjeux du lieu d'énonciation des discours lors d'un entretien. La scène se caractérise par ce qui la compose, telle que le décor et ses significations sociales ; mais aussi par la configuration des places que prennent les protagonistes lors de l'entretien. Comme je l'ai dit ci-dessus, chaque lieu va imprégner les enquêtés de significations qui seront susceptibles d'être mises en acte dans leur propos. Ainsi, la situation commande des rôles et des conduites particulières. Par exemple, dans l'Institut, l'étudiant s'inscrit davantage dans un « rôle étudiant » qui facilite la production d'un discours s'appuyant sur des explications soutenues et maîtrisées. Il le fait en référence à des thématiques théoriques et conceptuelles qui concernent principalement sa condition étudiante ainsi que les expériences qu'il a sur les bancs des auditoriums. Au domicile, la prégnance du lieu va favoriser des propos qui se centrent sur la vie quotidienne, sur la

confiance ainsi que sur un vécu et une expérience qui sort du cadre purement « géographique » de l'institution. Les propos vont s'insérer dans une dimension plus large, comprenant des expériences en dehors du cadre de formation. Sortir de l'institution rend plus simple une prise de distance favorable à la réflexion sur le parcours de formation. Les étudiants font plus facilement des liens avec leur enfance. Ils me montrent des objets, des photos.

De cette diversification des lieux d'entretien, j'ai remarqué une corrélation importante entre l'endroit où le propos est dit et le type de propos énoncé. Le lieu est aussi un facilitateur ou un empêchement de la symétrie. Les deux endroits les moins propices à la symétrie dans le rapport d'enquête étaient la classe dans laquelle j'occupe mon poste d'enseignant et mon bureau à l'Institut. Je ne cherche pas ici à décrire une typologie précise de la diversification des lieux. Mais, j'insiste sur le fait que la multiplicité des environnements va être un levier pour faire émerger un discours authentique. D'abord, l'étudiant apprécie l'effort que fait l'enquêteur de se déplacer (et que ce n'est pas toujours aux enquêtés de le faire). Ensuite, de la posture de l'enquêteur dépendra la possibilité de systématisation des rapports de force sur laquelle j'ai déjà insisté. Faire venir l'interviewé dans un lieu impose une contrainte double qui renforce le déséquilibre que porte l'enquête ; à savoir que c'est l'enquêteur qui enquête sur des individus, risquant ainsi de les objectiver. Dans mon cas, le renversement de perspective s'est apprécié dans la durée, au moment où les étudiants ont pris le relai de l'enquête. Ceux-ci me proposaient de me voir pour telle ou telle raison et ils me proposaient de le faire dans tel ou tel lieu. Au bout du compte, c'est souvent l'étudiant qui me convoquait pour un rendez-vous, rendant plus faciles ses interventions. Il se sent plus libre en dehors de l'Institut ou de sa classe de stage pour aborder de façon critique les problèmes qu'il rencontre. Dans l'Institut, en stage ou sur son lieu de travail, il identifie les problèmes, les décrit. Mais, il ne les analyse que rarement. Inversement, sur d'autres lieux, il entrera dans un discours critique.

La configuration des places que prennent les protagonistes lors de l'entretien a une signification importante. Au-delà du lieu où sera réalisé l'entretien, l'enquêté anticipe mon arrivée et donc l'endroit où il envisage de s'entretenir avec moi. Il le fait d'autant plus lorsque les entretiens se font chez lui, ou dans un lieu qu'il m'a préalablement indiqué. Sur le point de prendre place, j'ai souvent noté un moment de flottement au cours duquel nous (l'étudiant et moi-même) communiquions de façon non verbale. Le doigt de l'étudiant pointait par exemple le canapé du salon, ou la table du bar la moins bruyante. Je remarquais aussi que lors des entretiens, dans mon bureau ou dans ma classe, les étudiants prenaient subitement une place face à moi. Dans la majorité des autres lieux, ils me proposaient de m'asseoir à 45 degrés par rapport à eux, voire côte à côte. De toute évidence, la place occupée sur la scène n'a pas le même effet sur l'étudiant et par la suite sur les thématiques que nous aborderons pendant l'entretien. En prendre connaissance m'a permis de me laisser guider par la volonté de l'étudiant et donc de prendre place en choisissant la position qui convenait le mieux à mes enquêtés.

Les recherches de sociométrie de l'école de Palo Alto ont étudié l'influence des dimensions spatiales sur la communication ; de ce que certains auteurs nomment eux-mêmes la « pragmatique de la communication » (Ollivier, 2007 ; Winkin, 2001). De même, les apports de la psychologie « sommerienne » (1959) m'ont éclairé sur cette dimension spatiale de la

communication. Sommer (ibid.) étudie le rapport entre les membres du personnel médical et les malades fréquentant la cafétéria. Sans entrer dans une étude aussi poussée que celle de Sommer, j'ai néanmoins noté minutieusement dans mon journal d'entretien les positions que j'occupais par rapport aux étudiants. J'y ai aussi inscrit les positions qu'occupaient les étudiants lors des entretiens en groupe. Rapidement, je remarquai que certaines positions étaient plus favorables à des propos critiques que d'autres. Effectivement, comme je l'ai dit précédemment, la relation « de coin » et « côte à côte », c'est-à-dire à 45 degrés l'un de l'autre ou un à côté l'un de l'autre, étaient surreprésentées dans les entretiens où les étudiants faisaient le plus souvent référence à leur condition étudiante. Ils y apportaient une perspective bien plus critique. La position de face-à-face était, *a contrario*, plus propice à des propos faisant surgir la normalité, l'ordinarité et des représentations de sens commun.

Les positions spatiales ont indéniablement des effets sur les enquêtés. La relation de face-à-face est commune dans les situations de travail souvent hiérarchisées. Elle ne favorise pas le propos libre. Elle a tendance à objectiver l'enquêté. Cette position affirme le statut différent de chacun. J'observe, à titre d'exemple, que les étudiants se soumettent plus volontiers à mon regard, et donc à la perception d'un jugement potentiel. Cela se soldait par beaucoup de justifications de la part des étudiants, du type : « *oui je sais que ; et voilà que ; je suis d'accord que ; etc.* ». Lorsque l'étudiant manque d'assurance, où qu'il aborde un point touchant à son intimité, le fait d'être soumis à mon regard rend la situation d'enquête d'autant plus intimidante. Il est également très attentif à mes faits et gestes qu'il interprète parfois comme du désintérêt, de la lassitude ou à l'inverse, comme de l'enthousiasme et de l'intérêt. Ces informations lui offrent à mon insu des possibilités de cerner ce que j'attends implicitement de lui.

La relation à 45 degrés, moins frontale que la précédente, a été la plus courante et avant tout initiée par les enquêtés eux-mêmes. Les étudiants s'y sentent plus à l'aise. Je remarque qu'ils se détendent aussi plus rapidement. Le fait est principalement que l'enquêté n'est pas constamment soumis à mon regard et donc à mon jugement potentiel. Il se sent petit à petit plus libre de s'exprimer sur des propos qu'il juge intéressants. Au-delà de cet avantage immédiat, cette posture a été la plus appropriée à la conduite d'entretiens non-dirigés. Je remarque que les étudiants font plus facilement référence à leurs expériences passées. Je fais alors encore plus attention à mes gestes ou à tous mouvements qui viennent interrompre leurs propos. Nous nous regardons moins, voire pas du tout. Mais, nous nous écoutons.

La relation côte à côte a enfin été la plus grande surprise de la conduite des entretiens. Jamais avant cela je n'avais imaginé la possibilité de mener un entretien en marchant par exemple, ou assis sur un banc au bord du lac. Je ne peux y susciter l'attention de mes enquêtés par le regard. Il sera en ce sens amené plus facilement à élaborer de long discours, sans même que je puisse l'interrompre. Ici est l'exact opposé de la relation de face-à-face, plus ordinaire de l'enquête conventionnelle. Cette position conduit inmanquablement à se placer à une petite distance de l'étudiant. Mais, elle est finalement la position la plus authentique, celle d'une relation amicale et conviviale. Certes, je ne peux pas saisir toutes les mimiques de mes interviewés. Toutefois, ceux-ci tourneront volontiers la tête pour me les faire voir, lorsqu'ils le jugent nécessaire.

L'amitié est ainsi le plus haut degré d'intensité de la relation d'enquête. Elle s'appuie sur la profondeur des liens qui nous unissent. Elle est un prolongement de la sociabilité.

Quand je suis en entretien et que j'entends les paroles de mon interlocuteur, je cherche dans son visage les critères de l'authenticité. J'ai besoin de voir ces expressions pour vérifier comment il se sent. Lui, qui parle, il considère aussi mon visage pour voir l'effet que ses paroles ont sur moi, vérifiant à son tour si je le crois ; preuve que voir et entendre sont étroitement liés. À la moindre exclamation, les regards se tournent pour suivre celui qui s'exclame.

Ceci ressemble à ce qui se passe pendant un entretien en promenade à deux : les étudiants et moi-même ne nous faisons pas face à face, mais sommes côte à côte. Dans ce cas, les regards se prennent en filature, chacun voulant voir ce que voit l'autre. Avec Nathalie, par exemple, nous parlons chacun à notre tour. De temps en temps, je tourne la tête pour apercevoir son visage et aussitôt qu'elle lève les yeux elle aussi, je les baisse, de peur de l'interrompre dans ses propos.

Extrait du journal de terrain.

Les entretiens les plus authentiques se sont enfin soldés par des rencontres informelles, non institutionnalisées par l'intermédiaire de matériel ou d'espace prédéfinis. L'implication concerne seulement l'objet de l'enquête et les engagements mutuels qui s'y produisent. Des amis sont des individus qui ont avant tout plaisir à se voir. Certes, nous le faisons sur des sujets que nous avons en commun, mais que nous prenons surtout joie à discuter. À la différence d'une relation d'enquête traditionnelle, la relation d'enquête amicale est presque entièrement volontaire. Elle est un soutien à l'émotionnalité et donc à la profondeur des conversations.

Le récit de vie

L'enquête ethnographique, qui emprunte les dynamiques méthodologiques que j'ai présentées jusqu'ici, fait partie de ce que je nomme des *méthodologies actives* ; dans le sens où elles placent l'acteur au centre de l'enquête ainsi que ses potentialités intellectuelles et sociales. Dans ce mouvement, la non-directivité vient se dresser comme un principe fondamental de la relation d'enquête ; autant que le récit de vie vient perfectionner les entretiens. Le terme « récit de vie » indique la production d'un type de discours (Bertaux, 1997, 2006). L'enquêté, appelé « narrateur », raconte son existence à partir d'une série d'événements et d'expériences. Il produit un discours à l'occasion d'échanges avec un chercheur, ou dans le cadre de plusieurs personnes qui viennent se compléter dans leurs propos. Dans mon enquête, le récit de vie a recouvert des utilisations aussi nombreuses que diverses. Je me suis plongé dans le monde de la narration des pratiques courantes ; celles de la conversation ordinaire sur des expériences banales, jusqu'à la possibilité d'accompagner les enquêtés dans des propos qui sortent du commun. Leurs paroles sont plus développées et élaborées vis-à-vis des différentes épreuves que les étudiants endurent.

L'intérêt de la recherche par récit de vie vient s'imbriquer dans l'univers épistémologique de mon enquête. De Weber (Lallement, 2013 ; Löwy, 2013 ; Passeron, 1994 ; Weber, 2007) qui interroge la « rationalité/rationalisation axiologique » des acteurs sociaux, à Luhmann (1998, 1999) qui propose la notion de « différenciation fonctionnelle », jusqu'à Beck (2008) qui suggère une réflexion sur la notion de « constructivisme institutionnel », la direction de mon étude, et donc les méthodes qui en découlent, vont de pair avec un monde social qui se spécialise en secteurs d'activités de plus en plus précis et sophistiqués et de leurs conséquences sur les individus (Glaser et Strauss, 1995). Le monde se construit toujours davantage autour de types d'activités spécifiques. L'une d'elles est l'enseignement primaire, comme pratique professionnelle. L'autre est la formation qui prépare les enseignants. Ce bref rappel épistémologique est donc nécessaire pour comprendre la raison de mon choix méthodologique qui concerne l'usage du récit de vie pour mener à bien une partie de mes entretiens. Le principe central de ma perspective soutient que les logiques qui régissent l'ensemble des mondes sociaux sont aussi à l'œuvre dans chacun des individus qui composent ces mondes. Le fait de considérer les étudiants comme les « témoins » (Dulong, 1998 ; Michelat, 1975) des réalités sociales est une décision lourde de conséquences pour l'orientation de ma recherche.

L'intérêt de cette orientation est double. Dans un premier temps, j'interviens lors des entretiens pour souligner certaines choses qui se rapportent au parcours de formation ; dans des cas précis de discussions qui demandent un étayage de ma part. Mes interventions, dans les premiers entretiens, me permettent parallèlement de réfléchir sur la méthode que je préconiserai par la suite. À l'origine de cette réflexion, il y a le statut des étudiants, « témoins » et « témoignant » de leur existence (Latour, 2012) et expérience dans l'institution de formation. Les comparaisons entre la démarche du sociologue et celle de l'historien viennent influencer ma posture dans l'enquête. Le modèle du témoin (ibid.) m'a poussé, du moins, à considérer les narrations des étudiants de façon spécifique. Je les écoute me parler de leur vie. Je me laisse à croire que leurs témoignages se fondent sur l'authenticité des propos qu'ils développent et que les étudiants dégagent des controverses intéressantes pour l'enquête. L'entretien devient un lieu reconnu pour témoigner (un peu comme au parloir d'un tribunal). Le témoignage évolue en une « trace » (Bloch, 1950, 1990 ; Ricoeur, 1985). Celle-ci n'est pas celle du jugement que je pourrais faire des réalités mises en récit par mes enquêtés. Mais, elle est le lieu de l'écoute et de la compréhension. Elle indique la voie à suivre pour les prochains entretiens.

Dans un deuxième temps, je constate que la notion de preuve n'est plus essentielle pour mon travail d'enquête, pas plus d'ailleurs que celle de vérité. Je me détache petit à petit de l'objectivité traditionnelle de l'enquête sociologique et je rentre dans une démarche plus originale. Je mise sur l'occurrence, c'est-à-dire sur des témoignages singuliers. J'explique ce choix par mon intérêt pour l'étude des « représentations sociales » (Abric, 194 ; Moscovici, 1989). C'est ce concept qui me permet de m'insérer dans les courants ethnographiques qui examinent la source du discours (à savoir : l'individu qui parle) en tant que source elle-même ; de la manière dont celle-ci a été construite, et moins en ce dont elle a été déterminée par des caractéristiques sociologiques plus académiques (âges, genre, classe sociale, etc.). Pour le dire simplement, ce que me racontent les étudiants est pris comme le point de départ de mes analyses. Leurs dires sont des témoignages de représentations, d'expériences sociales

significatives. Ils ne sont pas des procédés pour les appréhender scientifiquement, plus globalement aussi. Les propos développés par les enquêtés sont singuliers, particuliers. Ils s'appuient sur leur propre expérience. Ils constituent une sorte de « rigueur méthodologique » (Bertaux, 1997, 2006) sur laquelle je m'appuie, soucieux de collecter certains « bouts » de la réalité de chacun.

L'usage du récit de vie dans l'enquête s'avère aussi exceptionnellement efficace. Cette forme de recueil de données pour l'enquête se marie parfaitement à l'étude des « trajectoires » (Dubar et Nicourd, 2017) de formation des étudiants. Le récit de vie me permet de comprendre par quels processus et mécanismes mes enquêtés en sont venus à se retrouver dans les situations qu'ils me décrivent. Surtout, le récit de vie me permet d'interpréter les tensions et épreuves qui les traversent ainsi que la manière dont ils les caractérisent. Les récits de vie me montrent comment les étudiants s'efforcent de gérer certains événements qui les enferment dans des états délétères, voire d'en sortir pour se sentir mieux.

Dans ma recherche, je suis intervenu à l'instar d'un archéologue travaillant à partir de fragments, d'indices. Les témoignages font partie intégrante de cet ensemble de signes, d'indicateurs sur lesquels je construis un système d'analyse. Les récits de vie me permettent de reconstruire des modèles d'action, des représentations, des schémas culturels ainsi que des systèmes symboliques. L'étudiant, d'abord informateur, est considéré comme un représentant parmi d'autres informateurs. Il est le produit d'une culture. Mais, il est surtout une réalisation sociale singulière, celle d'une biographie qu'il habite. L'objectif de l'entretien se focalise ainsi souvent sur les récits que les étudiants m'exposent. Je propose des entretiens dans la perspective d'atteindre la complexité du social à travers d'innombrables expériences singulières et authentiques que les enquêtés me livrent.

Les étudiants se confient. Ils témoignent de leur vécu, de leur expérience de vie troublante, autant que parfois joyeuse. Être étudiant est une expérience hautement singulière et en même temps commune dans les différentes épreuves que me racontent les étudiants. À ne pas confondre : la singularité que je défends est loin de celle du clinicien, méthodologue d'une certaine « singularité objective ». La singularité que j'étudie, et qui apparaît sous l'impulsion des récits de vie, est une organisation d'apparence, de tons, de couleurs, de traits, de ressemblances, de masques, d'expressions, de perspectives, de « jeux en miroirs » (Strauss, 1992b). Elle est une « *singularité interactionnelle* ». Elle traduit en récit l'existence d'expériences sociales (Latour, 2012) spécifiques. La singularité est en ce sens une expression particulière d'un modèle compris comme le produit de combinaisons de variables expérientielles. Mais, elles se rapprochent toutes de la singularité définie comme un « cas de figure » (Bertaux, 1980 ; Michelat, 1975).

Pour réussir à identifier dans l'enquête certaines « trajectoires biographiques » (Dubar et Nicourd, 2017) – entendues comme des « récits » et non comme des « histoires » à proprement dites (ibid.) – il faut réduire le champ de l'observation à un type particulier de contexte et de parcours. La vie n'est pas une histoire dont l'enquêteur pourrait saisir le sens dans un « ensemble de séquences ordonnées des relations intelligibles [...] », procurant dès lors une « [...] création artificielle de sens » (Bourdieu, 1986, p. 69). Les récits de vie que j'ai recueillis

sont assemblés par les étudiants sans méthode. Ils se construisent au hasard des découvertes des individus qui les évoquent. Ils ne donnent que l'illusion d'un enchaînement méthodique. Le sociologue doit rester attentif à cette particularité illusoire des récits biographiques. Ils sont des « artifices ». En effet, il n'existe pas vraiment de discours totalement détaché de son contexte d'énonciation. Les propos que j'ai recueillis dans mes entretiens contiennent donc toujours des zones d'opacités ; hermétiques parfois à l'interprétation sociologique.

Les récits de vie ne sont que des traces. Ils rassemblent des événements de construction et reconstruction des parcours de vie méandreux des étudiants. Ils me permettent surtout de reconnaître les conflits, les violences, les zones d'ordre et de commodités illuminées, obscures ou menaçantes. J'y aperçois le travail du négatif, l'étude du désordre qui décortique cette construction fragile qu'est la réalité sociale. L'existence peut conduire un enquêté à rencontrer un point qui se rompt, une déconstruction des normes. Ou encore, il peut me parler de la légitimation de l'ordre social établi, de son intérêt et confort dans celui-ci ; donnant à son récit une « dimension baroque » si spécifique (Schwartz, 1990). Un récit biographique n'est jamais une histoire linéaire ou logique. Même si elle peut apparaître de la sorte dans mon manuscrit, ce n'est qu'après une analyse méticuleuse que je peux prétendre de ce caractère. À dire vrai, le récit de vie est loin de constituer un itinéraire structuré et cohérent. Il est davantage fait « de bric et de broc » (Dubar et Nicourd, 2017, p. 30). Ce n'est que la méthode qui permet de reconstruire les récits en des ensembles cohérents.

Le lecteur comprendra dès lors que les récits de vie que j'analyse ne sont jamais essentialisés. Ce que j'appelle l'« authenticité des discours » ne concerne pas un « modèle génétique d'explication » (Passeron, 1989). Il n'existe pas de sens qui préexiste à une existence singulière ; même si les étudiants qui me racontent leurs expériences de vie prétendent parfois le contraire, et qu'ils s'obstinent à faire de leurs récits la mise en mot de leur vérité sans restriction. Le sociologue qui travaille avec les récits de vie se doit d'être attentif à ces effets de vérité qui expriment le risque de se référer à une « intentionnalité toute-puissante » (Schwartz, 1990). « La vie ne constitue pas un tout cohérent et orienté, expression unitaire d'une intention ou d'un projet » (Bourdieu, 1986, p. 67). C'est pour cette raison que j'essaie d'explicitier en détail les procédures méthodologiques que j'ai entreprises pour que mon matériau biographique puisse être analysé et mis en forme. Ce travail de considération méthodologique des récits de vie est une étape inévitable pour ne pas tomber dans le piège des illusions précédemment évoquées. Aussi, il permet de ne pas rester dans le « jeu du récit » ; même si momentanément, lors des entretiens, jouer ce jeu avec l'enquêté est nécessaire (Becker, 2002).

L'exemple parfait de cette mise à distance de l'incarnation de la biographie par les enquêtés tient dans leur persuasion d'accomplir un parcours de formation inscrit en eux. Il s'exprime la plupart du temps par une vocation qui semble prendre racine dans leur âme et nature. Je montrerai que la « *biographie scolaire* »²⁹, d'où découle la vocation au métier d'enseignant, est une construction sociale qui a toute son importance dans la fabrication d'un individu « employable » (Aktouf, 2006) au métier d'enseignant. Au travers des interactions qui se produisent entre l'institution de formation et les histoires de vie latentes des étudiants, il y a une

²⁹ Ces termes renvoient à une histoire de vie de la scolarité relatée dans un récit.

identité professionnelle particulière qui se construit. Celle-ci sera décisive de leurs parcours biographiques. Celle-ci sera cette fois comprise comme une « trajectoire sociale » (Bertaux, 2006). Ici, il apparaît seulement ce qui donne cohérence aux récits de vie, lorsqu'ils concernent de tels objets d'étude (la formation des enseignants). Ces récits relèvent d'une même réalité sociale, d'une même catégorie de situation. Les étudiants en formation à l'enseignement primaire se pensent comme des « élus ». Cependant, ils restent longtemps définis – aux yeux du personnel formateur par exemple – non pas par le monde social dans lequel ils se forment ni par leur condition sociale étudiante objective (très variable selon chacun), mais, justement, par leur parcours dans celui-ci.

Médiatiser la relation d'enquête

Le « bidouillage » qui suit est certainement le plus original de ma méthodologie d'enquête. Il est un contraste aux autres outils. Il me permet d'approcher un moyen, *quasi* inévitable, de communication à l'ère du numérique. Il va sans dire qu'aucun des quinze étudiants avec qui j'ai mené mon enquête n'était pas, d'une manière ou d'une autre, connecté à un réseau social. Ainsi rapidement, les outils de communication, telle que WhatsApp, Facebook et Instagram sont devenus un complément inévitable de la relation d'enquête que j'ai entretenue. Je me propose dans ce chapitre d'en présenter les principales utilités pour ma méthode ainsi que de construire une réflexion sur le type d'enquête que cet outil favorise.

Une petite partie de la recherche en sciences sociales s'est saisie des supports numériques pour interroger les réalités sociales, à la fois comme méthodologie d'enquête (Beaud, 1996 ; Beaud et Weber, 2017) et comme objet d'étude (Beaulieu, 2004 ; Duchesne, 1996). La prégnance d'internet, comme une structure participante à la construction des réalités sociales et des existences, favorise des enquêtes toujours plus embarquées qu'incarnées par les acteurs. D'ailleurs, qui aujourd'hui ne fait pas recours à son smartphone pour converser ? Certains chercheurs, qui se sont spécifiés pour ce type de terrain d'enquête, ont même osé le terme de « net-ethnographie » (Bengtsson, 2014 ; Burns, 2010 ; Hine, 2015 ; Kozinets, 2019) pour définir leurs travaux de recherche. Pour ma part, je n'irai pas jusqu'à dire que j'ai mené mon enquête (exclusivement) sur les réseaux sociaux et que ce bidouillage a été le plus important (en comparaison aux autres). Mais, j'ai conduit une petite partie de mon enquête en privilégiant, ou préservant, des relations d'enquête numérisée et à distance.

S'entretenir sur les réseaux sociaux est un excellent moyen pour garder le lien. Il n'est en aucun cas un moyen pour le créer. Néanmoins, cet outil s'insère plutôt bien dans le prolongement du travail d'enquête que j'ai décrit jusqu'ici ; en partageant et suivant au quotidien et « en ligne » l'expérience des étudiants. C'est à nouveau par « accident » que cet outil est apparu significatif. Je me suis retrouvé, sans vraiment l'avoir prévu, à discuter avec mes enquêtés sur WhatsApp, Facebook ou Instagram ; parfois même par SMS ou par courriel. D'abord, nous le faisons dans un but exclusivement organisationnel : quand et où nous verrons-nous la prochaine fois ? Puis, petit à petit, nous gardons des liens à distance. De ces seules interactions organisatrices, d'autres sont venues s'y glisser. « *Comment vas-tu aujourd'hui ? Alors ton stage ? Ça a été les cours ?* » sont des exemples de longues conversations qui ont ainsi débuté. Je posais ces questions

d'abord par politesse. Puis, à mon insu, il s'est avéré que ces questions n'étaient pas si anodines. Les étudiants y répondaient sincèrement, par écrit, en développant les points qu'ils jugeaient intéressants. Mais, ils le faisaient aussi par oral, car ces outils permettent l'échange par « vocaux » (petit enregistrement audio ne dépassant pas une dizaine de minutes).

Tous les outils qui m'ont permis de perdurer dans une relation d'enquête ont donc été privilégiés. Comme le montre l'extrait suivant, initialement, j'hésitais avec l'usage de ces outils, car je doutais de leur légitimité ou de leur intérêt scientifique. Je proposais alors souvent aux étudiants de reprendre les points qu'ils m'évoquaient en entretien. Mais, au fur et à mesure, les sujets étaient si nombreux et l'instant (compris dans un immédiat) si intéressant que je ne pouvais me permettre de reporter les discussions à plus tard.

Aba. 17h43 : *j'suis dans le bus !*

Aba. 17h43 : *put1 la journée de merde ! 🤔*

Zak. 17h43 : *le stage ?*

Aba. 17h43 : *non j'suis à l'uni, le stage c'est semaine pro !*

Zak. 17h43 : *merde y'a quoi ?*

Zak. 17h43 : *ça s'est mal passé ?*

Aba. 17h43 : *j'en peu plus de la merde qu'on nous fait avalé hahahah !*

Zak. 17h44 : *genre ? Bon on se voit la semaine pro, je crois 🤔 ! Tu me raconteras.*

Aba. 17h44 : *noooooon, att [attend], faut que jte dise, je le fais vite fait ! Y a bientôt le concours, tu sais d'admission.*

Zak. 17h44 : *wai...*

Aba. 17h44 : *[vocal retranscrit] → « bah, je voulais genre faire un petit groupe, avec des potes pour se préparer tu vois le truc ! On a discuté en cours, tu vas mettre quoi, parler de quoi ! Et là, t'as la prof, bon elle nous fait une remarque parce qu'on parle trop fort. Normal quoi ! Mais attends, elle nous dit de dire de quoi on parlait ! Moi rien à foutre bah je lui dis ! Et là vener [énervée], elle nous dit, et en plus si c'est pour vous préparer au concours, vous auriez meilleur temps d'écouter mon cours, les notes comptent aussi dans la sélection. Et, elle rajoute, non, mais le pire... que les notes sont individuelles. En gros, il faut bah genre avoir une meilleure note que son collègue pour s'assurer de passer le concours ! Genre on est des pauvres cons de discuter ensemble au lieu d'être chacun pour soi.*

Zak. 17h45 : *mais allée !!! Cash ? 🤔 Comme ça ? Devant tout le monde ? 🤔 🤔 🤔*

Aba. 17h45 : *exactement, comme ça hahahaha... je rigole, mais c'est dégueu ! Voilà je devais te dire, parce que ça m'a tellement vener...*

Extrait d'une conversation WhatsApp avec Abas.

L'immédiat est un excellent vecteur pour saisir les éléments les plus marquants des expériences étudiantes. D'abord, ces expériences sont racontées à chaud, c'est-à-dire dans l'instant des affects. Ensuite, l'immédiateté de ces mêmes affects sera souvent propice à une mise en récit plus détaillée lors des entretiens qui suivront. La voix de l'étudiant prime sur ce qu'il vient de ressentir et donc sur le besoin de l'extérioriser. Le lieu de la distance, entre l'enquêteur et l'enquêté ainsi que médiatisé par l'outil numérique, est un très bon déclencheur de la confiance ; dont je soulève par ailleurs volontiers la similitude pour l'analyse à un journal

intime, tel un espace à soi et un lieu d'échange. Il se trouve également que les principaux affects rapportés via nos conversations sur les réseaux sociaux ont été « négatifs » (Naess, 2017). Ils font référence à des sentiments désagréables, tels que la colère, le stress ou la peur. Les étudiants me faisaient rarement part d'affects « positifs » (ibid.), tels que l'enthousiasme, les sentiments agréables, la vivacité ou l'inspiration lors de nos échanges sur les réseaux. Ils préféraient largement les conversations en situation d'entretien pour le faire. Ainsi, mes analyses ont relevé que le média était un vecteur de sentiments particuliers. Les conversations à distance étaient avant tout des moyens de « vider leur sac », de dire tout ce que les étudiants avaient sur le cœur et dans le fond de leur pensée ; jusqu'à même avouer des choses tenues secrètes.

L'expérience étudiante est forte en « violence symbolique » (Addi, 2001 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Braud, 2003). Déjà habitués à échanger via les médias sociaux pour partager leurs impressions et sentiments, les étudiants n'ont pas hésité à me raconter ce qui n'allait pas. Il s'est dès lors avéré que nos conversations sur les réseaux sociaux étaient teintées de « mauvaise humeur ». Après analyse, je remarque que la mauvaise humeur est un affect qui se distingue particulièrement des autres. En effet, elle est « une vraie touche du réel », écrit Lacan (2001, p. 527). La question des affects s'est par ailleurs présentée à mon enquête une nouvelle fois par surprise. En effet, il est d'une extrême difficulté d'approcher le sentiment humain dans une relation d'enquête sociologique plus classique (pour les nombreuses raisons que j'ai développées dans les chapitres précédents). Étrangement, l'affect s'est laissé davantage voir via le moyen numérique. Il est d'abord bref et concis dans nos échanges sur les réseaux. Puis, il est abordé en profondeur dans les entretiens. La mauvaise humeur sur laquelle j'appuie mon raisonnement méthodologique est un affect que je pourrais définir comme celui qui répond au mieux au sentiment qui rappelle que « *ça ne va pas comme je le voudrais* ». Ailleurs, en dehors de l'immédiateté de leur expérience de formation, demeure toutefois la joie, le rire et l'enthousiasme.

La mauvaise humeur prend vie et place comme un indicateur important des expériences sociales que me racontent les étudiants. Cet affect me permet alors de comprendre que la condition sociale étudiante est « malheureuse » (Mead, 2006 ; Veenhoven, 1984). Les affects des étudiants sont impliqués, au titre de causalité sociologique, aux « symptômes sociaux de notre temps » (Arendt, 2020). Cela se ressent davantage en formation : compétition, individualisme, accélération, obéissance, conformisme, etc. Ce que me racontent les étudiants de leur quotidien, lorsqu'ils le font sur WhatsApp, Instagram et Facebook ou lorsque je vois ce qu'ils partagent sur leur profil utilisateur, sur leur « story », apparaît comme une réponse à une impasse, une énigme concernant leur sort dans l'institution. Ils ne baignent pas dans une incertitude avouée qui concernerait l'obtention de leur diplôme (très peu d'étudiants échouent dans la formation une fois sélectionnés). Mais, ils ont plutôt de la peine à saisir, ressentir ou comprendre les transformations qui se rapportent à leur identité. Les réseaux sociaux me permettent de toucher du bout des doigts ce sentiment si particulier qu'est la « mauvaise humeur ». Elle montre comment l'identité de l'étudiant se transforme en quelque chose que je décrirai dans les parties qui traitent de l'*institution normale* et du *devenir-enseignant*.

Pourquoi le média social est-il un excellent moyen pour partager un affect ? Car, celui-ci est présent dans l'immédiat ; puisque chacun des étudiants a en sa possession au moins son

smartphone pour le formuler, sinon son ordinateur portable lorsqu'il est en cours dans l'Institut. Toujours présent, l'outil permet de partager l'affect dans l'instant. Leur sentiment tient au réel qu'ils éprouvent sur le moment. Il se distingue de l'impossibilité à être dit tout entier, ou plus tard. C'est pourquoi d'ailleurs l'affect est souvent condensé. Dans ce que les étudiants me partagent, il ne s'agit pas seulement d'une vue de l'esprit ou d'une synthèse. Mais, ils concernent les événements racontés dans l'instant qui touchent au réel, car le réel est toujours lié à l'impasse et au fiasco (Roustang, 2009). Pour une raison de structure, le langage peine à donner sa place aux affects. En effet, le langage, d'autant plus lorsqu'il se développe et s'amplifie, prend de la distance avec le présent de l'affect. Souvent, les étudiants m'ont dit avoir de la peine à décrire leurs affects en entretien. L'affect est « disponible » (Rosa, 2020), visible, uniquement au moment où il se produit. Ensuite, il est profondément « indisponible » (ibid.).

Alesia : plus j'essaie de t'expliquer comment je me suis sentie, moins j'y arrive !

Zak : peut-être le mieux, c'est que tu me racontes juste comment tu es venue à te sentir comme ça, comment tu m'as écrit déjà sur WhatsApp... [je sors mon téléphone] ; « soulé, grave soulé ».

Extrait d'entretien (Alesia - 3^{ème} 120619).

Au regard de l'extrait précédent, le lecteur comprendra que je n'ai pas cherché, lors des entretiens, à essayer de remettre les étudiants dans l'état de leurs émotions. J'ai plutôt favorisé la description, en lien avec certains événements qu'ils me relataient dans nos conversations à distance. À cela, l'affect a été un élément prépondérant de mon enquête. Tel que je l'ai développé dans un des chapitres précédents, il permet d'introduire un réel qui ne se voit pas ; mais qui se touche par ceux qui le vivent. Pour le dire simplement, sans la rencontre inattendue avec l'outil numérique, je n'aurais jamais pu comprendre la condition étudiante dans sa profondeur. C'est parce que les étudiants ont commencé à me raconter leur quotidien, dans l'immédiat de ce qu'ils vivaient, que j'ai pu saisir de quelle couleur était cet ordinaire et que j'ai ainsi orienté ma méthode.

Confidences

Si l'affect est immédiat, c'est parce que la pesanteur de la réalité l'est aussi. Accepter ce postulat philosophique et l'intégrer dans la méthodologie d'enquête est un impératif à une compréhension particulière de la réalité sociale. Dans ce qui suit, je voudrais montrer que l'outil définit certes la méthode de l'enquête, mais ne résume pas en soi son ancrage. Il ne suffit pas de créer des outils toujours plus complexes ou performants pour s'approcher davantage de la réalité sociale. Dans le cas qui me concerne, approcher la réalité de la manière la plus authentique a été de me laisser embarquer littéralement dans l'enquête. Regarder le monde de la formation dans cette perspective est un enjeu méthodologique de taille. Malgré quelques turbulences, doutes et adaptations, l'utilité des conversations par les réseaux sociaux est fort unificatrice. Elle consiste à laisser les enquêtés utiliser cet outil de la manière dont il le ferait sans l'enquêteur. Et, lorsque l'enquêteur prend lieu et place de confident, l'enquêté se confie. Il demande donc de recentrer le statut de l'enquête, de son pouvoir critique, de sa force d'interrogation, à partir de la relation qui se noue entre l'enquêteur et l'enquêté. Leur quotidien

d'étudiant les a poussés à se confier intimement à moi en le critiquant. Le rapport du face-à-face classique de l'entretien sociologique est ainsi littéralement renversé, de l'ordre d'une enquête qui ne se fait plus sur les bonnes volontés de l'enquêteur. Je faisais précédemment référence au journal intime comme comparaison de ce que nos conversations sur les réseaux sont devenues. En d'autres termes, il ne faudrait pas confondre l'implication des enquêtés avec une soumission dans l'enquête. L'enquêté s'implique lorsqu'il ressent que l'enquête lui est utile ; à savoir qu'elle lui offre un espace de confiance. « Le langage est justice », écrit Levinas (1961, p. 188). Il ne faudrait pas non plus résumer ce lieu de confiance, d'intimité du quotidien, à une relation d'utilité ; faisant ici référence à un enquêteur qui demanderait à ses enquêtés de mener l'enquête à sa place. L'enquête s'est réalisée ensemble, même si j'assume par le « je » les propos que j'avance dans ce manuscrit.

Dans l'outil numérique que je décris, la relation à autrui n'est donc jamais instantanée. Car, il existe entre ce que m'énoncent les étudiants par oral (sous la forme de vocaux) ou par écrit, un temps d'arrêt, un intervalle. Ils peuvent aussi avoir une maîtrise totale de leur confiance. L'outil permet de supprimer un enregistrement audio ou quelques mots écrits.

[...]

Bed. 7h31 : ce message a été supprimé

Extrait d'une conversation WhatsApp avec Bedonna.

Dans une conversation, il y a inévitablement un tiers, un destinataire (même lorsque l'on converse avec soi-même (Pascal, 2004)). Ainsi, la relation d'enquête médiatisée a conscience de ce principe. Elle comporte d'emblée l'abandon de l'instantanéité des propos énoncés. Elle évite l'illusion de la position déterminée des enquêtés lors des entretiens plus classiques que j'ai relevés dans le chapitre précédent. C'est exactement cet abandon de la relation dialogique immédiate qui est intéressant pour la confiance. Au-delà de l'immédiateté des affects, le délaissement de l'instantanéité du discours permet l'investissement complet de sa liberté. J'ai remarqué, par exemple, que les étudiants avaient un rapport beaucoup plus émancipé à leurs propos lorsque les sujets de nos conversations touchaient à leur quotidien ; lorsqu'ils renvoyaient à leur condition sociale étudiante. Au contraire, la perspective de leur devenir-enseignant anéantit tout rapport critique, puisque les étudiants se projettent dans un avenir plein de conformismes.

Qu'est-ce que cela signifie ? Qu'ayant acquis cette ouverture critique – comprise dans le sens d'une liberté pour parler franchement de leurs expériences teintées de leurs affects – les étudiants s'approchent d'une relation subjectivée d'eux-mêmes. L'outil de conversation à distance favorise ce parler franc. Cette ouverture est donc originaire (et sera ensuite instituante) de la conscience critique des étudiants dans les entretiens. Mais, elle n'est pas immédiate. Elle est une intermédiaire.

Mon enquête a clairement montré que l'ambivalence, ou la rupture, entre l'affect et l'intellectualité est un préjugé qui porte en lui ses propres limites. L'affect, même s'il est un processus immédiat, est aussi un mécanisme intellectuel. C'est là où mon enquête s'est d'ailleurs proposée de traiter directement l'affectif. L'objection classique entre les deux termes

est bâtie sur une fausse opposition (Naess, 2008, 2013). En effet, il s'est avéré, à de très nombreuses reprises, lors des conversations avec les étudiants sur les réseaux sociaux, que ces derniers étaient en capacité de ressentir leurs affects, puis de s'en approcher davantage pour les conscientiser lors des entretiens.

Oui, et il est regrettable que la société ait évolué en ce sens. La raison [...] n'est pas l'instance d'une rationalité étroite, froide et calculatrice. La question de savoir « dois-je suivre mes affects ou ma raison ? » est tout simplement dénuée de pertinence si elle se présente sous la forme d'une alternative, car en l'absence d'affects, il n'y a pas non plus de motivation à agir. La question n'est pas de savoir si je dois suivre mes affects ou ma raison, mais quels sont les affects qui doivent guider mon action. Nous avons besoin de pouvoir lier en permanence les affects et la raison et inversement. (Naess, 2017, p. 62)

C'est d'ailleurs Spinoza qui énonce le concept d'« amour intellectuel » (2005) pour évoquer l'affection philosophique. Il fabrique ainsi un affect qui contient en lui-même l'intellectualité qui le caractérise. Quand l'étudiant comprend que ses expériences de formation sont parfois les causes de ses tristesses, de ses peurs ou de ses malaises (parfois, mais rarement, de ses joies), il « aime sa formation intellectuellement » (ibid.). Il tisse avec elle un lien affectif. Certes, le lien que j'ai le plus souvent observé n'est pas un lien d'amour positif, mais plutôt négatif en ce que celui-ci est source de souffrance. La notion d'intellectualité ne revoie donc pas à la « froideur » ou à l'« insensibilité », à l'exclusion de toute émotionnalité. En effet, et justement, il s'agit d'une souffrance (ou d'une joie) éprouvée réellement.

Cela signifie une chose essentielle que mon bidouillage méthodologique a fait apparaître : l'intellectualité des étudiants n'est pas dissociée, opposée au sentiment humain, à l'émotion directe. Elle n'exclut pas non plus l'« imagination »³⁰ que produit l'expérience de quelque chose. Ce que me disent ou me racontent les étudiants n'est pas uniquement du registre intellectuel. C'est bien la fonction du discours et du rapport de l'enquêté dans ce discours (et insidieusement dans l'enquête) qui oriente le langage dans un champ affectif et tout aussi perméable à l'intellect. En bref, ancrer ma recherche sur ce principe – d'abord épistémologiquement, philosophiquement et théoriquement ; ensuite de l'incarner par des outils – permet de laisser la place à l'affectivité dans une relation d'enquête. Cela favorise une considération de l'outil de communication à distance, tel un identificateur fort et immédiat de l'affect, puis de son intellectualisation lors des entretiens.

Il est impossible de prétendre faire une enquête qui s'intéresse aux expériences des individus, sans laisser ces mêmes individus éprouver ce qui leur procure le plus d'émotions dans ces mêmes expériences. Ce principe a une vraisemblance sociologique. Le côté affectif accentue une conduite sociale, comme il est tout à fait évident que ce dernier entraîne les individus sur les espaces sociaux et symboliques qu'ils fréquentent. La *construction sociale de la normalité* et le *devenir-enseignant* seront des descriptions détaillées d'une ethnographie qui reposent sur

³⁰ Le terme est ici défini comme la faculté qu'a un individu de se représenter le monde, les objets, images, sensations, émotions déjà perçus, aussi de créer et de combiner de nouvelles images. L'imagination est comprise comme la faculté de conception, de création, d'invention.

l'idée que ces deux avènements sociologiques reposent, à leur tour, sur l'affect et l'intellectualité des enquêtés.

L'affect est présent de la façon la plus insistante dans les conduites sociales, déviantes ou normales, dans les représentations qu'élaborent les individus et dans les choix qu'ils prendront intellectuellement. Le préjugé qui voudrait que l'intellect et l'affect soient deux constituants séparés, opposés l'un de l'autre se révèlent alors faux. Je montre ainsi d'emblée à quel point la tristesse, la douleur, le déchirement ou la joie, le plaisir, la réparation laissent apercevoir leur rôle fondamental dans la construction sociale de la réalité et donc de ce que les étudiants pourront m'en dire. Le média social permet de privilégier l'affectivité des enquêtés. Il me laisse apercevoir comment l'affect donne un accès direct et authentique à la réalité sociale.

Observations et pratique de terrain

Tout ce que j'ai observé sur mon terrain a été sectionné pour être transcrit, puis clairement décrit, dans toute la complexité du détail. J'ai tenté de le faire avec une rigueur qui postule que chaque petite chose de la réalité sociale doit être relevée dans la richesse de ce qui se passe, écrite mot à mot dans un journal de terrain. J'y note avec soin tous les aspects saisissables du contexte (Junker, 1960). J'ai étudié l'Institut Pestalozzi en me rendant sur les lieux. Je m'y suis informé des usages. J'y ai mené des entretiens. Mais, j'y ai surtout passé du temps : trois ans au moins. Je l'ai fait en assistant de manière systématique et prolongée aux événements qui se déroulaient. Mes observations apparaissent dans mon journal de terrain qui s'évalue à auteur de sept volumes de presque 200 pages chacun, écrit à la main sous la forme de compte rendu, d'anecdotes ou d'épisodes que j'ai considérés typiques et propices à l'analyse. J'ai également participé à la vie quotidienne de mes enquêtés. J'ai essayé d'être au plus proche des expériences des étudiants, les accompagnant en stage, sur les terrains scolaires, dans les auditoriums de l'Institut ou dans leurs activités quotidiennes, au-delà des murs de l'institution. Je suis allé chez eux. Je me suis rendu sur leur lieu de « travail-étudiant ». Je les ai accompagnés à la salle de sport, dans leur bar favori ou en discothèque. Je me suis entretenu avec leurs amis et parents.

L'expression « observation » renvoie dès lors à tout le travail de terrain que j'ai réalisé. Mon terrain n'est pas un territoire fixe, imperméable, dans lequel j'ai passé du temps, de 9h à 12h par exemple, prenant ma pause déjeuner puis y retrouver de 14h à 18h. Mon terrain a des frontières insolites, « c'est un rhizome », écrit Latour (1996, p. 46). Il ne peut s'appréhender à des horaires de bureau ainsi que sur la base d'outils prédéfinis. Le travail de terrain est profondément inattendu. Il est issu d'un intérêt vivant pour un problème social pris comme objet. Il se vit tous les jours. C'est ce en quoi il est d'ailleurs « pesant », « lourd » et qu'il pénètre le quotidien de l'enquêteur. La rupture du terrain ethnographique avec la sociologie classique se situe ailleurs que dans ses outils (entretiens, études statistiques, etc.). Elle réside davantage dans le fait que pour chaque objet étudié, ma méthode a mis l'accent sur les interactions du quotidien qui constituent l'ensemble des faits sociaux (Coulon, 2014). Ce même quotidien n'est appréhendable qu'à la condition de s'y immerger totalement. Les faits sociaux ne sont pas des choses observables, comme un biologiste observerait la vie au microscope. Les

faits sociaux sont des accomplissements de pratiques (Garfinkel, 2007). Ils sont observables pourvu qu'on s'y intéresse du point de vue de leur dynamique.

Comment observer les dynamismes de la réalité sociale ? Dois-je aller sur mon terrain d'enquête aux heures où je travaille, quand je suis à l'école comme enseignant primaire et que les étudiants, en stage, viennent dans ma classe ou dans celle de mes collègues ? Dois-je les accompagner sur leurs lieux de formation ou y aller avec mes collègues lorsque j'enseigne ? Dois-je observer uniquement les étudiants ou aussi le personnel formateur universitaire et de terrain ? Dois-je m'intéresser strictement à ce que font les étudiants, ou dois-je privilégier des points de vue différents ; le mien aussi, intégrant à mes journaux de terrain mes propres expériences, ceux du récit d'une « auto-ethnographie » de mon quotidien (Pereira, 2016) ? Jusqu'où dois-je suivre mes enquêtés, jusqu'à chez eux, ou m'arrêter à l'arrêt du tram qui borde l'Institut Pestalozzi ? Un peu tout à la fois...

Ces questions et d'autres similaires me sont régulièrement venues à l'esprit lorsque j'ai commencé à réfléchir au champ de ma recherche empirique. Elles ont continué à se poser lorsque j'ai commencé mon enquête. Si je considère l'espace de mon terrain aussi grand et particulièrement instable, c'est pour la raison qu'un terrain ethnographique nécessite une grande mobilité du chercheur ; d'autant plus lorsque l'on s'intéresse à l'étude sociologique des institutions. Les frontières institutionnelles ne se limitent pas à leurs murs (Laforgue, 2015). Elles les dépassent même bien plus souvent que l'on ne l'imagine. Elles s'expérimentent au gré des mouvements des individus que l'on suit et affectent ainsi le sens de ces espaces. Elles précisent les connexions que les terrains ont entre eux. Ceux-ci dénotent alors de leur complexité. Dans ce cas, comment les discerner et y accéder ? Comment justifier et délimiter les frontières de mon champ d'étude sans me perdre, non plus, dans l'immensité de la réalité sociale qui compose tous ces champs ?

L'un des défis majeurs auquel l'enquête ethnographique est confrontée – dans un monde qui se complexifie chaque jour par une « modernité aiguë » (Giddens, 1994) qui touche tous les milieux sociaux – est de comprendre comment, méthodologiquement, l'enquête crée des frontières, construit des limites ou en brise d'autres. À cet égard, quelles sont les conséquences de ces actions méthodologiques sur mes observations (Lamont et Fournier, 1992) ? J'ai approché mon terrain en adoptant une « perspective relationnelle » (Jones, 2009). Elle met l'accent sur le besoin de mettre en évidence les connexions et les lignes qui composent la réalité sociale, plutôt que d'en étudier les séparations, les démarcations. Je l'ai fait en comprenant la réalité sociale comme constituée d'entités distinctes, mais complémentaires. J'y ai ajouté à mes réflexions la notion de « rhizome », tel que Deleuze et Guattari la développent (1976). Ce concept illustre comment l'observation peut servir de point d'entrée à la métaphore des deux auteurs ; mais surtout comment celle-ci sert-elle et permet-elle à la fois de rendre compte du caractère processuel, dynamique, hétérogène des cadres qui constituent un champ de recherche ? Le concept de rhizome crée l'échafaudage de mes observations de terrain. Il m'aide à naviguer au travers de possibilités nombreuses lorsque j'essaie de côtoyer les phénomènes que j'étudie.

Cette considération encourage le « lâcher-prise » du chercheur et permet une attraction plus forte au terrain. L'observation, comme premiers plongeurs dans l'enquête, offre une alternative inductive pour définir le terrain. Une telle définition de celui-ci capture les forces dans un effet spontané qui décode et suppose la logique de la pratique du terrain. Le concept de rhizome, traduit en un dispositif rigoureux d'observation, se voit être un objet de défense contre les modes de fonctionnements de l'enquête ordinaire. Il est un rempart contre les dualismes internes à l'enquête et à ses méthodes. Il vaut aussi pour toute conceptualisation du terrain qui le réduirait à un affrontement binaire ; celui d'un chercheur savant et d'un enquêté ignorant, de l'étudiant extraordinaire, objectivé, chosifié. Il transforme le dualisme que contient l'observation et permet de résister efficacement contre lui (Sauvagnargues, 2005). Justement, le concept de Deleuze et Guattari (1976) aborde d'une manière subtile le point des multiplicités réelles et de ses proliférations. Certes, les deux auteurs s'en approchent dans l'étude de la schizophrénie. Mais, il n'est pas impossible de le transférer à l'étude de la formation des enseignants. Ce qui est intéressant dans ce concept, c'est la réponse qu'il apporte à l'ordre du complexe. Il instaure un mode de pluralité de la réalité sociale qui ne peut se simplifier à une logique binaire. L'observation est en ce sens davantage enrichie de ses positions multiples et plurielles qui ne se laissent pas réduire à l'unité de la recherche.

Relationnalité

Je souligne, dans tout ceci, le rôle central du chercheur. La personnalité et la réflexivité de l'enquêteur impactent indéniablement l'observation. Ainsi, à la différence de considérer le terrain d'enquête comme un lieu objectif, je soutiens que le terrain est tout autant subjectif que les enquêtés qui le composent ou que l'enquêteur lui-même. Le terrain d'enquête n'est pas une donnée naturelle et l'observation un lieu neutre. Ce qu'il faut, à ces lieux et ces choses, ce sont des engagements. Ils sont compris comme des procédés d'autocritiques qui se réalisent tels des protecteurs de l'abstraction de subjectivité qu'engendre l'observation. Intégré aux outils de l'enquête ethnographique, ce principe ouvre des potentialités vis-à-vis des rencontres. Elle inaugure aussi la précision du champ lui-même. À la place de revendiquer une objectivité bancaire de l'observation, je suggère de la reconnaître dans toute la dimension de son arbitraire. Je m'attache à décrire dans ce qui suit les processus concrets d'observation, en rendant compte réflexivement des procédés qui érigent mon bidouillage.

La relationnalité est une méthode que j'ai appliquée dans ma pratique de l'observation. De manière générale, mon travail n'est pas uniquement relationnel dans son « impression générique » ; entendue ici dans le sens où mon enquête ne s'intéresserait qu'aux relations entre les acteurs, les structures et l'institution. Je cherche aussi à observer comment ces trois entités s'imbriquent entre elles et interagissent à différentes échelles. La perspective relationnelle est attentive à l'importance des interconnexions entre les entités du monde. D'ailleurs, comme le dit Yeung : « penser la relationnalité nécessite un mouvement analytique loin des phénomènes abstraits pour examiner les interconnexions entre des phénomènes discrets et transcender leur dichotomisation » (2005, p. 44).

L'étude de la normalité est, par exemple, un objet qui s'apparente à merveille à l'enquête relationnelle (Emirbayer, 1997). À la différence de la « déviance » (Becker, 1985), celle-ci est bien plus discrète. Elle n'est pas clandestine, dissimulée, secrète. Mais, elle se fond si bien dans l'ordinaire de la banalité des choses que son observation est difficile. Elle demande donc une attention particulière. Celle-ci pointe les différences entre la focalisation du chercheur dans ses observations et les interactions qu'il regarde.

La normalité n'apparaît pas dans l'immédiat du regard. Elle surgit à l'impulsion d'une observation qui s'y intéresse. Là est toute sa subtilité. Elle est ici sans vraiment se laisser voir.

Extrait du journal de pensées.

Tous mes efforts pour appréhender l'espace de la formation des enseignants comme une entité stable ont été voués à l'échec. Cet échec je l'ai éprouvé ; avant de comprendre comment la réalité sociale pouvait être méthodologiquement observée par ce que je décris ici. L'institution de formation des enseignants apparaît comme un maillage, plutôt désordonné, composé de lignes multiples, provenant de sources multiples qui s'entremêlent et s'entremêlent encore. C'est cette compréhension de l'institution, de la réalité sociale, considérée comme un espace relationnel que je découvre et dont je propose dans cette thèse d'en analyser les dynamiques.

J'ai tendance à considérer les choses comme des ensembles de lignes à démêler, mais aussi à faire se croiser. Je n'aime pas les points.... Les lignes ne sont pas des choses qui passent entre deux points ; les points sont l'endroit où plusieurs lignes se croisent. Les lignes ne courent jamais uniformément et les points ne sont que des inflexions de lignes. Plus généralement, ce ne sont pas les débuts et les fins qui comptent, mais les milieux. (Deleuze, 1995, p. 160-161)

Comment décrire les processus concrets d'observation de la dynamique de la réalité sociale ? Pour commencer, ce qui devient clair lorsque j'observe, c'est qu'un principe dynamique privilégie généralement l'idée de « devenir » et de « fabrication » sur l'idée d'« incarnation », d'« essence » et d'« être ». Ce principe ou cette caractéristique de la réalité sociale favorisent l'identification du caractère processuel des interactions et des relations sociales (Ingold, 2006 ; Hess, 2004). Cependant, cette focalisation sur le processus n'implique pas, de fait, que les éléments du monde circulent à l'infini dans un réseau de signifiances. Il a été parfois important de remarquer que certains éléments du monde social se distinguent par leur « staticité ». Il existe des interactions qui stratifient et segmentent le monde, d'autres qui assignent et marquent – pour reprendre les mots de Deleuze et Guattari qui « territorialisent » (1976). Lorsque j'observe, immobilité et mouvement se rejoignent pour indiquer des processus d'encastrement, d'institutionnalisation, de normalisation (ibid.). L'immobilité n'est en ce sens pas contradictoire avec ce que je développe ici. Elle est juste un moment plus lent de la réalité sociale qui se construit sous mes yeux. Comprendre ma méthode d'observation comme un bidouillage qui s'intéresse au processus qui concourent à fabriquer la réalité sociale (Berger et Luckmann, 1986) permet d'examiner « comment le monde devient » plutôt que de se contenter à la description de son état ; c'est-à-dire « tel qu'il est ». Mes observations sont ainsi attentives à

l'évolution de ce que j'observe, aux mécanismes et changements qu'éprouvent les individus dans l'espace et le temps.

Un des objectifs principaux de mes observations de terrain a été ensuite d'appréhender la manière dont les étudiants, le personnel formateur et les choses matérielles qui les entourent travaillent ensemble pour créer un monde (Callon, 1986 ; Latour, 1999, 2005). En me décentrant de l'observation stricte de ce que font les individus, je reconnais dans mes observations que la réalité matérielle participe aussi à l'établissement de connexions, d'interactions. Ces choses inertes du monde social ont une importance dans la dynamique sociale que j'étudie. Même si de nombreux sociologues et théoriciens de la société (Adorno, 2001 ; Bourdieu et Wacquant, 1992 ; Fichter, 1960) ont démontré que le répertoire du monde matériel et concret est souvent le résultat de « forces sociales » (Janne, 2016), cela n'implique pas comme conséquence de supposer que les dispositions matérielles du monde n'ont aucun intérêt à être observées (Geertz, 1973). Une vision dynamique du rapport entre les choses et les individus étend le registre de ce que signifie observer au-delà de ce que font les individus. Il n'y a pas que la parole et les actes des gens qui comptent. Le corps, les dispositifs, les codes socio-symboliques et matériels rentrent aussi en jeu (Whatmore, 2003). Suivant cette perspective, mes observations sont donc tournées vers ce que je nomme des *interactions hétérogènes*. Elles incluent les interactions qu'ont les individus avec les choses matérielles du monde. Elles visent à donner du sens à la manière dont les acteurs et les éléments s'emboîtent en tissant des liens entre eux.

Je remarque alors que les relations sociales sont influencées par l'existence d'un monde symbolique incarné par des choses, des objets, tel qu'un tableau de comportement pour organiser la gestion de la discipline en classe ou l'estrade plus ou moins imposante d'un professeur dans une salle de cours de l'Institut. Les uns et les autres choses du monde agissent sur l'activité des individus. Les étudiants dans une classe en stage ou les apprenants dans un auditoire sont sous l'effet de ces choses que mes observations essaient de décrire. Je montre comment l'influence se met en scène de manière à ce que le comportement ou la pensée des individus soient différents de ce qu'ils auraient été sans ces facteurs. Comme l'illustre l'extrait de mon journal de terrain ci-dessous, les « règles de vie » affichées en format poster sur la porte de la classe de l'enseignante formatrice de terrain de Nathalie ont un effet indéniable sur son comportement en stage. Même si le poster apparaît anodin dans la situation décrite, il a pourtant une incidence cruciale sur ce que Nathalie est en train de construire comme connaissances et posture professionnelle.

Nathalie toque à la porte, trois fois. Entre-temps, ou même peut-être juste un instant avant de le faire, je remarque qu'elle s'est arrêtée sur le grand poster collé sur la porte d'entrée de la classe. Qui pourrait ne pas le remarquer ? Le poster est grand et très coloré. On y voit une quinzaine de règles de vie de classe notées les unes en dessous des autres ; aussi autour des phrases quelques dessins enfantins (un lion, un chat, un clown, etc.) pour faire mine d'enjoliver le tout. Une règle m'interloque davantage que les autres. Je la lis rapidement voyant que Nathalie a fait de même : « Avant de parler, pense : P/ est-ce pertinent ? E/ as-tu écouté avant ? N/ est-ce nécessaire ? S/ est-ce sur

le sujet de conversation ? E/ est-ce écrit quelque part ». Les lettres en majuscule viennent, dans le format d'un acrostiche, rappeler le mot phare : pense. Surpris, je regarde Nathalie qui me regarde aussi. Nous ne nous disons absolument rien.

Je suis resté toute cette première journée de stage avec Nathalie. Ce premier jour, la formatrice de terrain de Nathalie n'avait jamais évoqué quoi que ce soit sur l'autoritarisme impeccable qu'elle faisait régner dans sa classe. Mais, toute la journée, elle laissait la porte de sa classe grande ouverte. De n'importe où, on pouvait voir les « règles de vie ». Je n'avais jamais vu Nathalie aussi silencieuse, discrète, l'air craintive. Plusieurs jours plus tard, d'un rire railleur, elle me dit en sortant d'une des journées de stage qu'elle « pensait avant de parler ». Je ne dis rien. Je ne réagis même pas. Mais, je notais ses mots dans mon journal de terrain. Elle n'avait, évidemment, fait aucun rapprochement avec le poster. Ni d'ailleurs, elle ne l'évoqua jamais dans nos entretiens. Toutefois, ce poster avait indubitablement influencé le comportement de Nathalie lors de son stage. Elle y était demeurée comme abrutie.

Extrait de mon journal de terrain.

L'extrait de mon journal de terrain montre comment j'essaie de mettre en mots la dynamique de la réalité sociale : les sauts, les arrêts, les accélérations. J'essaie de décrire avec précision ce que j'observe et ce que je fais aussi lors de ces observations. Cette focalisation me permet d'illustrer bien d'autres choses que ce que les individus font entre eux. Aussi, j'aborde le « comment » et « pourquoi » les choses qui composent le monde influencent les comportements ; et les raisons qui font que tous ces éléments du monde participent à la fabrication de quelque chose. Chaque élément possède, au départ et indépendamment de son caractère plus ou moins favorable dans des situations, une « capacité d'influencer » (Janne, 2016). C'est cette capacité qui est systématiquement scrutée dans mes observations. Les forces sociales des objets du monde et des interactions qui s'y produisent dépendent à leur tour d'autres forces : les connaissances, la culture, les compétences, le caractère, la personnalité, l'expérience assimilée, la famille, la classe sociale, etc. Mais, toutes ces forces résultent surtout de ce que le monde projette sur les individus : de leur obéissance, de leur consentement, des fonctions et des rôles que ces choses et individus exercent dans la société et surtout de la manière dont ceux-ci ont un pouvoir d'instituer, d'institutionnaliser, de « territorialiser » (Deleuze et Guattari, 1976).

Les associées

L'étude de la *construction sociale de la normalité*, de la *condition sociale étudiante* et du *devenir-enseignant* font partie de ces objets de recherche pour lesquels l'observation ethnographique se relève particulièrement adaptée. Elle l'est en raison d'abord de ses dimensions rationnelles qui se basent sur le raisonnement des individus. Elle l'est ensuite parce qu'il est difficile – voire impossible – de les étudier en dehors du réseau d'interactions sociales au sein duquel elles prennent sens (Coulon, 1993, Hambye, 2015 ; Strauss, 1987, 1992a). À tout cela, la condition première de l'observation présuppose que l'enquêteur puisse s'installer sur le terrain pour l'observer (Arborio et Fournier, 2010 ; Peretz, 2004 ; Peneff, 2009). Se rendre

sur le terrain n'est pas toujours faisable, justifiable, raisonnable, éthique et ceci d'autant plus lorsque le lieu de l'enquête est partagé par les fonctions professionnelles de l'enquêteur lui-même (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1995, 2002). Ainsi, dans mon cas, il a été parfois impossible d'accéder à certains terrains parce que l'accès m'y avait simplement été interdit, ou parce que j'estimais que ma présence allait altérer de manière trop importante le déroulé ordinaire des interactions.

La recherche par les pairs (Madec et al., 2019 ; Desgagné, 2007 ; Payet, 2018 ; Selek, 2010) s'est donc vu être un moyen intéressant, innovant, pour approcher certains lieux de l'institution. D'abord, car comme je l'ai dit, je n'y avais moi-même pas accès – ou que je ne préférais pas y accéder. Ensuite, parce que certains enquêtés se sont si bien investis dans mes problématiques d'enquête que, sans même que je m'en aperçoive, ils étaient en train d'enquêter avec moi. Le titre de cette thèse, *Insiders*, tient en grande partie à cette surprise méthodologique.

Dans ce que je cherche à décrire maintenant, il y a pour beaucoup les effets de la relation d'enquête, comme relation profonde, qui entre en jeu. Le fait de faire passer les enquêtés d'une position d'objet de la recherche à une position de sujet a favorisé leur implication. Ainsi, petit à petit, je remarquais que certains étudiants s'investissaient à un niveau bien plus important. Ils cherchaient dans les entretiens à me décrire avec exactitude et précisions certaines expériences qu'ils vivaient dans leur formation. Par exemple, ils notaient leurs expériences sur des feuilles volantes, dans un coin de leurs notes de cours, encore directement sur leur smartphone ou ordinateur. Lors des entretiens, ils faisaient volontiers référence à ces événements, soit en sortant leurs notes, soit en me les décrivant dans des détails inhabituels.

Ce phénomène d'implication des enquêtés tient à plusieurs points. Le premier est qu'une partie de mon enquête a pris le virage de l'« enquête collaborative » (Barron, 1997 ; Lussi Borer et Muller, 2016 ; Pourtois et al., 1993 ; Zask, 2004). Je n'ai pas cherché à rapprocher les savoirs experts des savoirs profanes – puisque dès le début de mon enquête j'ai insisté sur la non-distinction entre ces deux savoirs – mais les entretiens et les autres bidouillages que j'ai exposés précédemment ont favorisé un espace réflexif compris comme une « zone interprétative partagée » (Desgagné, 2007 ; Clot, 2001). Sur fond de critique quant au rapport de pouvoir et de domination dans la production de nouvelles connaissances, mon enquête postule un rapport symétrique et mutuel avec les enquêtés. Ce paradigme encourage l'enquêteur à prendre en compte la parole de ses enquêtés au même titre qu'il prendrait en compte, par exemple, la parole d'un autre chercheur qui collaborerait avec lui dans l'enquête.

Mes enquêtés ont ressenti cette volonté inhabituelle de symétrie et se sont engagés d'une manière spécifique dans la recherche. En ce sens, l'enquête collaborative a eu un intérêt pour répondre à des préoccupations épistémologiques et éthiques. Elle était aussi intéressante dans sa manière de considérer plus spécifiquement le dépassement de plusieurs difficultés liées à l'accès au terrain (Danic et al., 2006). L'enjeu est d'abord de conduire des recherches malgré la distance qui sépare l'enquêté de l'enquêteur (elles peuvent être générationnelles, de statuts, etc.). Le défi est ensuite pour le chercheur d'entrer en contact avec ce public particulier ; mais surtout de s'intéresser à ce que ces derniers « ont à dire » et non pas à ce que l'enquêteur attend d'eux « qu'ils disent ». Je ne reviendrai pas sur les outils qui m'ont permis de favoriser ce type

de relation. Mais, j'insiste sur ce premier point essentiel. C'est lui qui me permet de comprendre pourquoi certains étudiants se sont associés dans l'enquête avec moi.

Le deuxième point est que l'enquête collaborative favorise l'échange dans le sens où Dewey l'énonce (1993 ; Fabre, 2008) ; c'est-à-dire que tout « phénomène vivant » résulte de la relation d'un organisme avec son environnement (Lussi Borer et Muller, 2016). En état de symétrie, l'environnement et l'organisme se trouvent dans un rapport d'interrogation réciproque. Pour le dire simplement, l'enquête est l'environnement et l'organisme est l'enquêteur ; mais aussi – et surtout – l'enquêté dans le cas que je décris. Au fur et à mesure de l'avancement de mon terrain, certains étudiants ont remarqué qu'ils échangeaient avec moi des interrogations identiques. Sans que je n'aie à aucun moment explicité objectivement mes problématiques d'enquête (qui n'ont par ailleurs jamais été vraiment établies), les dispositifs que je proposais incitaient implicitement les étudiants à enquêter sur leur propre formation.

L'enquête est instable. Elle prend le chemin d'une inductivité pour laquelle l'enquêteur fait le deuil de sa maîtrise. Depuis ce principe, la relation – ou situation – est appelée à se développer au travers d'une suite d'équilibres et de déséquilibres que je nomme *expériences associées du terrain*. L'enquête associée se fonde principalement sur ce que les enquêtés rapportent de leurs expériences du terrain d'enquête. Les étudiants s'impliquent donc de plus en plus afin de transmettre ces expériences avec davantage de précision. L'environnement et l'organisme se « font » ensemble et lorsqu'ils se « défont », un processus se remet en marche pour qu'un autre équilibre soit retrouver. C'est ce que Dewey (1993) nomme tout bonnement « l'enquête » : l'implication des enquêtés dans la recherche. Les étudiants cherchent à en apprendre davantage sur leur existence (Latour, 2012). Ce principe devient leur motivation principale. Je n'ai cherché, dans cette motivation, qu'à spécifier, indiquer, guider l'intérêt des étudiants. De ce point de vue, ce qui pose problème dans une enquête plus ordinaire – l'accès au terrain par exemple – se voit en partie résolu par l'aboutissement de l'engagement mutuel compris dès lors comme un nouvel équilibre. En effet, les étudiants ont accès à des scènes dont je n'aurais pas (ou difficilement) accès. Mais, bien plus qu'un équilibre pour la recherche ou qu'un détournement méthodologique pour atteindre des lieux inaccessibles, l'expérience associée du terrain se métamorphose en un lieu de production d'outils intellectuels et « conviviaux » (Illich, 1973), de processus d'enquête émancipée (Freire, 2001 ; Pereira, 2017), d'expertisation des enquêtés qui transforment véritablement les conditions d'existence des protagonistes ; à savoir des enquêtés et de l'enquêteur. L'enquête touche ici au rapport d'émancipation (Freire, 1968, 1971, 2001).

Émancipation

Bientôt une heure que je m'emmerde. Alors, pour faire passer le temps, je déchire de petits bouts de papier des notes que nous a imprimée la FU [formatrice universitaire]. Je les roule en petits morceaux et j'en fais de petites billes en papier. Je m'amuse avec. Le but du jeu est de faire passer chaque morceau entre mes deux stylos qui me servent de goal. Comme j'y prends plaisir, je continue à jouer sans même me rendre compte que tout le monde me regarde. La prof avait stoppé sa leçon. Elle me regardait dans un

silence qui encourageait tous les autres étudiants à me fixer comme elle. Lorsque je m'aperçois de son stratagème, j'étais si gênée que je suis certaine d'être devenue toute rouge. La FU dit : « on a fini de jouer »... J'ai fait mine de ne pas comprendre, mais mon visage m'a sûrement trahi.

Extrait du journal de terrain de Samantha.

« S'émanciper, oui, mais de quoi » (Laval, 2016) ? Pour certains étudiants prendre conscience de leur condition de minorité a été une étape ultime de leur parcours dans l'enquête. Par leur investissement dans celle-ci, ils ont été conscients des nombreuses épreuves qu'ils traversaient. Sans celle-ci, ces épreuves les auraient certainement conduits, ou laissés, dans une condition d'ignorance. Je ne prétends pas que l'enquête associée a la force de faire sortir les individus de leur condition sociale. Celle-ci ne change pas, ou peu, car les institutions sont beaucoup trop rigides et contraignantes (Boltanski, 2008). Néanmoins, la force de l'émancipation réside dans la conscience qu'ont les enquêtés des déterminations. J'insiste ici sur cette idée, dans la mesure il a été davantage question d'un processus plutôt que d'un aboutissement. L'importance du mouvement est une nouvelle fois soulignée, car je reste convaincu que les interactions sociales se définissent d'abord par cette qualité. C'est le mouvement qui compte. C'est lui qui engage les étudiants dans l'enquête, toujours vers plus d'émancipation ; comme si, lorsque celle-ci est amorcée, leur quête se révèle sans cesse insatisfaite. Ce constat, je l'ai fait de nombreuses fois avec les étudiants qui se sont engagés avec moi. Le terme *associé* me paraît en ce sens juste. Par l'enquête, nous nous sommes associés vers plus d'émancipation.

Il faut que la pensée de la science - pensée de survol, pensée de l'objet en général - se replace dans un "il y a" préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible et du monde ouvert, tels qu'ils sont dans notre vie, pour notre corps, non pas ce corps possible dont il est loisible de soutenir qu'il est une machine à information, mais ce corps actuel que j'appelle mien, la sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et sous mes actes. Il faut qu'avec mon corps se réveillent les corps associés, les « autres », qui ne sont pas mes congénères, comme dit la zoologie, mais qui-me hantent, que je hante, avec qui je hante un seul Être actuel, présent, comme jamais animal n'a hanté ceux de son espèce, son territoire ou son milieu. Dans cette historicité primordiale, la pensée allègre et improvisatrice de la science apprendra à s'appesantir sur les choses mêmes et sur soi-même, redeviendra philosophie... (Merleau-Ponty, 2007, pp. 12- 13)

Dans cette dynamique, les choses apparaissent dans un premier temps assez simples. Ce sont les dispositions que propose l'enquête qui permettent aux enquêtés de s'investir (Robert, 2006). Dans un deuxième temps, le chercheur prend fait et acte de ce mouvement engageant. Il ne fait pourtant que partie de celui-ci ; en validant, appuyant, encourageant les enquêtés à chercher à comprendre davantage de leur existence. L'enquêteur donne surtout les moyens aux enquêtés de s'investir. C'est ici que l'enquête a pris une tournure particulière. Avec certains étudiants, j'ai organisé des séances de formation. Nos entretiens (individuelles et collectifs) viraient à l'explication de méthodes ou de stratégies pour observer la réalité sociale. Ces moyens ne sont pas différents de ceux que j'ai moi-même utilisés dans mon enquête. Les associés prennent

seulement acte de leur rôle et utilité. Ils s'engagent ainsi à observer méthodologiquement l'institution avec moi.

En termes de participation de mes enquêtés, au début il n'y avait simplement que quelques étudiants privilégiés. Puis, comme je passais de plus en plus de temps avec eux, j'ai cessé de les traiter comme des informateurs passifs. J'abordais franchement avec eux mes objectifs d'enquête, les problèmes que je rencontrais, etc. Nous passions alors la majeure partie de notre temps à discuter de telles ou telles observations ou idées, plutôt que de poursuivre les entretiens pour l'enquête ; si bien que Nathalie, Samantha et Bedonna sont devenues de véritables collaboratrices de ma recherche. D'ailleurs, beaucoup des analyses ou des interprétations que je propose dans mon manuscrit leur appartiennent plus qu'à moi ; bien qu'il soit à l'heure actuelle impossible d'en distinguer les véritables auteurs. Je l'ai relevé plusieurs fois dans les chapitres précédents, je leur montrais les différentes parties de mon texte et je discutais des détails avec elles. Toutes leurs remarques furent bien plus intéressantes que celles de mon directeur de thèse. Je le dis sans condition, crainte et sans aucune prétention désobligeante envers lui. C'est seulement que leurs engagements étaient bien plus importants que ceux de mon directeur. Leurs critiques étaient précieuses pour la révision de mon manuscrit. Quelques fois, quand j'évoquais par exemple Bedonna dans mon texte, elle m'écrivait, ou souriait si nous étions ensemble : *« c'est dingue quand même, cette misère de formation, c'est gênant... mais c'est comme ça que ça se passe, alors va y... même encore plus franchement »*.

Sans surprise, les lecteurs trouveront donc certains extraits des journaux de terrain des étudiants. Peu nombreux, certes, mais ils sont suffisants pour appuyer sur une réalité institutionnelle qui a tout son intérêt pour l'enquête. Beaucoup de ces extraits sont aussi illustrés dans les entretiens. Ces lieux ont été les plus propices à évoquer, éclairer, préciser ce que les associés avaient observé les jours ou semaines précédentes. Je ne leur ai jamais demandé de me rendre des comptes rendus stricts de leurs observations. Aucun d'entre eux ne m'a d'ailleurs jamais envoyé la totalité de ses observations. Quelques fois, ils me partageaient, par courriel ou message, certains extraits de ce qu'ils avaient noté. Voilà pourquoi les extraits de leurs journaux de terrain sont plutôt rares dans mon manuscrit. Mais, lorsque j'y fais référence, lorsque je m'appuie sur eux, c'est pour venir signifier des choses auxquelles je n'aurais pas pu avoir accès moi-même. L'engagement des enquêtés est donc un atout incontestable pour l'enquête ethnographique. Mais, au-delà de cet avantage purement méthodologique, il définit surtout une utilité de principe. C'est sur celle-ci que je termine ce chapitre.

L'enquête associée vient mettre le doigt sur un principe fondamental de l'enquête critique. Certes, l'enquêteur est lui-même dépendant de ses engagements. Toutefois, par sa posture, il encourage les enquêtés à s'investir. Il s'agit tout d'abord de s'affranchir de l'hégémonie institutionnelle. La condition étudiante est pour beaucoup une condition de soumission. S'affranchir en prenant conscience de celle-ci permet aux enquêtés d'accéder à la liberté de penser. Le lecteur trouvera donc dans mes extraits d'entretiens des points de vue « radicaux » ainsi que des descriptions fines et détaillées d'expériences. Les associés y trouvent ensuite une grande satisfaction, car ils osent analyser, critiquer, donner leur avis. En fait, l'enquête les amène à s'affranchir de la pensée éducative dominante pour conquérir leur liberté. Cette liberté

n'est pas sans écueil, sans risque de souffrir ou de faire souffrir. Une des étapes de l'émancipation est d'ailleurs la reconnaissance que la liberté est, d'abord, une condition malheureuse. Voilà pourquoi beaucoup d'extraits d'entretiens donnent cette impression de lourdeur, de tragédie, de tristesse. En réalité, les enquêtés étaient sur le chemin de la conscience de leur condition de dominés.

Dans ce contexte de prise de conscience, l'association avec les enquêtés devient un chemin à suivre. Elle appelle à abandonner l'étude de la culture comme relevant d'une science expérimentale en quête de modèles, de lois, de fondements, de théories ou de prévisibilités ; au profit d'une science interprétative en quête, elle aussi, de sens. « Dans cette perspective, le Local ne contient plus le Total » (Prigent, 2021, p. 53). L'association offre seulement une complexité singulière à interpréter. En m'associant avec mes enquêtés, j'ai dû ralentir, prendre le temps de laisser parler les étudiants. J'ai apprécié l'épaisseur de leur réflexion. Je me suis aussi assuré lors de l'analyse de ne pas confondre une contraction de paupière avec un clin d'œil, une anecdote envoyée par mail avec une réalité absolue. Ce que me disent les associés – et d'ailleurs toutes mes autres sources – ne provient pas d'une réalité sociale exhaustive, mais d'un « savant artifice » porteur de sens (Geertz 1998). Dans l'enquête associée, il n'y a pas un résidu non descriptible qui exigerait du sens une opération spéciale. Il y a seulement l'écoute attentive de tout ce que je n'avais pas encore appris de mon terrain.

Écouter ce que j'ignorais m'a permis d'apercevoir la condition malheureuse que j'ai évoquée plus haut. Ce chemin, ou ce contexte de l'enquête, n'est toutefois pas voué à demeurer malheureux pour autant. Au contraire, le lecteur trouvera des moments de joie dans les nombreux extraits que je propose. La prise de conscience est joyeuse, même si, pour un moment, elle fait souffrir. Elle permet aux associés d'assurer la pleine propriété de leur corps, de leur intelligence et de leurs savoirs. Elle instaure une réflexion de droit, là où règnent d'habitude l'arbitraire, le consentement et l'obéissance. Pour moi, il ne s'agit pas seulement d'être tolérant ou bienveillant vis-à-vis des étudiants et de ce qu'ils me disent. Il s'agit bien d'insister sur la mise en lumière des systèmes de contraintes et de privilèges dans lesquels ils sont intimement plongés. Ce qui caractérise l'enquête associée, c'est bien sa finalité de transformation sociale (Cefaï, 2010 ; Pereira, 2017).

L'enquête associée donne enfin et manifestement des armes aux plus affaiblis d'entre nous ; moyennant évidemment les processus et autres bidouillages de médiation, de formation, de transformation, d'adaptation que j'ai précisés jusqu'ici. Toutes ces procédures rendent l'enquête accessible. Mais, elle fait aussi, avec des conséquences plus déterminantes que d'autres, émerger des problématiques aux yeux du grand public qui n'étaient, pour l'intérêt de ceux qui détiennent le pouvoir et l'autorité, pas préférables de mettre au grand jour. C'est ici que l'enquête a réellement le pouvoir de transformer le monde dans lequel nous vivons (Cefaï, 2010). C'est également ici que l'enquête se déploie comme un processus émancipateur au sein duquel enquêtés et enquêteurs, experts et profanes, se confondent dans leurs aspirations communes. Ils se rencontrent. Ils échangent, coopèrent, s'associent. L'enquête associée s'installe ainsi contre une science qui vise d'abord à servir des gouvernants, des autorités, des institutions. Elle le fait pour être utile avant tout à ceux qui sont privés de leur voix.

2.7 Conclusion : l'enquête et son mouvement

Ce qui, les étudiants et moi-même, « nous » a réuni, c'est une expérience commune, l'expérience de la recherche d'abord ; celle de l'émancipation ensuite. Ce n'est sans doute pas un hasard si ma méthodologie défend un principe d'expérience partagée : que cherchons-nous alors ensemble ?

Ma réflexion vient clore cette partie en s'intéressant à ce que les enquêtes font aux individus, aux mouvements qu'elles occasionnent ; mais aussi sur ce qu'elles engendrent sur « la pensée » (Bergson, 1959 ; Guenancia, 2009 ; Héritier, 2009). « Enquêter », c'est bien davantage que questionner. Enquêter signifie bien plus qu'une simple démarche scientifique. Enquêter définit un engagement intellectuel partagé qui investit l'existence. Nous ne pouvons chercher la vérité, mais nous pouvons néanmoins la désirer. « Ceux qui ne voudraient pas prendre la peine de la chercher [...] en seront privés », écrit Pascal (2004, p. 472). La recherche est dès lors un « saut existentiel » (Boulnois, 2016). Elle est une variété sans fin de formes et de contours du monde qu'il faut certes méthodologiquement accompagner et comprendre. Mais, il ne faut pas réduire ceux-ci à des catégories imprécises ou cloisonnées pour autant. L'engagement dans l'enquête produit la souplesse et l'adaptabilité de l'enquêteur. Il symbolise l'infinité des formes et des possibles qui se dessine dans des relations que l'enquêteur tisse avec les enquêtés, ainsi que des réflexions et des pensées qui y naissent. L'engagement est évidemment le fruit d'une méthodologie qui transforme le travail intellectuel en action. Cette action vise d'abord à chercher à faire advenir des possibles. La démarche agit ensuite comme un « levier au pragmatisme » (Dewey, 1993) qui agit sur le monde.

Dans cette partie, j'ai privilégié des agencements méthodologiques. Mais, j'ai aussi souligné que ces mêmes agencements ont un impact sur les individus. En effet, ce sont aussi les individus qui inventent l'enquête pour sortir parfois de leurs oppositions ou querelles et abandonner ainsi une « critique stérile » (Freire, 2013). Les méthodologies ont un impact significatif sur les individus qui participent aux enquêtes. Les miennes ont contribué à l'émergence de nouvelles formes de mise en commun des choses et des problèmes du monde. Elles sont des formes « inédites de coordination » (Freire, 2013) vers le rassemblement collectif d'une critique puissante, car elle est avant tout « joyeuse » (ibid.).

Les enquêtes font toujours quelque chose aux individus. Loin des dénonciations, loin de ceux qui exposent la même histoire de la critique sociale, les méthodologies qui soutiennent les recherches critiques peuvent participer à l'engagement des individus, déjà opprimés par certaines formes de pouvoirs. Pour le faire, il est nécessaire d'aller voir ce qui se passe sur le terrain. Il faut y aller ensemble, aller regarder les implications réelles qui se réalisent et prennent vie dans le social, aller étudier aussi la complexité de ces reconfigurations qui fonctionnent et qui, au final, défendent la responsabilité d'un mouvement heureux. Aller voir ensemble rappelle que ce qui importe à ceux qui sont « affaiblis » (Payet et al., sous-presse) par les systèmes institutionnels, c'est la « reconnaissance de leur voix » (Payet et al. 2008). Voilà ce que font les enquêtes lorsqu'elles s'engagent : elles redistribuent de manière plus juste l'expérience quotidienne de la recherche ; c'est-à-dire qu'elles postulent l'autonomie des enquêtés par

rapport aux formes institutionnelles de la recherche en sciences sociales. En bref, elles donnent les moyens à l'enquête de s'affranchir de l'oppression de son propre pouvoir.

La responsabilité méthodologique joue un rôle décisif dans ce que j'ai cherché à décrire dans cette partie. Celle-ci se construit aussi progressivement, pour des raisons propres à la vie intellectuelle des protagonistes de l'enquête. Mes chapitres ont néanmoins, et d'une certaine manière, tous essayé de montrer que la responsabilité du chercheur ne porte pas sur des questions subalternes. Les problématiques de l'enquête doivent avant tout concerner les enquêtés et leur vie ordinaire. Ensuite, l'interprétation sociologique pourra s'établir sur des questions plus profondes, en termes de pluralité et de vision du monde. Elles concernent une réflexion qui porte sur des controverses, mais en même temps sur la définition même de ce que serait une « société », une « culture », une « institution », etc.

Là est l'essentiel. Mais là est aussi ce qui se joue dans les espaces sociaux, ceux des méthodes que j'ai préconisées pour parler de l'Institut Pestalozzi³¹ comme institution de formation des enseignants. Ces césures sont les formes et les directions d'une enquête qui se fait en mouvement. Celle-ci ne postule pas qu'il est simple de pointer tel ou tel élément pour se revendiquer de telle ou telle approche méthodologique. Aucune démarche méthodologique n'est propre à une discipline en sciences sociales ni même strictement rattachée à un courant ou à des idées. Ce qui compte, c'est la manière dont le chercheur les associe pour en constituer ses bidouillages. Mes méthodologies traversent ainsi l'ensemble des besoins que j'ai identifiés pour mon enquête. C'est pour cette raison que j'ai dû les préciser.

Je retiens enfin que les postures d'enquête et leurs méthodes engagent l'enquêteur de différentes manières, pour des résultats aussi différents. Les miennes ont toutes fait le pari de la proximité, dans la mesure où je revendique, pour expliquer le social, d'y être le plus proche possible, accroché au monde. Ainsi, la science ne trouve pas de justification en elle-même, dans sa propre existence (Latour, 2005). Elle trouve des réponses dans ce que le réel lui a montré. Le chercheur a donc de profonds dilemmes, car il est profondément touché par la recherche qu'il conduit. Il se pose des questions sur le sens de ce qu'il fait, écrit, produit. C'est ce sens qui lui donne en même temps cette force « peu à la mode » et « rarement légitime » : celle de la subjectivité (Havard-Duclos, 2007 ; Mayor, 2005).

Les outils de travail et les procédures que j'ai illustrées ne me protègent pas des doutes de l'interprétation de la réalité. Je les considère même avec beaucoup d'importance, puisque mes interprétations ont décrit, un tant soit peu, les ambivalences et les contradictions. Elles ont « fixé le changement permanent du monde » (Payet, 2018, p. 207). Les méthodes que j'ai choisies revendiquent une science qui revient dans le monde (Ingold, 2013a) ; une science qui se saisit de ses propres déséquilibres et qui oblige l'enquêteur à abandonner ses routines et rôles conventionnels. L'enquête l'encourage à suivre le mouvement du monde, « de s'inscrire dans le flux de la vie vécue » (Payet, 2018, p. 207).

³¹ L'Institut Pestalozzi est un nom d'emprunt pour parler de l'institution de formation des enseignants primaires que j'ai ethnographiée.

3. Cadrage théorique

« Des problèmes moraux apparaissent dans toutes les recherches sociologiques, mais ceux que posent les théories interactionnistes sont particulièrement provocants. Ces théories ont reçu des critiques morales du centre et de la droite politiques, de la gauche politique et de l'aile gauche des sociologues de terrain. On les a accusées de conforter « l'ennemi » — c'est-à-dire les pouvoirs établis pour les uns, et les adversaires de l'ordre établi pour les autres. On les a accusés de soutenir ouvertement des normes non conventionnelles ou de refuser de soutenir des positions hostiles aux pouvoirs établis, ou encore — telle est la position de l'aile gauche des sociologues de terrain — de paraître soutenir des causes hostiles aux pouvoirs établis, tout en favorisant subtilement le statu quo ».

Howard Becker, 1985, p. 212.

3.1 Introduction : la scène théorique

Partant du désir de comprendre de l'intérieur ce qui se passe dans l'Institut Pestalozzi, la partie qui suit interroge et met à l'épreuve la manière d'appréhender théoriquement l'institution. Ainsi, tout au long des chapitres, un « dialogue » s'instaure entre deux protagonistes : l'« institution » et l'« usager ». Dans ce dialogue, j'essaie de montrer comment l'un et l'autre rentrent en interaction, dans une scène que je décris comme théorique, car elle est un lieu de problématisation et d'interrogation du concept même d'institution.

L'institution est « la pierre angulaire incontournable de toute analyse en sciences sociales », écrit Tournay (2012, p. 14). Mais, mon approche est avant tout une « pragmatique de l'institution » (Boltanski, 2008). Ainsi, cette partie essaie d'échapper à l'ambiguïté simpliste d'une sociologie exclusivement théorique d'un côté et d'une sociologie strictement descriptive de l'autre. Penser l'institution comme un « objet » sociologique à part entière et la considérer dans l'interaction avec ses usagers me permet d'étudier et décrire théoriquement son fonctionnement.

Ce fonctionnement se comprend par la socioanalyse que je propose, dont les principes importants sont posés dans l'ouvrage « *Clefs pour la sociologie* », coécrit par Lapassade et Lourau en 1971. Sur les pas d'une « sociologie institutionnaliste » (ibid. ; Laforgue, 2015), je cherche à articuler certains concepts opératoires des institutions : ceux de la commande et des demandes, de l'élargissement du champ d'intervention, de l'autogestion des dispositifs institutionnels, de l'analyse des implications, du principe de « tout dire » et ne « rien dire », de la construction et de l'élucidation des analyseurs ainsi que de l'analyse de la transversalité (ibid.). Je tente d'élaborer une « machine à analyser les institutions » (Bonny et Demailly, 2012 ; Demailly, 2019). Je le fais par un travail théorique qui m'est en partie propre ; celui d'une analyse dans laquelle j'ai été amené à intervenir en personne.

L'institution est un des objets de mon regard sociologique. Ma recherche est effectivement née de ce même regard, celui que j'ai porté sur l'Institut Pestalozzi et ses usagers. Les usagers ont d'ailleurs fait l'objet d'une sociologie particulière, car j'ai avant tout cherché à théoriser leurs conditions sociales et leurs « manières d'exister » (Goffman, 1974a). Je l'ai fait en comprenant le fonctionnement intrinsèque de l'institution ; celui d'un « espace pluriel » (Bonny et Demailly, 2012 ; Laforgue, 2015) qui se comprend toujours avec ses limites. C'est cet espace institutionnel, qui impose des conditions sociales et d'existence (Latour, 2012) aux individus, qui est intéressant à théoriser.

Le premier chapitre sera l'occasion de traiter des représentations que les individus construisent dans une institution et de l'expérience de la réalité qu'ils en font. Ces premiers constats serviront de base à l'analyse que je propose ensuite. Le second chapitre cherchera à comprendre ce qu'implique l'institution pour ses usagers. Je le ferai en interrogeant les notions d'« instituant » et d'« institué » (Tournay, 2011, 2012). Je naviguerai entre l'histoire de certains concepts et théories de l'institution tout en cherchant à identifier « ce qui se passe vraiment » (Lourau, 1969, 1976 ; Goffman, 1968) dans l'institution que j'étudie. Pour réaliser ce travail, il me faudra distinguer deux types d'enquêtes. La première est commanditée par des institutions, en direction de certaines catégories de sa population (les enseignants, les élèves, les professionnels de formation en général). La deuxième est une entreprise à titre individuelle. Elle est une intention personnelle ou celle d'un groupe de recherche, par exemple.

Mon enquête fait partie du deuxième type. Elle est une recherche de compréhension critique de la réalité institutionnelle, celle de l'Institut Pestalozzi. Dans ces conditions, le travail du « chercheur intellectuellement indépendant » (Illich, 2003, 2005) – non-dépendant de l'institution ou mandaté par celle-ci – est aussi de s'accorder le droit de critiquer l'autorité institutionnelle, ses objectifs économiques et politiques. Dans mon cas, l'autorité institutionnelle (sous la garde du personnel formateur) est orientée sur une population d'usagers spécifiques (les étudiants). Cette dernière est à l'origine désireuse de devenir enseignant. Néanmoins, je montrerai que ces mêmes étudiants seront ensuite « dépossédés » de certains de leurs idéaux, car l'institution, par son pouvoir, finit par les rendre « objet de leur devenir » (Deleuze, 1953).

D'un devenir singulier à un devenir institutionnel, l'analyse institutionnaliste me permettra d'offrir un cadre théorique nécessaire à la compréhension plus générale de la condition sociale étudiante. Celle-ci sera d'ailleurs la thématique principale du troisième et quatrième chapitre. Ils appréhenderont ce que la théorie nomme les « processus d'institutions » (Tournay, 2011, 2012 ; Douglas, 1999). Je le ferai en interrogeant en parallèle les résistances ou les assentiments que les étudiants font « contre » ou « avec » l'institution ; lorsque ceux-ci se considèrent autonomes dans leur démarche de formation ou, au contraire, contraints et plus largement « politisés de l'intérieur » (Castoriadis, 1975 ; Douglas, 1999). Par exemple, je montrerai que ce travail institutionnel permet de justifier et légitimer une normalisation de pratiques enseignantes efficaces (Lapassade, 1971 ; Lourau, 1971). Ces dernières tendent vers l'« employabilité » (Aktouf, 2006) des étudiants plutôt que de leurs réelles compétences réflexives.

Cette partie interrogera les deux temps du projet institutionnel : l'« esquisse opératoire » et la « réalisation du projet » (Tournay, 2011, 2012). À l'appui des travaux de Monceau (2012a, 2012b, 2019), je m'approcherai de l'analyse institutionnelle des pratiques de formation. Ces pratiques sont notamment formalisées par l'approche « socio-clinique institutionnelle » (ibid.). Les prochains chapitres seront ainsi l'occasion de m'essayer à la posture de « chercheur-clinicien » (Barus-Michel, 1986 ; Blanchard-Laville et al., 2005 ; Costantini, 2009). Cette posture favorisera l'émergence d'une « théorie critique de l'institution » (Ardoino, 1980, 1988 ; Boltanski, 2008 ; Hess, 1978 ; Morin, 1977, 1980, 1984 ; Saint Martin et al., 2014). En effet, les deux temps du projet institutionnel fourniront parallèlement une trame théorique à mon analyse. La première concernera la notion d'institution. La seconde touchera aux relations entre le « psychique » et le « social » (Castoriadis, 1975 ; Freud, 1901). J'interrogerai ainsi l'Institut Pestalozzi comme une institution aux pouvoirs à la fois « visibles » et « invisibles » ; telle une institution « présente » et « absente » ; tel un organisme puissant qui « envoie de faux messages, en clair par son idéologie ; et de vrais messages, en code par son type d'organisation » (Lourau, 1970, p. 143).

L'avant-dernier chapitre sera l'occasion de questionner l'institution comme constituante de la « trame » du lien social (Strauss, 1992a). Effectivement, celle-ci aménage les formes des rapports sociaux de ses usagers. Dans sa dimension générale, l'institution est ainsi universelle par sa forme « abstraite » (Goffman, 1968). Mais, elle s'inscrit en même temps dans des formes concrètes et matérielles : telle que la famille, l'usine, l'école, la formation professionnelle, la prison (Foucault, 1975b). Interroger la fonction sociale de l'Institut Pestalozzi sera une nouvelle occasion d'approcher théoriquement l'institution. Je le ferai par une entrée que je qualifierai cette fois de « *transversale* ». Celle-là me fera soutenir que l'Institut Pestalozzi est à la fois un lieu de production, celui de la formation d'enseignants, mais aussi un lieu puissant de socialisation et d'institutionnalisation des pratiques professionnelles ordinaires et de formalisation de l'« être » étudiant (Heidegger, 1986). Effectivement, dans cette même institution et au-delà des apprentissages disciplinaires, didactiques et fondamentaux, les étudiants apprennent aussi à intérioriser des pratiques pédagogiques majoritaires et à reproduire « le monde de l'École » (Woods, 1990), ses « routines » et ses « normes » (Barrère, 2002).

Je chercherai ensuite à complexifier la notion d'institution en distinguant l'« institué » (qui désigne l'ensemble des rapports sociaux établis, apparaissant comme nécessaires, naturels, éternels, inscrits dans les corps et les esprits au point de ne plus être visibles) de l'« instituant » (qui constitue la partie plus dynamique de l'institution, sa dimension auto-productive, active, capable d'enclencher des processus de transformation de l'institué, lesquels sont désignés par la notion d'« institutionnalisation » (Herreros, 2009)). À l'aide d'analyseurs spécifiques, je m'emploierai « à faire parler ces différents niveaux de l'institution ; car ils seront des révélateurs de l'« enfoui » » (ibid. p. 82). Il se dessinera dès lors mon intérêt pour la psychanalyse. Effectivement, cette dernière fait l'hypothèse que l'inconscient est vivant. Il agit chez chacun des individus, allant jusqu'à l'assujettir. L'approche psychanalytique essaiera de rendre visible ce « pouvoir invisible » de l'institution ; celui qui agit et régit discrètement l'essentiel des rapports sociaux et modèle en même temps un sens moral en profondeur. À partir de certains travaux de Freud (1901, 1915), je considérerai qu'« il n'y a pas de séparation entre

une clinique individuelle et une clinique sociale ; entre le domaine de l'individu et le domaine de la société en tant qu'objets de science » (Lourau, 1970, p. 169).

Le dernier chapitre sera une opportunité de conclure par une perspective critique de l'institution. En m'appuyant sur la notion de « liberté pour apprendre » (Rogers, 1985), je chercherai à construire une vision critique qui contribue à transformer les pratiques de formation. Pour cela, j'explorerai les possibilités d'une formation subversive, ses espaces et ces lieux de résistance. La formation alternative suggère l'acquisition possible d'autres théories de l'apprentissage chez les futurs enseignants. Cette perspective critique me permettra de penser la réduction de l'écart entre l'action des étudiants et leurs réelles possibilités d'engagement et de transformation (Giroux, 1988). Emprunter le chemin de la critique pour théoriser la logique des forces institutionnelles qui agissent sur l'identité de chacun des étudiants sera en ce sens une manière d'envisager une possible « transformation » (ibid.) ; c'est-à-dire un changement vers « le développement de la personnalité sociale » (Herreros, 2009), vers le « Moi apolitique » que propose Mendel (Rueff-Escoubès, 2008).

Je note toutefois que chaque fait social et psychique a sa propre logique (ibid.). De cette manière, mon analyse ne peut pas être « une application de la psychanalyse à la société, [elle] est assez exactement l'inverse. Elle essaie de faire comprendre comment le fait social intervient et influe sur le fait psychique individuel, y compris l'inconscient » (Mendel, 2002, p. 237). Je montrerai que cet inconscient est d'ailleurs le produit de la petite enfance. Mais, il est aussi et surtout une fabrication de l'âge adulte. « Les personnalités sont aussi produites par les activités quotidiennes » (ibid., p. 239) qui se produisent dans l'institution.

Cette partie s'inscrit enfin dans une tradition théorique ; celle de la sociologie institutionnaliste certes, mais aussi de l'étude de la « condition moderne » et du souci phénoménologique qui la caractérise depuis le début du 19^{ème} siècle (Martuccelli, 2017). J'essaierai d'élargir certaines problématiques typiques de cette tradition. Je le ferai en proposant une réflexion sur la pratique ethnographique et de ses forces possibles de « théorisation/transformation ». Il sera ainsi davantage question de l'examen d'une « condition sociale » et surtout d'une « expérience moderne du social » (Giddens, 1994) qui fait état de ses possibles mouvements, plus que d'une affaire de choix et d'intentionnalité figés (ibid.). Cet examen de la « condition » et de l'« expérience sociale » considérées comme dynamiques traduit les intentions générales de mon cadrage : celles de contribuer au changement tout en pratiquant une sociologie théoriquement engagée.

3.2 Représentations sociales et expérience de la réalité

Comprendre l'expérience de la réalité sociale, c'est d'abord s'interroger sur sa « description » (Geertz, 1998). Même si l'« expérience de la réalité », comme idée, a très tôt été pensée dans la philosophie (Bion, 2003 ; Deleuze, 1981 ; Dufour-Kowalska, 1973 ; Spinoza, 2011), ce qui m'intéresse dans ce chapitre, ce n'est pas de restituer ce qui a été écrit sur la philosophie de la « réalité ». Ce que je cherche à faire, c'est de proposer une analyse qui permet de reconnaître, distinguer et spécifier sociologiquement ce que j'appelle l'*expérience de la réalité*.

Je m'engage dès lors dans un travail de théorisation et de conceptualisation (Deleuze et Guattari, 1991). Je chemine entre des domaines divers, tout en produisant mes propres catégories d'analyse. Je tente d'abord de comprendre et définir ce que je nomme *réalité* ; puis de définir et comprendre ce que j'appelle *expérience* ; pour enfin saisir ce que je désigne comme *l'expérience de la réalité*. En bref, pour un étudiant, comment se produit l'interaction entre son expérience, la réalité qu'il construit et les comportements qu'il adopte ?

Le concept de « comportement » reste vague, plus « thématique qu'opératoire » (Blay, 2006). Le terme est polysémique. Il s'adresse aux humains comme au monde végétal, animal ou encore à la physique et à la chimie. Je convoque néanmoins ce concept dans mes réflexions en référence à son « sens sociologique » (Berthelot, 1990 ; Bourdieu, 1979 ; Dubet, 1994a ; Giddens, 1987 ; Simmel, 1999). Plus précisément, je cherche à comprendre comment l'expérience de la réalité, dans le « travail de l'étudiant » (le « *student work* »³²), lui permet de se mouvoir dans « son univers de formation » (le « *training universe* »). Quelles compétences sociales sont requises pour adopter certains comportements plutôt que d'autres et ainsi conduire ses études et son expérience d'étudiant ?

Le comportement s'appréhende sous des formes nombreuses d'unités d'observation. Les actes des individus – dont la fréquence varie selon les enchainements – sont susceptibles de se transformer et modifier. Le comportement d'un étudiant traduit ainsi en action l'image de la situation sociale qu'il se représente, tel qu'elle est élaborée psychiquement par les individus avec leurs propres outils cognitifs. Pour le sociologue, le comportement exprime une forme particulière des représentations mentales. Celles-ci concourent à construire le monde des acteurs. Le concept de comportement est dès lors central pour la description ethnographique de l'expérience de la réalité. Effectivement, sans celui-ci, aucune « réalité sociale » ne peut exister. Le comportement façonne donc les perceptions du monde tout en le produisant. Par exemple, chaque étudiant adopte un comportement vis-à-vis des représentations et des idées abstraites qu'il a construites sur l'éducation, l'enseignement, la responsabilité, l'autorité, les valeurs ou encore l'idéologie éducative. Ensuite, les étudiants évaluent l'environnement social au regard de ces représentations. Ils adoptent alors de nouveaux comportements selon la relation qu'ils ont au monde. Le rapport au monde participe enfin à construire, renforcer ou déconstruire certaines de leurs représentations – et ainsi de suite.

Pour traiter du thème de l'expérience de la réalité, l'extrait de mon journal de terrain suivant fait office de fil conducteur de mes propos.

Saydou

J'ai accompagné Suzie dans sa classe du primaire. Tôt ce matin, on a un peu discuté à la salle des maîtres. Nous ne sommes pas seuls. Il y a deux autres enseignantes, assez jeunes, proches de la trentaine. J'ai osé la question fatidique : « c'est quoi éduquer ? » Cette question, je l'ai posée à Suzie. Mais, les deux autres enseignantes n'ont pas pu se retenir. Tout de suite, elles se sont jointes à notre discussion à peine entamée. « Ah,

³² Je reprends la terminologie anglophone des auteurs de « *Boys in White* » et de « *Making the Grade* » (Becker et al. 1961, 1968).

voilà une bonne question... ! ». Dans une salle des maîtres, toute occasion est bonne à prendre pour aider (ou former) une nouvelle collègue. L'une d'elles, Monica, regarde Suzie avec insistance. Son regard exprime toute l'indulgence qu'elle a son égard. Il faut aussi savoir que c'est la première année d'enseignement de Suzie. D'ailleurs, elle n'enseigne dans cette école que depuis quelques mois.

L'insistance du regard de Monica sur Suzie m'a rendu un peu mal à l'aise. En effet, je n'ai pas anticipé le fait que ma question provoquerait un déchainement d'idées sur le sujet. Suzie, prise de court, ne sait pas quoi me répondre. Elle me fixe d'un regard qui dit : « aide-moi Zakaria ! ». J'ai préféré ne rien dire. Au contraire, j'ai même relancé la question : « alors, c'est quoi éduquer ? »

Vous le devinerez facilement, ce n'est pas Suzie qui répond à ma question, mais une nouvelle fois Monica qui le fait. Sûre d'elle, (Monica me connaît un peu, nous avons fait nos études ensemble quelques années plus tôt), presque fière (à ces yeux, je suis le doctorant féru de recherche scientifique), elle dit : « éduquer, c'est apprendre à grandir, à être autonome, à voler hors du nid, de ses propres ailes. C'est accompagner l'enfant avec bienveillance. C'est faire prendre aux élèves la conscience des limites, transmettre certains savoirs et certaines valeurs. C'est aussi partager une culture et intégrer les règles de la vie. C'est donner à l'élève les moyens de rentrer dans sa prochaine vie d'adulte. Oui, ne pas rester prisonnier de l'affectif, grandir, etc. ».

Aussi concret dans les idées qu'abstrait dans le discours, Monica semble réciter une leçon. La discussion continue ; mais pas trop longtemps non plus. Parler d'éducation dans une salle des maîtres, c'est dire « tout et n'importe quoi » dans un temps bref. En deux minutes, nous parlons des parents, de la culture scolaire, de l'ethnicité, de la confiance, de l'importance d'une attitude exemplaire des enseignants envers les élèves, des mauvais comportements des enfants.

Plus tard dans la matinée, j'accompagne Suzie à la récréation. Coïncidence, elle surveille avec Monica. La surveillance d'une récréation est une expérience particulière. « Le devoir de surveillance », je me souviens encore d'une formation que j'avais reçue en tant qu'enseignant primaire sur ce sujet. J'y avais noté sur un bout de papier que « chaque enseignant a dans la tête la responsabilité des élèves qui lui sont confiés et doit veiller à ce qu'ils ne soient pas exposés à des torts et qu'ils n'en causent surtout pas à autrui ». Surveiller et punir... !

Là, devant nos yeux (ceux de Suzie, de Monica et les miens), un enfant vient se plaindre. Il doit avoir 5 ou 6 ans, pas plus. À moitié en larmes, il dit à Suzie : « il m'a poussé ! Il m'a tapé ». Monica et Suzie se regardent. Qui va intervenir ?

(Petite précision de grande importance, lorsque deux enseignants surveillent la récréation, les interventions de l'un ou de l'autre ne sont pas définies à l'avance. Mais souvent, c'est celui qui a le moins d'expérience d'enseignement – ou qui est le plus tardivement arrivé dans l'école – qui intervient).

« Qui ? », répond Suzie au petit garçon. « Saydou, il me pousse », rajoute l'enfant.

Il pleut ce jour-là. Tous les enfants sont agglutinés sous le préau couvert. Trois cents enfants sur à peine 100 mètres carrés, je vous laisse imaginer le chahut et le brouhaha que cela produit. Suzie regarde un peu autour d'elle. Non loin, elle aperçoit Saydou. « Tout le monde le connaît dans l'école », me dira-t-elle plus tard.

Suzie attrape Saydou par le bras. Il courait. Elle le stoppe net. « Tu arrêtes de toujours taper ! », crie-t-elle. « Mais... », essaie d'ajouter Saydou. Il est directement interrompu par Suzie : « il n'y a pas de mais ! »

Monica intervient. Elle retire Saydou du bras de Suzie et, sans ne rien dire, elle le garde près d'elle jusqu'à la fin de la récréation. Il reste ainsi sans bouger plus de quinze minutes, assis à ses pieds.

Les autres enfants, plus loin, rient en pointant Saydou du doigt.

Suzie me regarde. Je la regarde aussi. Je pense que mon visage a trahi mon mécontentement face à la décision de Monica, sa collègue exemplaire. Devant le regard moqueur de ses camarades, Saydou a été puni sans que personne ne cherche à le comprendre.

Extrait du journal de terrain.

L'extrait précédent illustre le décalage entre la représentation idéale et le comportement réel des acteurs d'une « scène sociale » (Goffman, 1973a, 1973b). Chaque individu possède des représentations qui lui permettent de comprendre et d'agir dans le monde ; de porter rapidement des jugements et de s'adapter. Mais, les représentations idéales des individus ne correspondent pas (toujours) à leurs comportements réels. Dans l'extrait précédent, en salle des maîtres, Monica insiste sur le fait qu'éduquer c'est « accompagner l'enfant avec bienveillance ». Durant la récréation, aucune bienveillance à l'égard de Saydou ne peut être constatée. L'élève a été jugé puis puni sans même être entendu.

Les comportements des individus sont des « tendances psychologiques » – ou une disposition psychique – à évaluer socialement (de façon favorable ou défavorable, positive ou négative) la réalité sociale et l'expérience que l'individu en fera (Fiske et Taylor, 2011 ; Piéron, 1908). Le « faire », qui influence l'« expérience sociale », est un phénomène que les individus n'expliquent pas d'une seule manière. Chaque « fait » en lien à une expérience est ainsi un événement unique. Le comportement qu'adoptent les individus est, quant à lui, la résultante de deux phénomènes : ceux de leur conscience et de leurs projections (ibid.).

Ce premier constat me permet de préciser le concept d'expérience de la réalité que je cherche à bâtir d'une façon originale. En effet, je cherche d'une part à définir ce concept comme la succession d'états (ou de processus) mentaux. D'autre part, le comportement est la résultante de la construction sociale de cette succession d'états mentaux complexes ; lorsque leurs constituants élémentaires, ceux de l'expérience par exemple, sont présentés à une personne (Vygotski, 1994). En d'autres termes, la réalité est toujours « construite socialement » (Berger

et Luckmann, 1986), parce que les individus élaborent des représentations mentales de celle-ci. Après quoi, ils feront exister ces représentations par les comportements qu'ils adoptent dans cette même réalité. Toutefois, d'un point de vue sociologique, je peux analyser uniquement les processus à l'intérieur desquels la réalité sociale se construit (et se laisse donc voir) (Berger et Luckmann, 1986). En effet, la réalité sociale, qui enferme l'ensemble des phénomènes sociaux, est la résultante de la diversité des représentations mentales ainsi que des comportements que les individus adoptent.

Sans entrer dans une discussion terminologique qui concernerait l'usage des termes « conscience » et « réalité », je définis la réalité sociale comme appartenant d'abord à des phénomènes de la conscience des individus. Ces phénomènes sont ensuite traduits en des actes effectifs dans le monde, par les comportements que les individus adoptent. Par exemple, il est impossible de « désirer » la réalité. Mais, il est possible de construire une réalité par un comportement choisi, lui-même bâti sur un savoir lui étant lié. Le savoir sur (ou de) l'expérience donne donc une double « assurance » aux individus ; celle que les phénomènes sociaux sont réels et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques.

La réalité sociale des phénomènes offre enfin à chaque individu une valeur propre des choses et du monde. Dans le cas de l'extrait précédant, pour Suzie, Monica et moi-même, le monde a une existence réelle ; quoiqu'à différents niveaux d'interprétations pour chacun. Suzie et Monica ont conscience que le « monde est réel », car elles en font l'expérience. Mais, elles l'interprètent à différents degrés, puisque le monde possède des caractéristiques contrastées selon l'expérience que chacun fait de la réalité. Forte de son expérience d'enseignement et des savoirs qui en découlent, la réaction de Monica vis-à-vis de Saydou est différente de celle de Suzie. Suzie, néanmoins, se voit contrainte d'agir en fonction de l'expérience de Monica. Elle lâche le bras de Saydou et, d'un mouvement assez brusque, le pousse vers Monica sa collègue plus expérimentée. Par ce geste, elle acquiesce le comportement de Monica tout en lui accordant une légitimité. Mais, au-delà de cet accord symbolique, Suzie apprend.

Représentations cartographiques

Les questions du statut de la « réalité » et des « savoirs » sont posées. Qu'est-ce qui est réel ? Comment puis-je le reconnaître ? Ces deux questions font incontestablement partie des questions les plus anciennes. Toutefois, pour Suzie et Monica, la réalité se présente différemment. En effet, leurs représentations du monde se constituent aussi par rapport à leur environnement. L'environnement n'englobe pas la totalité de ce qui compose les situations d'expériences singulières pour chacune d'elles. En effet, ces « expériences singulières de la réalité » (Dewey, 2005) permettent à Suzie et Monica d'« interagir » avec le monde extérieur ; et de le faire de façon différente. Toutefois, ces interactions n'englobent pas la totalité de ce qui compose les situations réelles pour autant. Autrement dit, ce qui est du registre de l'expérience cognitive (ou mentale) ne peut pas être directement découvert par la seule observation du réel. Je complète dès lors ma précédente tentative de définition de l'expérience de la réalité comme le moment où les acteurs sont mis en sa présence et construisent des savoirs cognitifs (ou mentaux) sur celle-ci.

En pédagogie, cette mise en présence mentale de la réalité sociale est intéressante. Korzybski (1966), dans ses travaux sur le rôle du langage dans les processus perceptuels, propose le protocole d'un exercice qui permet de simuler des situations de « savoirs cognitifs » et de perceptions de la réalité. Intéressé par ses recherches, j'ai également proposé à certains étudiants de mon corpus d'enquête (N = 5) d'imaginer une intervention pédagogique en rapport à la situation de Saydou. L'intérêt de l'« expérience de pensée³³ » est de comprendre comment le travail prescrit (par une consigne énoncée) résulte d'une représentation mentale qui n'a pas spécialement de lien avec l'expérience réelle des individus ; par exemple, telle qu'elle serait vécue sur les terrains scolaires. La représentation constitue plutôt un guide ou une « *cartographie mentale* » qui pilote les représentations et forme ainsi une certaine réalité des individus. Précisément, j'ai demandé aux cinq étudiants (questionnés séparément et individuellement) de me décrire l'action qu'ils auraient entreprise par rapport à la situation de Saydou.

Dans un premier temps, j'ai raconté aux étudiants la situation de Saydou, comme je l'ai fait précédemment, mais sans décrire la fin de l'action. J'ai arrêté la description de la situation au moment où l'élève vient se plaindre à Suzie. L'intérêt de cet arrêt dans la description est de faire ressortir spontanément les représentations des étudiants interrogés sur l'attitude qu'ils auraient pris afin de réagir face à cette situation. Je propose ci-dessous l'extrait le plus significatif des cinq étudiants interrogés. Il s'agit d'Isa, une étudiante de première année en sciences de l'éducation.

Isa est étudiante en première année depuis quatre mois.

Zakaria : j'aimerais bien savoir comment tu aurais réagi.

Isa : dans ce cas ?

Zakaria : oui, exactement ! Qu'est-ce que tu aurais fait ?

Isa : difficile à dire ! Je me serais d'abord posé la question de comment l'aider ! Je pense que j'aurais mis des règles claires en classe.

Zakaria : c'est-à-dire ?

Isa : il ne faut pas taper les autres !

Zakaria : et tu penses que cela aurait évité la situation ?

Isa : oui !

³³ « Le débat intense entre les philosophes contemporains à ce sujet n'a pas abouti à une définition consensuelle de l'« expérience de pensée ». En effet, une expérience de pensée a pu être définie tour à tour comme (la liste suivante ne prétend pas être exhaustive) : un argument (Norton, 1991) ; une vision intellectuelle des lois de la nature dans un monde platonicien (Brown, 1991a, 1991b, 2004a, 2004b) ; une expérience dont le résultat peut être connu sans qu'il soit nécessaire de la mettre en œuvre (Sorensen, 1992) ; une espèce de raisonnement simulationnel fondé sur des modèles (Nersessian, 1993) ; une entité abstraite qui n'est pas particulièrement expérimentale, mais plutôt une exploration et un perfectionnement d'un modèle théorique (Humphreys, 1993) ; une contemplation guidée d'un scénario hypothétique (Gendler Szabó, 1998) ; un raisonnement contrefactuel avec des caractéristiques similaires à une expérience (Weber et De Mey, 2003) » (Arcangeli, 2017, p. 2).

Pour ma part, je définis l'« expérience de pensée » comme une expérience en imagination. Elle est une manière d'approcher une problématique, résoudre un problème social, logique, moral ou éthique en utilisant la seule puissance de l'imagination. Elle est un moyen de dépasser les conditions réelles d'expérimentation soit, car celles-ci sont impossibles à mettre en place soit, car l'expérience favorise plutôt l'usage des représentations des individus. Ainsi, l'expérience de pensée se rapproche de l'expérimentation réelle, car elle relève d'une même méthode.

Zakaria : tu aurais agi en amont ?

Isa : voilà !

Zakaria : mais comment ? Si tu avais mis des règles et que ça n'a pas marché ?

Isa : alors, je ne sais pas trop ! Si ça n'avait pas marché quoi ?

Zakaria : bah si la situation avait quand même existé ? Ce que je te propose, c'est de me dire comment tu aurais agi si tu étais Suzie et qu'un enfant était venu te dire « il m'a tapé ! »

Isa : on a vu ça dans un cours...

Zakaria : et ?

Isa : je pense que j'aurais le plus rapidement répondu aux besoins de sécurité de l'enfant.

Zakaria : de qui ?

Isa : de Saydou. Je pense que si un enfant se comporte comme ça, c'est parce qu'il ne se sent pas bien. Alors, il aura tendance à exprimer ce mal-être. Justement en tapant !

Zakaria : donc ?

Isa : j'aurais été vers lui pour discuter et comprendre pourquoi il a agi comme ça...

Extrait d'entretien (Isa - 1^{ère} 231117).

Isa se représente certains « schémas d'intervention » (Perrenoud, 1976 ; Piaget, 1973 ; Vergnaud, 1990) en fonction de ses connaissances (aussi celles qu'elle est en train d'acquérir en formation) et de l'expérience qu'elle en a faite. Dans l'entretien, elle propose une intervention particulière : *« je pense que j'aurais le plus rapidement possible répondu aux besoins de sécurité de l'enfant. [...] Je pense que si un enfant se comporte comme ça, c'est parce qu'il ne se sent pas bien. Alors il aura tendance à exprimer ce mal-être. Justement en tapant ! [...] J'aurais été vers lui pour discuter avec lui et comprendre pourquoi il a agi comme ça... »*. Cette intervention, je l'appelle « *compréhensive* ». En effet, cette approche pédagogique, non des plus communes dans les pratiques éducatives ordinaires, consiste à être à l'écoute de l'enfant « blâmé », afin de comprendre ses agissements et de proposer une intervention en conséquence.

Dans un deuxième temps, il résulte que les représentations mentales de la réalité sont souvent désignées par les individus à l'aide d'un schéma que je nomme *cartographique* ; car les rapports entre les représentations mentales et le comportement des individus relèvent d'abord de la « psychologie cognitive » (Harmon-Jones et Harmon-Jones, 2002). Mais, le problème de ces rapports est ensuite sociologique. En effet, les représentations mentales sont également la conséquence des représentations sociales (Moscovici, 1984). Pour le dire autrement, les agissements des individus se construisent sur des habitudes, comme une « grammaire génératrice » (Perrenoud, 1995b) des pratiques réelles. Ils permettent l'improvisation réglée, dans l'illusion de la spontanéité (ibid.). La variation infinie des contextes scolaires et des modalités travestit en ce sens l'invariabilité forte des structures de l'action des individus (Bourdieu 1972, 1980). Cette « cartographie » – au sens de Chomsky (1971) qui utilise ce terme pour décrire la capacité d'un locuteur à produire un ensemble illimité d'énoncés et de représentations appartenant à sa langue – permet à Isa d'imaginer l'action qu'elle m'énonce. L'analyse montre dès lors que l'action pédagogique, qui prétend développer des savoirs

généraux et des compétences transposables, « se borne en général à travailler des savoirs et savoir-faire très contextualisés » (Perrenoud, 1984, p. 73). L'accomplissement des gestes du métier d'enseignant exige des schémas cognitifs d'agissements importants ainsi qu'une capacité de « savoir refaire », en situation de pratique, ce qui a été appris. J'appelle ces schémas d'agissements des *représentations cartographiques*³⁴.

Plus d'une année après l'entretien précédent, je m'entretiens avec Isa. Ce jour, elle me parle d'une problématique qu'elle rencontre dans son stage. Un des élèves de la classe est « agité ». Cela me revoit rapidement à la situation de Saydou sur laquelle je rebondis.

Zakaria : et il a quoi cet enfant ?

Isa : il dérange beaucoup ses camarades.

Zakaria : comment ça ?

Isa : oui ! Il est toujours à piquer le matériel des autres et à les embêter.

Zakaria : par exemple ?

Isa : bah... il vole !

Zakaria : et comment tu sais qu'il vole ?

Isa : ce sont les autres élèves qui disent à ma FT [formatrice de terrain]. Ils perdent leurs affaires.

Zakaria : et qu'est-ce que fait ta FT ?

Isa : elle a beau lui parler, ça ne marche pas...

Zakaria : Alors ?

Isa : elle le punit !

Zakaria : c'est vrai ?

Isa : wai, elle le laisse à son bureau. Et, la semaine passée, elle l'a carrément écarté des autres.

Zakaria : son bureau tu dis ?

Isa : c'est vrai qu'il ne comprend pas. Je pense que parfois, la punition est nécessaire si elle est efficace. Ça permet de faire respecter les règles aussi... de faire obéir, au moins un peu... ça donne à l'élève un cadre ! Qu'il apprend à voir ce qu'il peut faire ou pas.

Zakaria : et depuis ?

Isa : depuis ?

Zakaria : depuis, il a arrêté ?

Isa : oui. Ça va beaucoup mieux. Il y a moins d'élèves... qui se plaignent !

Zakaria : tu penses que l'enfant a ressenti quoi quand il a été puni ?

Isa : j'ai l'impression qu'il a compris. La punition, ça le calme...

Zakaria : tu trouves ?

³⁴ Dans l'élaboration du concept de *représentations cartographiques*, je m'inspire principalement des travaux de Beck (1996), de Young et Klosko (1995) ainsi que de Cottraux et Blackburn (1995) qui proposent l'idée de « schéma cognitif » dans le cadre des thérapies comportementales. Ces auteurs ont principalement travaillé sur les « pensées automatiques » des individus. Ce sont ces pensées automatisées qui les conduisent à avoir des comportements pathologiques, tel que la schizophrénie ou les troubles sévères de la personnalité.

Isa : franchement, je sais que t'es pas trop pour ça ! Mais, je crois que parfois c'est important. Il n'y a pas toujours des solutions plus douces... malheureusement. Et, comme me dit ma FT, c'est que parfois il faut aussi protéger les autres élèves de la classe.

Extrait d'entretien (Isa - 2^{ème} 100519).

La représentation cartographique désigne les croyances (ou les connaissances) qui constituent la compréhension qu'un individu a de lui-même, du monde et des autres. Ces croyances s'élaborent à partir des expériences de la réalité vécue. Dans mon cas, Isa, qui énonçait une intervention pédagogique « compréhensive » à l'égard de Saydou dans le premier extrait, propose, une année plus tard, une intervention « stricte et autoritaire » pour une situation pédagogique *quasi* similaire. Elle soutient une punition de l'élève et justifie cette intervention par sa nécessité pratique et son efficacité. Toutefois, il faut noter qu'Isa, cette fois en deuxième année de formation, prend appui sur la décision de sa formatrice de terrain pour construire une réponse appropriée à la situation d'expérience qu'elle a vécue. Selon ses dires – « *franchement, je sais que t'es pas trop pour ça ! Mais je crois que parfois c'est important. Il n'y a pas toujours des solutions plus douces... malheureusement. Et c'est comme me dit ma FT, parfois il faut aussi protéger les autres élèves de la classe* ». Pour elle, aucune autre intervention pédagogique ne serait alors plus « appropriée » dans la situation décrite. Isa est en train d'apprendre que l'expérience de sa formatrice de terrain est une légitimité difficilement contestable.

À un moment particulier de son contexte, une représentation cartographique se construit ainsi d'abord sur un « monologue intérieur » (Godbout, 2005) issu d'un échantillon d'idées et de représentations qui trouve son sens dans l'inconscient de l'individu. Dans mon exemple, cet échantillon de représentations permet à Isa de faire des liens entre les différentes situations et donc d'agir (ou de penser un agissement) en conséquence. Ensuite, les représentations surgissent spontanément. Elles définissent ce qui m'intéresse dans ce chapitre : les représentations cartographiques sont l'expression consciente des structures mentales inconscientes des individus. Elles se construisent en rapport à l'expérience qu'un individu fait de la réalité et forment un ensemble d'actions (ou de comportements) qui tendent à rendre cette expérience réelle (ou réalisable). Autrement dit, l'inconscient d'Isa se réfère maintenant à des schémas construits en formation et en stage de terrain, mais aussi vis-à-vis de sa propre expérience d'élève. Ses schémas représentatifs s'appliquent « automatiquement » (Beck, 1996 ; Cottraux et Blackburn, 1995 ; Young et Klosko, 1995) et se transformeront plus tard en actions. Les représentations cartographiques appartiennent de cette manière à des « circuits de traitement automatique » (ibid.). D'une part, ces circuits sont élaborés du côté de la cognition (conscient/inconscient) des individus. Mais, d'autre part, ils le sont aussi au travers des expériences sociales que ces mêmes individus font. Les représentations cartographiques sont ainsi faites de croyances, d'interprétations personnelles et sociales de la réalité qui se traduisent en des actions et comportements concrets dans le monde.

L'individu interprète le monde et ses relations avec les autres selon sa propre vision de la réalité. Les représentations cartographiques prennent naissance à un moment variable de la formation « théorique et pratique » d'un étudiant et, en conséquence, de l'expérience qu'il vit. À un moment particulier, selon le contexte et les événements, les représentations peuvent être « activées » ou « dormantes ». Néanmoins, si elles sont activées, elles constitueront la base à partir de laquelle l'étudiant interprètera et réagira vis-à-vis de la réalité qu'il éprouve. Dans le cas d'Isa, lors de certaines étapes de sa formation, des événements que je nomme *activateurs de représentations* se manifestent sous la forme de circuit automatique. Comme l'illustre l'extrait suivant, cette activation correspond au passage des données d'une représentation inconsciente dans l'univers conscient de l'individu.

Je me suis fait attraper

Zakaria : toi tu as déjà été punie ?

Isa : ... oui !

Zakaria : et ça fait quoi ?

Isa : pas souvent !

Zakaria : punie ?

Isa : oui !

Zakaria : mais, est-ce que tu te rappelles ce que ça fait ?

Isa : pas trop !

Zakaria : mais, t'as quand même un souvenir ?

Isa : oui ... enfin ! J'en ai un en tête (rires).

Zakaria : et (rires)...

Isa : une fois... bah en fait, on n'avait pas le droit aux bonbons. Et moi, quand j'étais petite, j'adorais les bonbons... (rires).

Zakaria : ha...

Isa : alors, heu, j'ai caché mes bonbons dans mon pupitre. Et, j'en mangeais de temps en temps ! En classe !

Zakaria : et alors ?

Isa : bah, je me suis fait attraper (rires).

Zakaria : mince !

Isa : oui !

Zakaria : et alors ?

Isa : la maîtresse m'a punie !

Zakaria : et comment ?

Isa : bah, elle m'a demandé de lui donner les bonbons.

Zakaria : tous ?

Isa : Bah, oui ! Franchement, ça m'a saoulé !

Zakaria : tu m'étonnes !

Si l'enfant comprend pourquoi

Isa : non, mais tu vois, le pire c'est qu'elle m'a dit je te les rends à quatre heures ! Et en fait, elle me les a jamais rendus.

Zakaria : et toi tu t'en rappelles encore, presque dix ans après ?

Isa : oui ! Ça m'a beaucoup frustrée ! Ensuite, tu vois, avec le temps, j'ai un peu compris ! C'est vrai que ce n'est pas le moment en classe pour manger des bonbons. Et puis pour les dents ! C'est chaud ! C'est pas bon !

Zakaria : donc, tu comprends maintenant pourquoi ?

Isa : oui ! Je comprends que ma maîtresse m'a pris les bonbons. Ensuite, c'est vrai que je ne comprends pas pourquoi elle ne me les a jamais rendus. Je pense que si tu dis que je te les rends, tu dois le faire.

Zakaria : et t'as vécu ça mal ?

Isa : en partie, un peu ! Comme une injustice...

Zakaria : mais, si on revient à ton élève ?

Isa : oui ! Mais, c'est pas la même chose !

Zakaria : je ne comprends pas ?

Isa : là l'élève on lui a expliqué ! Pourquoi !

Zakaria : dans ton cas, tu penses que c'était juste de te punir en prenant les bonbons ? C'est ça ?

Isa : Oui ! Comme j'ai dit ! Moi, ce qui m'a saoulé, c'était pas la punition. La règle était claire. Pas de bonbons à l'école. Mais, qu'elle [la maîtresse] ne me les a pas rendus, là ça m'a saoulé !

Zakaria : d'accord ! Donc oui à la punition si elle est justifiée ?

Isa : surtout, si l'enfant comprend pourquoi !

Zakaria : donc là, l'élève de ton stage, il a compris pourquoi il devait être loin des autres ?

Isa : je pense que oui ! S'il est voleur ! Les voleurs on les isole !

Zakaria : comme un peu dans la société ?

Isa : exactement !...

Extrait d'entretien (Isa - 1^{ère} 051217).

Lorsque la représentation cartographique est activée, Isa a tendance à interpréter les informations qu'elle expérimente de sa réalité en légitimant la punition. Cette expérience de la réalité est représentée par deux événements activateurs : l'élève qui vole ses camarades (dans sa classe de stage) ainsi que son propre souvenir vis-à-vis du non-respect des règles scolaires (son enseignante lui ayant confisqué ses bonbons). En fonction du contenu des représentations cartographiques, Isa se livre ainsi à des justifications qui orientent l'explication de son intervention pédagogique. Ce constat me permet dès lors d'avoir une image de la « cartographie mentale » d'Isa au moment où elle se produit. Au travers des représentations qu'elle me décrit, son attention devient sélective, ses comportements se trouvent influencés par les représentations qu'elle a de la situation. C'est ici que les représentations cartographiques apparaissent et c'est dans ce cas que je peux les décrire.

Toucher le réel

La discussion que j'ai menée avec Isa et l'analyse que je propose en référence à l'expérience de Korzybski (1966) cherchent à repérer, au cours d'une « recontextualisation » guidée par le questionnement proposé lors de l'entretien, quels éléments, affects (Naess, 2017) et attitudes activent les représentations cartographiques. Je note que ces dernières sont premièrement activées par les expériences vécues. Dans le cas présenté, Isa se souvient de la punition que sa maîtresse lui a donnée à l'école primaire. Deuxièmement, les représentations cartographiques sont activées par l'expérience de la réalité éprouvée cette fois dans un temps beaucoup plus proche ; celle que fait Isa au moment de son stage.

Un autre aspect important se dessine donc ici : celui de la place accordée aux « stratégies d'adaptation » des individus (Young et Corsun, 1999). En effet, très tôt, les étudiants développent des stratégies d'adaptation au travers desquelles ils cherchent à satisfaire leurs différents besoins affectifs. Ces besoins découlent de leurs représentations cartographiques ; tout en évitant de leur faire ressentir certaines émotions intenses ou insupportables. En d'autres termes, bien que les stratégies d'adaptation aident l'étudiant à supporter certaines émotions négatives liées à l'expérience qu'il fait de la réalité, elles demeurent des processus de maintien des représentations. Par exemple, les représentations d'Isa concernent la meilleure intervention pédagogique pour gérer la « déviance » (Becker, 1985 ; Goffman, 1975b ; Woods, 1990) d'un élève. Ces représentations entraînent des conséquences dont Isa tirera un enseignement pour son futur métier d'enseignante. Via une succession d'expérimentations de la réalité, elle trie ses représentations en fonction de leurs résultats et de la satisfaction personnelle et sociale qu'elles génèrent. La conséquence de l'action (punir un enfant désobéissant, voleur, plus largement déviant) permet de renforcer le comportement d'Isa et a *fortiori* ses représentations cartographiques. D'ailleurs, Isa ne manquera pas de me dire que sa formatrice de terrain était particulièrement satisfaite lorsqu'elle sanctionne et punit un élève.

« La théorie, c'est quand on sait tout et que rien ne fonctionne. La pratique, c'est quand tout fonctionne et que personne ne sait pourquoi », dit Einstein (cité par Lilenstein, 2018, p. 43). Alors, plus largement et au-delà des représentations que font les individus du monde, les réalités sont multiples, nombreuses et susceptibles de faire l'objet de diverses interprétations. Le travail entrepris sur le concept de représentation cartographique me permet de noter que la perception de la réalité d'un individu peut porter autant sur des objets qui se donnent immédiatement à voir, que sur des faits moins construits et organisés ou mis en forme par leur propre perception de la réalité. En ce sens, il est tout aussi possible de décrire la forme des représentations cartographiques d'un phénomène qui serait appréhendé à partir de données empiriquement observables (par exemple) que d'évoquer les traits d'un paysage, d'un objet, d'un visage, d'un comportement ou d'une « scène » (Goffman, 1973a, 1973b). Comme pour Isa, l'expérience de la réalité élabore une connaissance « médiante », « courbe », « déformée » de la réalité (Lahire, 2007 ; Pomian, 1984). Un individu peut ainsi construire des « objets » et des « idées » (tangibles ou intangibles) qui, néanmoins, n'ont jamais été observés, vus ou vécus. Ces objets n'ont aucune visibilité pour le chercheur, du point de vue de l'observation directe. Par exemple, le fait que pour Isa la punition fonctionne et que cette dernière ne perçoit pas d'autres alternatives

pédagogiques est une expérience d'une réalité « médiate » (Lahire, 2007). En ce sens, cette réalité permet à Isa de dépasser un horizon limité, celui d'une vision purement phénoménologique de la réalité sociale qui risquerait de réduire le monde à ce qu'elle peut ressentir, dire ou penser.

Dans mon analyse, ce constat implique de supposer une dissociation entre la perception directe et médiate du monde. Cette dissociation me permet d'envisager plutôt une reconstruction de la réalité sociale par les individus ; et donc de l'expérience du réel qu'ils en font. Dans le cas précédent, Isa le fait à partir d'un ensemble d'informations qu'elle a obtenues (des informations liées à son expérience, à sa formation, à son histoire biographique), puis mises en forme. L'expérience de la réalité sociale se veut ainsi détaillée et la description qu'en font les individus peut être animée par un certain positivisme qui leur donne l'illusion de toucher « le réel même » (Rosset, 1993).

Or, aucune réalité n'est exhaustive (et donc définitive). Aucune expérience du réel n'est épuisable par un nombre fini de sensations et de perceptions du monde. L'expérience de la réalité est à chaque fois inédite, « double » (Rosset, 1978, 1993, 2008), et d'autres perceptions du réel sont toujours possibles. Cette particularité de la perception de la réalité sociale par les individus est un principe théorique central de ma thèse. La réalité évolue en même temps que la perception du monde que font les individus évolue également. Communément, l'usage social du concept de réalité voudrait qu'on utilise les discours (dits ou écrits) comme un nombre restreint d'interprétations qui renseigneraient le chercheur sur ce que serait « telle ou telle chose du monde ». La réalité sociale se limite parfois à la lecture des journaux, aux événements qui font l'actualité, à une « version officielle » de la réalité (Costanzo, 2006) ; à ce qu'un professeur de l'Institut dirait sur le métier d'enseignant ou de ce qu'un formateur de terrain montrerait de sa pratique enseignante. La vision plurielle de la réalité des acteurs (Lahire, 2013) m'incite plutôt à comprendre la réalité sociale comme mouvante, dynamique, souvent abstraite et sujette à des changements permanents. La perception d'Isa sur la problématique de « la gestion de la déviance » en est l'exemple parmi d'autres.

Avec le concept de représentation cartographique, je cherche enfin à rompre avec une vision « indigène » de la perception du réel (Lahire, 2013). Je comprends l'expérience de la réalité des individus pour ce qu'elle est dans l'immédiat : d'abord comme l'état de « productions sociales », « miroirs » des représentations et des pensées que les individus ont « à un moment donné » (Berger et Luckmann, 1986 ; Strauss, 1992b) et qu'ils partagent avec des mots ; ensuite de ce qu'ils expérimentent du monde. Se dessine ainsi dans ce chapitre une opportunité de voir dans le discours des étudiants l'accomplissement de leurs apprentissages. L'expérience de la réalité est le moyen qu'ont les étudiants d'aborder leur formation et de lui donner un sens. Ils font ceci pour évaluer avant tout leurs implications dans l'institution de formation. En effet, comprendre la réalité du point de vue des étudiants, c'est interroger la disposition commune à reconnaître « quelque chose » comme un fait inhérent aux phénomènes étudiés et socialement construits.

Je terminerai ce chapitre par l'ouverture sur les chapitres qui suivront. Ils prendront en compte ce que je nomme la *dimension institutionnelle de la réalité*. Avant cela, je propose un court détour aux travaux de Searle (1998) qui publie en 1955 « *La construction de la réalité sociale* ». Dans cet ouvrage, l'auteur présente sa théorie des faits institutionnels, dans les limites du « naturalisme biologique » et du « réalisme » dont il se fait le défenseur. Le « naturalisme biologique » indique chez Searle, depuis ses travaux en « philosophie de l'esprit » (Searle, 1985), l'avantage d'accorder une place aux explications des individus dans la représentation du monde qu'ils en font. Pour lui, le réalisme est l'affirmation selon laquelle le monde existe indépendamment des représentations des individus. Ainsi, si le réalisme sert à affirmer que le monde social existe, le naturalisme biologique est quant à lui le meilleur moyen de dire à quoi il ressemble. Son projet est donc d'une envergure ontologique, car il sert de fondement aux descriptions empiriques des faits sociaux, par la mise en évidence de leur architecture mentale et logique dans la psychologie des individus (Monnet et Navarro, 2009).

Au-delà de cette tension entre « réalisme » et « naturalisme », la construction de la réalité sociale pose la question pertinente de l'émergence des faits institutionnels, au sein des faits bruts. Ce sont ces faits que Searle appelle « naturels » (ibid.). Autrement dit, comment expliquer qu'un fait social puisse exister, dans un monde de « champs de forces sociales » et de « particules physiques », dont certains s'organisent en existence (ibid.) ? Ces faits peuvent être une formation d'enseignants, des élections politiques, de l'argent ou des matchs de football. La réponse est à chercher du côté du rôle joué par l'esprit et les institutions, nous dit Searle (ibid.). L'existence et les propriétés des « faits bruts » sont indépendantes des croyances des individus (De Munck, 1998a). *A contrario*, celles des « faits institutionnels » en sont dépendantes. Le score d'un match de football est un fait qu'un individu y croit ou non. En revanche, le fait qu'un morceau de papier blanc soit un diplôme de fin d'études n'est un fait que parce que les individus croient qu'il s'agit d'un diplôme de fin d'études. Remplaçant la différence entre « nature et culture » par celle « des traits de la réalité » qui existent indépendamment des individus d'un côté, et ceux qui dépendent de leurs interprétations de l'autre, la pensée de Searle me fait adopter un point de vue particulier sur l'expérience de la réalité. En effet, je soutiens que le fait institutionnel est « ontologiquement subjectif » (Searle, 1998, 2005). L'existence des institutions est en partie corrélée à l'esprit des individus (Deleuze, 1953) qui, sans pour autant se réduire à un ensemble d'états cognitifs, est causé et réalisé d'abord dans l'« instinct » (ibid.) de chacun d'eux. Cependant, ce qui m'intéresse davantage, c'est que même si l'existence des institutions est ontologiquement subjective, elle n'est pas incompatible avec une objectivité théorique. L'étude des faits institutionnels ne dépend pas uniquement de points de vue isolés et des sentiments des individus. Elle prend aussi la forme d'analyses et d'interprétations empiriquement observables. C'est sur cette « empirie du fait institutionnel » que je présente les théories qui suivront.

3.3 Ce qu'implique l'institution

L'étymologie du mot « institution », découlant du latin « *institutio* » et lui-même de sa forme nominale « *instituere* », renvoie à une disposition, un arrangement, un agencement, une mise en forme. D'ordinaire, le terme « institution » désigne les instances qui érigent la vie collective des individus. Toutefois, le mot s'oriente sur deux premières acceptions : d'un côté, l'« action d'instituer », d'établir, d'ériger, de fonder quelque chose pour la première fois ; d'un autre côté, l'« objet institué », c'est-à-dire l'individu, la morale, le régime, le groupe social ou légal, la norme. Cette double acception constitue le fondement notionnel du terme d'institution.

D'autres acceptions sont également possibles de rajouter aux premières. D'abord, le terme « institution » désigne l'ensemble des structures fondamentales des organisations sociales, comme établi par la loi ou les coutumes (Tournay, 2011, 2012). Les institutions définissent l'intégralité des structures organisées qui tendent à se perpétuer dans chaque secteur de l'activité sociale (institution juridique, politique, culturelle, etc.). Ensuite, l'institution renvoie à l'action d'instruire et de former par l'éducation et l'instruction (une école, une académie, un institut universitaire en sont quelques exemples). L'institution désigne ainsi le lieu de ce qui est institué. Elle définit la structure qui accueille ceux dont elle a pour charge : enfants cédés à la protection de la jeunesse, élèves en difficultés scolaires ou présentant des troubles de l'apprentissage, marginaux, sans domiciles fixes, militaires, parents rencontrant des difficultés dans l'éducation de leur(s) enfant(s), délinquants, personnes en situation de handicap, adolescents en surpoids, prisonniers, élèves, étudiants. La prise en charge des individus par une institution est dans une large mesure réservée à des personnes rencontrant des problématiques spécifiques : sociales, médicales, liées à l'âge ou à leurs besoins et statuts (Abélès, 1995).

« À l'école, l'enfant apprend avant tout qu'apprendre est le résultat d'un processus d'une institution officielle. Il apprend que, d'année en année, on acquiert de la valeur, parce qu'on accumule plus de bien non tangible » (Illich, 1972³⁵).

C'est de cette manière qu'historiquement sont apparues les « psychothérapies institutionnelles » ou de « supervision institutionnelle » (Mornet, 2007) ; dans la mesure où il s'agit de faire en sorte que l'institution ait, en elle-même, une valeur d'action sur ses usagers. La prise en charge des usagers par l'institution n'est donc pas une problématique nouvelle (Goffman, 1968). Mais, elle trouve une légitimité inédite dans un contexte social qui pose la question des droits de l'usager. Ce contexte est de plus en plus diffus dans nos « sociétés individualistes » (Bourricaud, 1977), où l'idéal du « Moi » (Elias, 1991a) veut exister d'abord par lui-même.

Quand un atelier marchait bien, je me souviens qu'avec Félix Guattari on restait sur la réserve. Parce que dès qu'il y a mise en place d'une instance, ou d'un atelier, ceux qui y sont ont tendance à se regrouper, à se coller les uns aux autres dans un système de cooptation imaginaire, clos. Et il y a création d'un territoire. C'est une tendance dite naturelle. Plus on travaille bien dans un atelier, plus ça se ferme. [...]. Or, le problème est comparable, quel

³⁵ Propos tenus par Illich dans Philippe Garbit, 2017. *Ivan Illich, l'école apprend à l'enfant qu'il doit être inévitablement classé par un bureaucrate* [podcast]. Paris : France Culture.

que soit le tas de gens ; une école, une prison, une usine, un bureau. [...] Ça ne peut venir que de l'institution, qui ne peut produire que des règles. C'est un travail énorme parce que la loi, comme disait Lacan, c'est le désir. C'est ce qui structure l'ambiance, ce qui autorise une attention commune, une sympathie, une « attitude collective ». La mise en place concrète devrait se faire par une structure de partage. « Partage est notre maître », comme disait Pindare. Si seulement... (Oury, 1970³⁶)

Une dernière particularité de l'institution peut être mise en évidence : celle de l'action d'instituer. D'une part, l'institution englobe des caractéristiques de temporalité. D'autre part, cette dernière enferme des spécificités qui instaurent des positions de hiérarchies. Effectivement, en même temps qu'une temporalité s'instaure, une prévalence est liée aux actes d'instituer ; c'est-à-dire de faire et d'introduire des actions, des choses ou des idées (pour la première fois) dans l'expérience sociale des individus. Ces mécanismes donnent à l'institution un statut de pouvoir spécifique (Durkheim, 1975 ; Foucault, 1975b). Cette action d'instituer génère une opération de « commencement » et donc de « prescription ». Celle-ci est véhiculée par l'institution lorsque cette dernière est mise en place.

Les institutions, par le simple fait de leur existence, contrôlent la conduite humaine en établissant des modèles prédéfinis de conduite, en la canalisant ainsi dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions qui seraient théoriquement possibles. Il est important de souligner que cette fonction de contrôle est inhérente à l'institution en tant que telle, avant ou en dehors de tout mécanisme de sanction établi spécifiquement dans le but de soutenir une institution. (Berger et Luckmann, 1986, p. 113)

Même si la référence que je fais au pouvoir (entre commencement et prescription) admet une « dimension du sacré » – ou dogmatique – dans l'institution (Caillois, 1950 ; Eliade, 1988 ; Wunenburger, 2009), il s'agit de prendre la mesure de ce que le concept entraîne avec lui comme disparité vis-à-vis de la temporalité qu'il inclut. En termes plus simples, je comprends dans le concept d'institution la « chose instituée » ; celle-ci ne pouvant pas se débarrasser du processus « instituant » qui l'a mise en place. En ce sens, l'institution suppose déjà la prise en compte d'une différence des actions (plus ou moins légitimes ou illégitimes) et donc d'une prévalence de l'une d'elles sur les autres. C'est donc une particularité essentielle de l'institution que je cherche ici à faire remarquer.

En principe, dans nos sociétés modernes, dans l'idéologie « égalitariste » qui se prétend régner en maître, toutes les cultures sont égales. Mais, il y a une culture dont le statut est tout à fait particulier en ce qu'elle constitue étrangement une exception ; étant donné que la culture institutionnelle est elle-même la condition de possibilité de cette perspective égalitaire. L'institution est ainsi en même temps coupable de sa propre condition de supériorité qui échappe à l'égalisation absolue.

Extrait du journal de pensées.

³⁶ Jean Oury, « La psychothérapie, de Saint-Alban-sur-Limagnole à La Borde », extrait d'une conférence donnée à Poitiers le 15 mars 1970.

Le terme d'institution et les rapports théoriques que j'ai précédemment soulevés dégagent les relations les plus étroites entre « état » et « statut » (Descombes, 1996 ; Tournay, 2011, 2012). Le terme d'institution, dans un sens politique, renvoie d'ailleurs à des réalités et à des usages très différents. En effet, l'institution prend au moins trois autres acceptions (Laval, 2016). La première renvoie à un certain type de réalité juridico-politique, dont le modèle est l'État, institution des institutions (Boltanski, 2008 ; Buton, 2010 ; Laval, 2016). Il se rapporte originellement aux divers éléments qui composent la structure du pouvoir, lesquels servent de prototypes pour penser les rapports de dominations et les règles dans une société (Laval, 2016). « La deuxième acception renvoie à toute relation et organisation sociale qui fonctionne selon des règles stabilisées, légitimes et respectées. Ce sont les « organes », les « structures » de la société, ou les « cadres » qui sont, comme le rappellent Boudon et Bourricaud, des « agences de la société » (cité par Revel, 2007, p. 86 ; Laval, 2016, p. 276). La troisième acception élargit encore la signification de l'institution. Elle désigne cette fois toute régularité sociale considérée comme l'expression d'une « habitude sociale » ; c'est-à-dire comme la traduction objectivable de marques individuelles les plus petites du social (Breviglieri, 2008 ; Chevallier, 1981 ; Laval, 2016).

De cette dernière acception, un « trottoir » peut être considéré comme une institution. À titre d'exemple, Goffman (1973a, 1973b) systématise cette approche sociologique – quelque peu institutionnaliste dans un sens – lorsqu'il propose l'« étude de communauté » (« *community study* ») qui constitue, du reste, la thèse de doctorat qu'il soutient en 1953³⁷. Dans cette approche du social, Goffman structure la problématique interactionniste en l'appliquant aux « micro-relations » du quotidien. Dans son livre « *La mise en scène de la vie quotidienne* » (1973a, 1973b), l'auteur étudie par exemple cette infinité de comportements élémentaires, effectués sous le regard d'autrui, qui constituent l'« ordre social d'interactions ». La vie sociale apparaît ainsi comme un ensemble de pratiques si « naturelles » que nul ne les remarque plus ; mais qui révèlent pourtant l'extraordinaire « technicité » de ceux qui les produisent (ibid.). Ainsi, pour revenir à l'exemple des trottoirs, ceux qui sont encombrés en ville, aux heures de pointe, certains peuvent s'étonner de la célérité avec laquelle les individus sont capables de la déployer sur ces trottoirs ; avec quel brio chacun parvient à choisir sa trajectoire en fonction de celles des autres – d'où qu'ils viennent – sans même avoir besoin d'une réflexion consciente ; tout en continuant leur discours intérieur, parfois même la lecture de l'écran de leur *smartphone*. La circulation sur les trottoirs est une forme d'institution. En effet, il y a « contrainte » pour ses usagers, puisqu'il y a dans ce cas un danger de rentrer en collision avec un inconnu (Goffman, 1973a, 1973b).

Au-delà du fait que les individus se déplacent selon un ordre non prescrit, mais tacitement admis, avec le corps comme principal vecteur, Goffman (1973a, 1973b) porte l'attention sur le « système de contraintes » qui pèse sur les individus ; dans mon exemple, ceux de la surveillance et du contrôle sont utilisés par chaque usager d'un trottoir : « focalisations visuelles intermittentes » et « balayage du regard » selon la direction des autres passants, calculant leur vitesse de déplacements, leur distance pour un croisement sans heurt ; ou plus subtilement, la

³⁷ Cf Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome I : « *La présentation de soi* ».

lecture de « l'air » affiché sur le visage des passants sert au piéton de « signal d'alarme » pour céder le passage ou déplacer furtivement un pas pour faciliter le croisement ; ou encore de donner l'impression de ne rien voir pour obliger l'autre à contourner l'obstacle, s'arrêter, descendre du trottoir, etc (Marcellini et Milani, 1999). Néanmoins, ce que relève Goffman, c'est surtout que marcher dans la ville n'est pas un comportement mécanique, mais pas autodéterminé non plus. Cette activité s'inscrit dans des interactions qui s'établissent sur un flot de messages et de signaux à décoder dans une continuité contraignante d'interactions, puisqu'il faut éviter le contact physique avec un autre (ibid.). De la contrainte au « jeu des apparences » (1973b), le trottoir peut de cette façon être considéré comme une institution ; car l'« institution-trottoir » se célèbre comme l'état d'un ordre social particulier. Dans une version la plus minuscule de l'institution naît une infinité d'actions individuelles qui se règlent les unes sur les autres pour en faire un mouvement collectif.

Contraintes et institution

Il s'agit maintenant de prendre la mesure de ce que l'institution suppose dans l'histoire de ses définitions ; mais aussi pour « elle-même », comme un point fondamental dont elle ne peut se défaire. Pour commencer, je propose de faire un détour par quelques auteurs qui ont proposé quelques définitions. Je débute par les travaux de Durkheim (1975, 1991, 2013a). Pour cet auteur, l'institution désigne un ensemble de pratiques, de rites et de règles de conduite entre des individus (Durkheim, 1975). L'institution est aussi la somme des représentations qui concernent ces pratiques. Celles-ci définissent ainsi les significations des individus et tendent à justifier leur existence. Durkheim identifie de cette façon le fonctionnement moral de l'institution. Ce constat lui permet de spécifier un lien étroit entre « respect » et « autonomie » des individus ; dans le sens où le respect réclame une certaine forme de légitimité. Effectivement, sans légitimité, aucune pérennité institutionnelle n'est possible.

La théorie durkheimienne de l'institution rappelle la nécessité d'une légitimité reconnue pour que cette dernière puisse disposer du respect des individus, de son pouvoir et autorité ainsi que de son « autonomie » (Durkheim, 1975). Pourtant, l'autonomie ne défend pas que chacun des individus soit l'auteur des « contraintes » – autrement dit, des lois et des normes – auxquelles il est soumis. Au contraire, l'individu est autonome dans le sens où il interagit de manière rationnelle avec les contraintes des institutions. Il est ainsi autonome dans l'agir et dans les possibilités d'actions qu'il entretient avec ses mêmes contraintes. Il est de cette manière envisageable qu'un affaiblissement de l'ordre institutionnel puisse avoir lieu ; par épuisement de la légitimité ou par dépérissement de l'autonomie des individus, par exemple. C'est ce qui permet, par ailleurs, à la théorie durkheimienne d'aboutir sur la théorie de l'« anomie » (Le Crest, 2013 ; Durkheim, 1930 ; Duvignaud, 1970, 1986 ; Orrù, 1998) ; aux situations dans lesquelles se trouvent les individus lorsque les règles sociales qui guident leurs conduites et leurs aspirations perdent en pouvoir ou lorsqu'elles sont incompatibles et influencées par les changements sociaux. Pour Durkheim (1975), l'institution se définit donc avant tout par son caractère contraignant ; mais aussi par une dynamique propre aux phénomènes de légitimité qui la caractérise.

Au-delà de la contrainte, Durkheim postule que l'institution admet des degrés différents de légitimité. Certes, la contrainte qu'exercent les institutions sur les individus est une force à laquelle les usagers ne peuvent que difficilement se libérer. Mais, l'autorité institutionnelle est aussi celle des individus. Pour rapprocher ces deux termes *a priori* éloignés (individu et institution) l'un de l'autre, Durkheim montre qu'il est possible de faire valoir que l'autorité institutionnelle (ou morale) est aussi « réelle » et « efficace » sur les individus que les forces « physiques » qui s'exercent sur les choses du monde. En effet, il est possible d'attribuer à l'institution des faits observables, dans la mesure où les usagers d'une institution sont ceux qui donnent vie et formes aux contraintes qui pèsent sur eux (Rosset, 2014).

Dans la continuité des interprétations durkheimiennes, pour Mauss, une institution est « un ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'impose plus ou moins à eux. [...] Il n'y a aucune raison pour réserver exclusivement, comme on le fait d'ordinaire, cette expression aux arrangements sociaux fondamentaux. J'entends donc par ce mot aussi bien les usages et les modes, les préjugés et les superstitions, que les constitutions politiques ou les organisations juridiques essentielles ; car tous ces phénomènes sont de même nature et ne diffèrent qu'en degré » (Mauss, 1971, 69). Dans un même ordre d'idée, l'anthropologue Douglas (2005) insiste sur l'importance de la « dimension institutionnelle » pour penser les contraintes du monde social. Pour cette auteure, il n'y a aucun moyen de rendre compte de la formation du lien social à partir de l'entrelacement des préférences individuelles ; puisque le « pensable » comme le « désirable » sont constamment présents et déjà modelés par les institutions au sein desquelles les individus existent. « Pas de raison d'appliquer un principe d'exception pour les petits groupes ou pour les grands », insiste Douglas (1999, p. 51).

Les travaux de Merleau-Ponty (2001, 2003) sur l'institution soulignent la différence d'emblée présente entre l'« institué » et l'« instituant ». De ces différences découle, entre autres, l'interprétation que fait Lourau (1970) des travaux de Merleau-Ponty ; soit sur ce que l'auteur appelle la « non-coïncidence » entre l'« instituant » et l'« institué ». Effectivement, le travail de Merleau-Ponty n'a d'autre ambition que de parcourir le sens des concepts qu'il met en œuvre dans ses travaux ; ceci par des réflexions nombreuses et diverses sur la notion même d'institution. Ces travaux le conduiront à l'élaboration d'une « ontologie de la vie sociale » ou du moins à la présentation de certaines de ses prémisses (Merleau-Ponty, 2003). Il est à ma charge de découvrir dans les travaux de Merleau-Ponty et Lourau de quoi nourrir mes réflexions sur l'Institut Pestalozzi ; ou, du moins, d'en infléchir plus ou moins le sens. L'institution n'est pas une constitution absolue. L'institution : [...] c'est ce avec quoi je compte à chaque moment, qui ne se voit nulle part et est supposé par tout le visible d'un homme, c'est ce dont il s'agit à chaque moment et qui n'a pas de nom ni d'identité dans nos théories de la conscience » (Merleau-Ponty, 2003, p. 43).

Quoique Merleau-Ponty ait contesté ce qui peut être assimilé à un système fixe de l'institution – et dont il estime par ailleurs que la forme établie ne peut être que faiblement compatible avec l'interrogation qui doit nourrir la réflexion sociologique et la philosophie – il me paraît possible d'avancer sur la théorisation du concept d'institution en distinguant quelques propositions qui se déploient tout en s'enchaînant les unes aux autres (Terzi, 2017). Cette réflexion me permet

d’entrevoir le sens « de la vie sociale » vers laquelle pointe une large partie du travail de cet auteur. En effet, ce constat amène Merleau-Ponty à avancer une théorie novatrice sur l’institution (Serban, 2017). Il insiste dès lors sur le fait que « le temps [ou la temporalité des institutions] est le modèle de l’institution » (2003, p. 14). Par ailleurs, il souligne ce point avec force, soutenant que l’« on entendait par institution ces événements d’une expérience qui la dotent de dimensions durables par rapport auxquelles toute une série d’autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire – ou encore ces événements qui déposent en moi un sens, non pas à titre de survivance et de résidu, mais comme appel à une suite, exigence d’un avenir » (Merleau-Ponty, 1968, p. 61).

Chez Merleau-Ponty, le terme d’« institution » est de ce fait l’interprétation que le phénoménologue français choisit en rapport au concept husserlien de « *Stiftung* ». Par ailleurs, ce concept apparaît chez Husserl (1985) et en particulier dans le cadre de sa « phénoménologie génétique » (Marion et Planty-Bonjour, 1984). Le concept de « *Stiftung* » (qui a été traduit aussi par « fondation » ou par « instauration ») indique chez Husserl le premier acte par lequel la conscience acquiert et fonde un sens considéré comme objectif. Ce sens demeure ensuite comme un acquis stable dans l’expérience sociale de l’individu (Pradelle et Terzi, 2017 ; Terzi, 2017). Le concept de *Stiftung* reflète ainsi à la fois l’« expérience », la « naissance », la « manifestation » et l’histoire d’une idée. Mais, il sous-entend surtout l’existence d’une dynamique entre les événements du monde et sa structure, ainsi qu’entre les faits et l’essence des choses.

Cette dynamique peut se retrouver aussi bien au niveau de la formation de la conscience des individus et de leurs « habitus »³⁸ (Mauss, 1950 ; Elias, 1991b) qu’au niveau de l’historicité ; où la *Stiftung* (plus précisément l’*Urstiftung* dans le texte) indique le caractère originaire d’une formation de sens et qui demeure disponible comme une tradition chez les individus (Terzi, 2017). Pour le dire simplement, chaque « formation de sens » se déplace dans un schéma dynamique entre une « institution originaire » (*Urstiftung*) – dont les résultats se sédimentent – et une « réinstitution » (*Nachstiftung*) qui relance le sens originaire. De cette dynamique, une « institution finale » (*Endstiftung*) voit le jour. Elle est l’axe suprême vers lequel toute « formation de sens » est orientée (Terzi, 2017).

Husserl a employé le beau mot de *Stiftung*, — fondation ou établissement, — pour désigner d’abord la fécondité illimitée de chaque présent qui, justement parce qu’il est singulier et qu’il passe, ne pourra jamais cesser d’avoir été et donc d’être universellement, — mais surtout celle des produits de la culture qui continuent de valoir après leur apparition et ouvrent un champ de recherches où ils revivent perpétuellement. C’est ainsi que le monde

³⁸ Dans la sociologie de Marcel Mauss, l’« habitus » est un principe important de sa vision de « l’homme total » qui fait par ailleurs écho à celle de « fait social total ». Mauss perçoit un « lien » englobant diverses dimensions d’ordres psychiques, physiques, sociales et culturelles. À travers cette théorie, Mauss amorce une approche multifactorielle transversale de l’homme et des faits sociaux à l’origine desquels il est. Aussi, dans « *La société des individus* », ouvrage de référence en histoire sociale, Elias utilise le terme latin d’« habitus » pour évoquer cette fois une « empreinte » de type social laissée sur la personnalité de l’individu, par les diverses configurations (systèmes d’interdépendance) au sein desquelles celui-ci agit.

dès qu'il l'a vu, ses premières tentatives de peindre et tout le passé de la peinture livrent au peintre une tradition, c'est-à-dire, commente Husserl, le pouvoir d'oublier les origines et de donner au passé, non pas une survie qui est la forme hypocrite de l'oubli, mais une nouvelle vie, qui est la forme noble de la mémoire. (Merleau-Ponty, 2003, p. 95)

Il convient enfin de remarquer l'importance de l'« effet de champ » que Merleau-Ponty soulève par la traduction du terme institution (ibid.). Il le fait au moins en deux points. Premièrement, le concept d'institution réunit de façon efficace des significations de l'acte (ou de l'événement) d'instituer ainsi que du résultat de cet acte (« institution/institutionnalisation ») comme une chose ayant été institué. Cette duplicité des plans est au cœur de l'élaboration du concept d'institution de Merleau-Ponty ; dans laquelle il est par ailleurs possible de retrouver les principes théoriques soutenus plus tard par Lourau (1970). Deuxièmement, le concept d'institution permet de faire correspondre une problématique strictement phénoménologique – telle que les institutions de sens variés : culturels, anthropologiques, sociologiques, politiques – qui occupe les différents champs de l'expérience des individus. En conséquence, l'institution indique la fécondité presque illimitée d'une singularité. Autrement dit, tout moment de l'existence (Latour, 2012) est singulier dans l'expérience que font les individus ; ouvrant ainsi un espace illimité aux transformations. J'insiste sur la dimension dynamique de l'institution, car la notion est liée de façon particulière aux produits culturels et historiques qui, « institués une première fois », étendent l'étude de leur propre tradition. Celle-ci implique la possibilité du remplacement des origines et donc l'éventualité de construire une expérience institutionnelle transformée.

Dynamiques et institution

Une application privilégiée aux domaines de la culture et de l'histoire n'empêche pas une extension plus générale du concept d'institution. Au contraire, le concept est soumis à une généralisation qui le transforme dans un nouvel axe conceptuel, dont Merleau-Ponty s'attache par ailleurs à dégager le rôle dans tous les domaines de l'expérience, de la vie quotidienne, jusqu'aux champs de la culture et de l'histoire (Terzi, 2017). À cela, je note un point important de la théorie du même auteur. Il définit l'institution par l'interprétation de l'« événement ».

On entendait donc ici par institution ces événements d'une expérience qui la dotent de dimensions durables, par rapport auxquelles toute une série d'autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire, — ou encore les événements qui déposent en moi un sens, non pas à titre de survivance et de résidu, mais comme appel à une suite, exigence d'un avenir. (Merleau-Ponty, 2003, p. 95)

Les institutions sont des événements qui « dotent l'expérience de dimensions durables » (Terzi, 2017, p. 7). Ces dimensions ouvrent de ce fait un champ dans lequel une série d'autres expériences peuvent s'insérer et prendre sens chez les individus (ibid.). Encore une fois, c'est parce que ces dimensions sont durables, mais également dynamiques, qu'elles font appel à une suite d'événements qui postule une reprise ou une transformation.

La réflexion que propose Merleau-Ponty de l'institution me permet donc de faire ressortir son importance théorique ainsi que de souligner la possibilité de son rapprochement avec la problématique de l'« événement » que j'ai précédemment énoncé. L'intérêt que j'apporte au concept d'institution tient à ce qu'il assemble en lui, de façon concrète et synthétique, deux approches théoriques importantes. En premier lieu, la théorie renvoie à la question de l'événement – l'institution est avant tout un événement qui possède certains caractères fondamentaux : la « singularité », la « facticité », la « fécondité », l'« anonymat » (Terzi, 2017). En deuxième lieu, la théorie renvoie à la question de l'événement compris cette fois comme l'ouverture d'un champ de reprises et de transformations ou – du point de vue historique – de la « perpétuation/cessation » de la tradition. Ces deux points théoriques sont toujours pensés ensemble. Ils sont les deux faces d'un même événement qui se confond dans des relations multiples (ibid.). C'est l'articulation de ces relations qui me permettra d'exposer, dans le prochain chapitre, l'institution comme une voie dynamique.

Les avancées théoriques de Merleau-Ponty (2003) définissent un élan majeur de la théorie de l'institution. Cette théorie constate la « différence des temps », dans laquelle la pensée d'une temporalité conserve, dans l'« institué », l'efficacité de l'« instituant » (ibid.). Les travaux du philosophe Descombes viennent compléter la théorie merleau-pontienne. L'institution prend dès lors une autre forme. L'auteur précise que « ce qu'il faut ajouter à l'intersubjectivité pour avoir un esprit objectif, c'est l'institution » (Descombes, 1996, p. 295). Descombes insiste ainsi sur le fait qu'il ne suffit pas qu'il y ait entre deux individus un partage d'idées pour qu'il y ait société (ou institution) (Lebrun, 2008a). Pour développer cette théorie, il se réfère en partie aux travaux du philosophe Taylor (1971) et à la distinction que ce dernier fait entre « significations communes » et « significations intersubjectives ». Assurément, cette distinction correspond aux phénomènes de consensus qui existent entre des sujets autonomes et qui signifient par-là l'existence d'une possibilité de relation entre les individus – l'auteur prend l'exemple du jugement des goûts pour appuyer ses propos. Toutefois, cette relation n'est pas suffisante pour faire société. En effet, Descombes souligne que « pour faire société », des « significations communes, des significations dont la communauté ne relève pas du consensus intersubjectif » sont nécessaires (Descombes, 1996, p. 159) ; celles-ci sont indispensables pour faire « unité sociale » et donc institutionnelle. Il faut pour faire institution quelque chose de commun en position de surplomb, étranger, distinct de « l'esprit objectif », dit Hegel (2002).

Ricœur (2006), dans une conférence qu'il a consacrée à Hegel, reprend en quelque sorte les propos de Descombes ; soulignant qu'Hegel – au-delà de son travail théorique – a été le penseur annonciateur de l'institution (Lebrun, 2008a). Ricoeur soutient qu'« Hegel s'est battu très fermement contre Kant. L'homme naît homme non parce qu'il a une conscience individuelle, mais parce que cette conscience individuelle entre dans un rapport dialectique avec les autres consciences individuelles pour produire des institutions. Hegel a été le penseur de l'institution. C'est dans l'institution que l'homme se perd, d'abord, selon la grande loi de l'aliénation ; mais c'est là qu'il se trouve par le moyen de ce dessaisissement ; si vous voulez rester vous-même, vous ne serez jamais rien. Si vous entrez dans le jeu social et dans ses règles, cela vous sera rendu sous forme d'une conscience plus humaine » (2006, p. 183).

De Munck (1998a, 1999) vient pour sa part apporter une distinction essentielle à la théorie de l'institution jusqu'ici énoncée (Lebrun, 2008a). L'auteur distingue « les faits physiques, des faits institutionnels » ; soulevant que tous les deux n'existent qu'en vertu d'un accord collectif sur leur existence (Latour, 2012). Il prend l'exemple du mont Everest qui a une réalité en soi ; et du « billet vert », appelé dollar, qui n'a de légitimité que parce qu'il est communément partagé (Lebrun, 2008b). Il renvoie ainsi ses réflexions à Searle (1998, 2005) qui définit la nécessité de trois éléments distinctifs pour annoncer le « fait institutionnel », à savoir : des règles constitutives, une intention collective et un contexte d'arrière-fond. De lors, s'il y a des faits sociaux dans les sociétés humaines, seuls les faits institutionnels sont humains, car les individus ont une capacité de symbolisation liée à leur langage (Monnet et Navarro, 2009). Ils peuvent ainsi charger, d'un contenu signifiant, des faits qui en sont initialement dépourvus. Dans le cas des faits institutionnels, cette capacité est rendue possible par l'assignation collective du nouveau statut d'un « fait brut » (ibid.) qui acquiert par la même occasion une nouvelle fonction. Celle-ci s'associe à son tour à un faisceau d'activités et donc à un système particulier composé de droits, d'obligations et d'autorisations. Par exemple, un morceau de papier jaune ne fonctionnera jamais comme billet d'une valeur de dix francs suisses. Il n'aura aucune valeur monétaire par sa simple composition physique. Néanmoins, l'accord collectif des membres d'une communauté (ou d'une institution) pourra lui faire jouer le rôle de billet à la valeur monétaire : un billet de 10 CHF. Ainsi, le statut initial du morceau de papier jaune rend possibles, par la valeur collective (ou institutionnelle) attribuée, les activités qui s'inscrivent dans un système de droits (tel qu'acheter des choses avec de l'argent) et d'obligations (tel que payer des impôts). En ce sens, le statut institutionnel s'établit sur une légitimité collective. C'est elle qui permet à un simple morceau de papier d'avoir une valeur monétaire spécifique (Lebrun, 2008b ; Monnet et Navarro, 2009).

La remise des diplômes

Les étudiants reçoivent leur diplôme de fin d'études. Lors de la cérémonie, tout est mis en place avec chic et élégance. Chaque étudiant s'habille de ses plus beaux vêtements : robe à dentelles, tissus luxueux de velours, satin ou mousseline, en forme de cloche, près du corps jusqu'à la taille, sans plis, chaussures à talon pour les femmes ; costumes, cravate, nœud papillon, chemise, gilet, pantalon chiné, chaussure en cuir pour les hommes.

Parmi les longues tables dressées dans le couloir de l'Institut (elles traversent le hall central du bâtiment dans sa longueur, plus de 200 mètres), chacune est ornée de nombreux apéritifs : cuisses de poulet grillées, dips de thon et de légumes, le traditionnel guacamole, sucettes au gruyère, vérines tomates-mozzarella, tapas aïoli et anchois et bien entendu du vin blanc et rouge disposé parmi d'autres jus et boissons sucrées ; le tout servi par un personnel professionnel, maître d'hôtellerie, à la politesse et au service irréprochable.

Une table est mieux dressée que les autres. Des fleurs y sont disposées sur les bords. Une belle nappe rouge vif vient cacher le vil plastique du plan. C'est « La Table » ; celle où les étudiants reçoivent leur diplôme, placée symboliquement au centre de toutes

les attentions, au milieu du hall. Les noms et prénoms de chacun des étudiants sont projetés sur de gigantesques écrans ; les invitant, sous un tonnerre d'applaudissements, ceux des autres étudiants, de leurs parents, familles et amis, les uns après les autres à venir récupérer leur grade.

Le diplôme prend la forme d'un grand morceau de papier mi-cartonné, d'un blanc parfait, timbré du tampon de couleur or de l'Institut Pestalozzi. Le diplôme a de quoi faire jalouser un grand nombre ; ces étudiants des autres années pour qui il reste encore quelques étapes de formation à franchir pour l'obtenir. Chacun leur tour, les diplômés viennent chercher leur dû. Bizarrement, rares sont ceux qui le brandissent aux yeux des autres. La majorité est plus discrète, sobre. Les étudiants prennent leur diplôme en main et disparaissent dans la foule.

Les voilà symboliquement, par une grande fête et un morceau de papier, diplômés de l'Institut. Le papier, qui n'a d'autre utilité que ce que l'institution lui a donné, a surtout de la valeur pour ceux qui ne l'ont pas et qui l'envient.

Extrait du journal de terrain.

La norme sociale ne se réduit jamais à un simple accord contractuel entre deux individus. La norme fait toujours référence à une extériorité, dont la contrainte pèse sur l'interaction elle-même. [...] L'obligatorité de la norme ne peut pas être fondée sur des volontés individuelles. [...] En d'autres termes, l'interaction n'est instituante que si elle est elle-même instituée. (De Munck, 1998b, p. 313)

Les travaux de Legendre n'auront su assez rappeler que la fonction institutionnelle est « ce noyau de la civilisation où s'organise l'articulation normative du lien subjectif et social » (1976, p. 62). L'institution est l'ensemble des assemblages qui font tenir le social ensemble (Batifoulier, 2012) : « faire tenir, à l'instar du joint ou de la cheville, qui fait tenir les éléments de la charpente, c'est l'essence de la fonction institutionnelle (Legendre, 1976, p. 63) ». L'approche de Legendre sert ainsi d'une certaine façon de pont entre la théorie des institutions proposée jusqu'à lors et la naissance d'une « psychanalyse (ou psychothérapie) institutionnaliste » (Buzaré, 2002 ; Tosquelles, 2009). Son interprétation critique vient compléter certaines lacunes des théories de l'institution. « Quelque chose fonctionne à l'insu des agents d'une institution quelle qu'elle soit, et commande l'homogénéité des conduites de ces mêmes agents, assimilés au point d'être, pour ainsi dire, interchangeables et stéréotypés [...] Nous sommes « possédés » par les institutions, au point de les avoir véritablement dans la peau », rajoute Legendre (1976, p. 17). La métaphore énoncée par Legendre est certes forte, mais il s'agit pour l'auteur de faire comprendre – à une époque où les espoirs « révolutionnaires » étaient en vogue – l'importance des mécanismes qui font que les individus s'installent dans l'ordre, qu'ils s'alignent par obéissance sous la bannière des commandements des institutions (Gavarini, 2003).

« La maîtresse d'école ne s'informe pas quand elle interroge un élève, pas plus qu'elle n'informe quand elle enseigne une règle de grammaire ou de calcul. Elle « enseigne », elle donne des ordres, elle commande » (Deleuze et Guattari, 1989, p. 7).

Comme le soutient Legendre, la psychanalyse me permet d'entrevoir que l'individu peut avoir une « prise sur son aliénation » (ibid.). Au premier rang des mécanismes qui lient l'individu et les institutions figure cet « amour du censeur », écrit encore l'auteur (ibid.). Il identifie un effet quelque peu controversé de son temps, celui de la mince autonomie des individus, alors que l'époque est notamment marquée par la pensée soixante-huitarde et le désir d'une émancipation clairement identifiée. En proposant d'ancrer la conscience des individus dans l'institution, Legendre s'éloigne de l'institution comme mode d'assujettissement autoritaire des individus. Il s'écarte d'une représentation d'une institution purement répressive, pour en faire un objet du « symbolique » et de la « libido » (ibid.). Legendre rajoute ainsi un ingrédient primordial aux théories de l'institution. Il soutient entre autres que la bureaucratie et les rapports de pouvoirs entre les usagers entretiennent des effets de « servitude » (ibid.). Par ce concept, Legendre cherche à décrire comment l'institution, pour se faire « aimer », opère généralement par la soumission consentie de ses usagers ; les faisant correspondre aux modalités et figures de l'autorité³⁹. L'institution produit ainsi des processus d'affiliations et de fidélités ayant toutes deux pour fonctions la sublimation (ibid.).

Au bout du compte, derrière la simplicité du mot institution se cache donc une réalité et des définitions complexes ; lesquelles ne sont pas sans incidence sur les travaux spécialisés dans ce domaine de la recherche en sciences sociales. La notion d'institution a de multiples définitions (Laforgue, 2015). À l'intérieur même de chaque discipline, les travaux aboutissent à des interprétations nombreuses, selon que leurs auteurs insistent sur certaines caractéristiques micro ou macrosociologiques des phénomènes institutionnels étudiés ; sur l'intérêt des aspects cognitifs des individus et normatifs des institutions ; sur l'importance qu'il faut accorder aux intérêts et aux réseaux relationnels dans la création et la diffusion des institutions ; enfin sur la critique qui peut leur être adressée (Universalis, 2021).

3.4 Sociologie institutionnaliste

« L'analyse institutionnelle, "c'est fait pour foutre le bordel à l'Université " » (Lourau, 1997, cité par Herreros, 2009, p. 96⁴⁰).

La polysémie du terme « institution » rappelle l'origine du mot ; celle d'une contraction latine « *in statuo* » qui signifie « placer dans », « établir », « installer ». Ainsi, que fait l'institution ? Elle dispose à l'intérieur de quelque chose, de quelqu'un ; elle « institutionnalise » (Laforgue, 2015 ; Monceau, 2012a, 2012b, 2019 ; Tournay, 2011). Les « processus d'institutionnalisation » sont des « processus d'institution » dans lesquels une triple dialectique se joue (Barley et Tolbert, 1997 ; Chevallier, 1981 ; Dacin et al., 2002 ; Dubar, 2015 ; Greif, 2009 ; Guery, 2003 ; Hess et Savoy, 1988, 1993 ; Laforgue, 2015 ; Lourau, 1970, 1997 ; Monceau, 2012a, 2012b, 2019 ; Tournay, 2011) : celle d'un « instituant », d'un « institué » et

³⁹ Freud s'était lui aussi risqué à la théorie de la manipulation collective, s'appuyant sur les travaux de Gustave Le Bon et de sa « *Psychologie des foules* » (2013), où il avait été mis en avant le phénomène « des meneurs de foules » (Gavarini, 2003). Freud qui commente le texte évoque à son tour le « mirage », « l'illusion » d'un chef suprême et des « liens libidinaux » entre les individus d'une même foule (Freud, 1981).

⁴⁰ Cf *La clef des champs* (Lourau, 1997), dans lequel Lourau prête à Touraine le propos cité (Herreros, 2009).

d'une « institutionnalisation ». Selon les travaux de Lourau (1970, 1997), précurseur de l'analyse institutionnelle (Lapassade, 1978 ; Lapassade et Lourau, 1971), l'instituant définit le processus par lequel un groupe s'organise et dont le résultat de cette impulsion est l'institué ; c'est-à-dire la forme sociale établie. L'institutionnalisation est le processus par lequel une réalité sociale se construit ; dans une société ou au sein de l'un de ses groupes.

Je n'étais pas correcte avec les élèves de milieux populaires

Sana : dans certains quartiers, wai où j'étais en stage par exemple, bah y'a des élèves qui sont plus en difficulté que d'autres. Moi au début, je n'avais pas conscience de l'importance de ces différences dans les quartiers. Wai, si on est en milieu populaire ou pas, par exemple...

Zakaria : au début de quoi ?

Sana : de la formation, je veux dire, bah quand j'étais en première et tout, wai... je ne voyais pas ça comme ça...

Zakaria : tu ne voyais pas de différences ?

Sana : non pas trop...

Zakaria : ça veut dire genre, t'allais dans les écoles, et tu ne voyais pas de différences entre les élèves ?

Sana : wai... je faisais déjà des remplacements, déjà en première, j'en faisais beaucoup, je faisais beaucoup de remplacements, et je ne voyais pas cette différence entre les élèves... wai selon les quartiers, les niveaux socioculturels et tout, la famille !

Zakaria : et maintenant ?

Sana : bah, c'est vrai que... je vois beaucoup la différence, si t'es en REP [réseau d'enseignement prioritaire] ou pas, par exemple, c'est pas du tout la même chose. Avant au début de la formation, je pense que j'ai compris ça en troisième de l'Uni, comme ça, ça m'a sauté aux yeux. Les élèves des milieux populaires ont beaucoup plus de peine à l'école, je ne sais pas, par exemple, faut leur parler plus doucement...

Zakaria : doucement ?

Sana : oui, plus lentement, c'est comme s'ils avaient plus de peine à comprendre si on parle trop vite. Bon, après, c'est parce que dans ces quartiers aussi, ils sont étrangers, et ils ne parlent pas français.

Zakaria : t'avais pas conscience de cette différence avant ?

Sana : honnêtement... pas du tout ! J'allais en remplacement de la même manière partout (rires). Non sans différence... (rires). J'étais vraiment nulle... même en stage...

Zakaria : pourquoi nulle ?

Sana : bah parce que, je n'étais pas correcte... avec les élèves de milieux populaires, y'a des choses où il faut être plus attentive... je n'avais pas conscience de tout ça avant que toutes ces thématiques soient abordées dans les cours... [modules de formation⁴¹], wai là maintenant, bah je comprends...

⁴¹ Le module de formation est conçu pour permettre aux étudiants de développer des compétences de compréhension des processus et difficultés d'apprentissage des élèves en classe ordinaire, classe intégrée et dispositif de soutien pédagogique ; tout en se formant à des pratiques d'enseignement pour favoriser la progression des apprentissages dans ces trois contextes de l'école primaire.

Zakaria : par exemple ?

Sana : comme je t'ai dit, bah la langue déjà, la culture scolaire, ils ne connaissent pas... faut bien expliquer aux parents. Je ne sais pas... wai avec ces élèves faut moins faire de frontal⁴², j'utilise plus des moyens [pédagogiques et d'enseignements] différents, petits groupes, j'insiste beaucoup sur la lecture aussi ! Parce qu'ils n'ont pas de rapport à l'écrit ! Tout ça avant, bah je voyais pas !

Zakaria : tu ne voyais pas ?

Sana : je sais que je suis nulle de te dire tout ça à quelques mois de la fin de mes études [Sana est en dernière année de sa formation, à quelques mois de son terme, lorsque nous réalisons l'entretien]. Non, mais, franchement, je ne voyais pas cette réalité.

Zakaria : peut-être que tu n'y apportais pas d'importance ?

Sana : sais pas ! Mais je regrette d'avoir pris autant de temps pour me rendre compte de cette réalité. Si évidente en plus ! Nulle !

Zakaria : t'es dure avec toi !

Sana : wai peut-être que je suis dure... mais je me trouve nulle d'avoir laissé de côté tous ces élèves, tout ce temps, de ne pas avoir compris leurs différences ! C'est pas être un bon professionnel que de ne pas comprendre que le public d'élèves est différent selon les quartiers... Wai et c'est pas sans dire que dans notre formation, bah l'intérêt est mis et remis sur ce point !

Zakaria : tu dis ?

Sana : sur les différences entre milieux...

Zakaria : milieux ?

Sana : milieux socioéconomiques, culturels... des élèves !

Zakaria : tu ne voyais pas !

Sana : c'est une réalité ! Et ça m'a pris du temps pour voir... je suis contente maintenant... j'aimerais postuler dans une école REP, avec des petits l'année prochaine, bah je pense que je vais revoir tous ces cours que j'ai eu sur ces sujets (rires)... les langues, la culture, la différence... ces enfants n'ont déjà pas de chance, au moins que l'école peut leur en donner plus !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 071117).

Comme l'illustre l'extrait précédent, l'institutionnalisation est un long processus. Dans celui-ci, ce qui n'est pas encore perçu comme existant par les étudiants (la difficulté scolaire relative aux quartiers ; découlant elle-même des milieux socioéconomiques et culturels des familles (Serir, 2017, 2021)) prend une forme particulière. En effet, à travers des expériences que font les étudiants sur les terrains scolaires ainsi que des discours et pratiques soutenus par les formateurs, les savoirs de formations finissent par se voir dotés d'une certaine « extériorité » ; à savoir : « d'une force ou d'une consistance suffisante pour bénéficier du qualificatif de « réalité » » (Berger et Luckmann, 1986, p. 103). Dans l'extrait ci-dessus, Sana dit n'avoir pas eu conscience de la différence entre les élèves de milieux populaires et les autres dans les premiers temps de sa formation. Au début de ses études, elle dit ne pas percevoir cette « particularité du réel » (ibid.) ; celle des différences des milieux socioéconomiques, culturels,

⁴² Semblable à la modalité d'une conférence, le cours magistral (ou « frontal » dans le jargon) consiste à enseigner en exposant les objets d'apprentissage devant un groupe d'apprenants passifs lors d'un cours.

linguistiques des élèves. Sana se juge alors comme « nulle » ; estimant qu'elle a laissé de côté un point pourtant essentiel de sa formation : « *Ce n'est pas être un bon professionnel que de ne pas comprendre que le public d'élèves est foncièrement différent selon les quartiers... Et ce n'est pas sans dire que dans notre formation l'intérêt est mis et remis sur ce point* ».

Sur fond d'analyse, l'extrait précédent illustre le processus de formalisation, de pérennisation et d'acceptation de certaines représentations éducatives qui sont les conséquences du processus d'institutionnalisation. Effectivement, ce qu'énonce Sana indique un processus qui se structure en lui-même. Celui-ci rend compte de l'« état de l'action instituée » ; celle d'avoir établi la « différence des milieux socioéconomiques et culturels » des élèves, en liant cette même problématique aux quartiers, aux types d'établissements ainsi qu'à un ensemble d'actions didactiques et pédagogiques qui auront intérêt à être mis en place dans certains contextes scolaires plutôt que d'autres : « *wai avec ces élèves faut moins faire de frontal, j'utilise plus des moyens différents, petits groupes, j'insiste beaucoup sur la lecture aussi ! Parce qu'ils n'ont pas de rapport à l'écrit ! Tout ça avant, bah je voyais pas* ». Dès lors, l'institutionnalisation peut se comprendre comme l'état d'un nombre de faits établis par l'institution à un instant (t). Sana se représente cet « établissement de faits » et me décrit en quelques sortes l'« inconscient collectif » (Brodeur, 2007) qu'elle porte en elle ; dans lequel elle construit une culture professionnelle en devenir.

Les instincts et les archétypes constituent l'ensemble de l'inconscient collectif. Je l'appelle « collectif » parce que, au contraire de l'inconscient personnel, il n'est pas fait de contenus individuels plus ou moins uniques ne se reproduisant pas, mais de contenus qui sont universels et qui apparaissent régulièrement. (Jung, 1973, p. 99)

L'Institut Pestalozzi vit à l'intérieur de chacun des étudiants. Il existe autant dans les aspects rationnels, conscients et construits des étudiants ; qu'inconscients, automatiques, de représentations cartographiques et ordinaires qui paraissent naturels et non remis en cause. En général, il existe deux manières de considérer théoriquement le phénomène d'institutionnalisation (Lourau, 1971, 1976, 1997). La première est globale. Elle conduit à considérer que lorsqu'un individu est en présence d'un problème, il construit d'abord du sens. Par exemple, ce sens peut être identifié par une question dite « psychologique » : se demander comment les étudiants « savent ce qu'ils savent » et dans quelle condition la réalité s'est construite pour s'imposer dans le champ de leurs perceptions mentales.

Cette interrogation permet ensuite de questionner les catégories d'entendement des individus, ce qu'ils savent ou prétendent savoir du monde, ce qu'ils considèrent comme réel. La deuxième manière est différente de la première. Elle s'intéresse sur ce qui fonde les « croyances » et les « points de vue » ; sans quoi nulle réalité sociale ne peut véritablement apparaître (Berger et Luckmann, 1986). Cette seconde manière de comprendre le phénomène d'institutionnalisation est « sociologique ». Elle permet de saisir le plus concrètement possible, grâce à l'enquête, par quels mécanismes de fabrication du social (une langue, un rite, une règle, une pratique, une norme) la réalité se construit. C'est en m'appuyant sur cette deuxième conception théorique, celle de l'analyse institutionnelle et de son processus sociologique (Ardoino et al., 1980 ; Hess

et Savoye, 1993 ; Laforgue, 2015 ; Lapassade, 2006b ; Lourau, 1970, 1976 ; Monceau, 2012a, 2012b, 2019 ; Tournay, 2011), que je propose l'analyse de l'Institut Pestalozzi.

Processus d'institution

Depuis le début des années 2000, le regain d'intérêt pour le concept d'institution ainsi que l'analyse des tensions dans le rapport « institué/instituant » redonnent une notoriété aux travaux de sociologie institutionnaliste ; en témoigne, par exemple, l'ouvrage « *L'institution plurielle* » de Bonny et Demailly publié en 2012 et de nombreuses autres études qui s'inscrivent dans cette lignée analytique⁴³, tels que les derniers écrits de Monceau (2012b), « *L'analyse institutionnelle des pratiques* » ou plus récemment les articles du même auteur parus dans le « *Dictionnaire de sociologie clinique* » (2019). Dans ces recherches, le processus d'institution se définit toujours par sa dynamique ; au travers d'une triple théorisation, « institué », « instituant » et « institutionnalisation » ; intégrant le rapport « institué/instituant » développé, entre autres, dans les travaux de Castoriadis (1975). À l'inverse d'une interprétation coutumière, ces moments ne marquent pas trois temps successifs. Ils illustrent plutôt une « tension permanente » (ibid.).

Les travaux de Laforgue – dont deux principalement : le premier codirigé avec Rostaing (2011) « *Violence et institution. Réguler, innover ou restituer ?* » et le second « *Essai de sociologie institutionnaliste* » (Laforgue, 2015) – posent à leur manière les jalons de l'analyse institutionnelle soulevée précédemment. Laforgue soutient néanmoins un postulat institutionnaliste en des termes plus contemporains. Il explique que « la matière première du social est uniquement institutionnelle et non, par exemple, individuelle ou structurelle » (2015, p. 6). Dans son « *Essai de sociologie institutionnaliste* », l'auteur entend porter un regard neuf sur l'intervention publique. Il le fait à l'aide du concept d'institution qu'il définit comme « polymorphe ». Son ambition théorique requiert ainsi de rompre avec de certains présupposés des théories plus ordinaires de l'action institutionnelle. Il soutient qu'en tant qu'opération menée et porteuse de sens, l'action institutionnelle ne se réduit pas à des éléments distinctement individuels ni à des effets univoques ou invariables et strictement délimités par les institutions.

Cette conception de l'institution a le mérite de ne pas réduire l'action institutionnelle à une relation strictement verticale. Laforgue montre, par exemple, que le pouvoir des institutions trouve face à lui d'autres « processus instituants » (ibid.). Ainsi, ces processus sont parfois mal connus ou relèvent d'autres processus sociaux qui génèrent des pratiques ainsi que des représentations empiriquement observables. Pour le dire simplement, les individus sont des « morceaux d'institutions » (Laforgue, 2015, p. 137). Néanmoins, si les représentations et les pratiques des individus s'inscrivent dans un ordre dit « auto-organisé », plutôt que « fabriqué », celles-ci proviennent avant tout d'« instances capables de faire reconnaître leur monopole de la constitution légitime du monde social » (Bourdieu, 2012, p. 12). Mon regard sur les conditions

⁴³ « À la suite des travaux de Lapassade et Lourau, d'autres concepts sont venus enrichir ce cadre théorique comme ceux d'institutionnalisation fondatrice et institutionnalisation ordinaire (Le Strat, 1996 ; Monceau, 1997 ; Savoye, 2003 ; Saint Martin, 2016) » (Monceau, 2019, p. 68).

socio-historiques de l'institution et de son dynamisme (institué, instituant, institutionnalisation), dans l'étude *in situ* de la vie quotidienne, permet de faire émerger les rapports de pouvoir qui se camouflent sous l'ordinarité des actions du quotidien.

« C'est le rôle de l'analyse institutionnelle d'identifier le rapport de pouvoir implicite et sous-jacent à l'ordre des choses. C'est son rôle de mettre en évidence le « non-dit » des réalités se présentant comme allant de soi », écrit Lourau (1970, p. 49). « L'analyse institutionnelle ne prétend pas produire un super-savoir clandestin et mystérieux, plus complet, plus « vrai » que les autres savoirs fragmentaires. Ce qu'elle vise à produire, c'est un nouveau rapport au savoir, une conscience du non-savoir qui détermine notre action », rajoute Lapassade (1971, p. 85). Lourau suggère de cette manière une méthode d'intervention « en situation » (1969, 1970, 1971, 1976). Celle-ci consiste à analyser les rapports que les multiples parties en présence – dans le jeu de leurs interactions sociales – entretiennent avec le système manifeste ou caché des institutions. Une autre originalité de cette approche réside enfin dans le fait que celui qui fait l'analyse ne se situe pas à l'extérieur des groupes, collectivités ou organisations qui lui demandent d'intervenir. L'enquêteur agit comme un acteur impliqué dans le réseau d'institutions qui lui donne voix. À la manière de Lourau, je me suis impliqué à l'analyse de l'Institut Pestalozzi ; par et au-delà de mes différents statuts, de mes interventions multiples au sein même de l'Institut. Je l'ai fait comme un acteur engagé dans ce même réseau d'institution et à qui je dois la majorité de mes statuts.

Projecere ou esquisse opératoire

Je débute mon analyse en mettant l'accent sur le « processus d'institution » ; tout en focalisant ma réflexion sur la problématique du travail spécifique de l'Institut Pestalozzi. Pour le faire, je m'éloigne d'une interprétation durkheimienne qui définit originellement l'institution comme une forme sociale établie d'un système de relations fixes et dotées d'une certaine stabilité dans le temps (Durkheim, 1975). Je privilégie plutôt une approche « institutionnaliste », « interactionniste », « pragmatique et critique » de l'institution (Becker, 1964, 1985 ; Berger et Luckmann, 1986 ; Goffman, 1968, 1973a, 1973b, 1974a, 1975a, 1975b ; Laforgue, 2015 ; Laforgue et Rostaing, 2011 ; Monceau, 2012a, 2012b, 2019 ; Pereira, 2010, 2016a ; Tournay, 2011). Cette approche conçoit l'institution comme un objet social « mouvant » et « dynamique » dont les frontières sont instables et délicates.

Cette sociologie apparaît attentive aux processus de constitution des formes sociales. Ainsi, l'institution – dans un sens dérivé que j'emprunte en partie à Simmel (1981) et à Hughes (1996b) – désigne un établissement disposant quand même d'un « minimum de stabilité » et d'un personnel plus ou moins spécialisé pour entreprendre le travail à réaliser. Cette conception me permet d'examiner l'Institut Pestalozzi comme une institution qui mobilise des individus dans différentes fonctions et qualités (ibid.). L'originalité de mon point de vue tient en partie à ce que le regard que j'adopte laisse momentanément de côté les fonctions remplies par l'institution étudiée et ouvre ainsi la voie à l'étude empirique de celles-ci. Je peux alors soutenir que l'Institut Pestalozzi se reconnaît dans son « caractère contraignant » (Lourau, 1971). Les niveaux de contraintes admettent des degrés divers qui interrogent leur « efficacité » (ibid.).

Autrement dit, l'Institut Pestalozzi est un « objet sociologique » dont l'étude est possible, car ce même Institut exerce un certain nombre de contraintes sur ses usagers. C'est cette force que je cherche à décrire théoriquement. Ces contraintes sont de l'ordre des relations de pouvoir et d'autorité (Laforge, 2015 ; Laforge et al., 2011; Foucault, 1975b, 1977, 1982) ; aussi morales que réelles, dont les individus ne peuvent que difficilement se défaire.

Je m'écarte également du concept d'institution qui désigne celle-ci comme une structure organisée ayant pour fonction principale de maintenir un état social stable. Je déplace le concept vers une idée de mouvement – qui précède et succède des situations – pour tendre vers un équilibre entre les individus plutôt que vers une consolidation absolue de leurs activités. Ainsi, la définition que je donne à l'Institut Pestalozzi a pour premier principe l'« institutionnalisation » ; comme processus « instituant/institué » qui désigne son aboutissement. À la différence d'une sociologie qui propose un cadre d'analyse cherchant à définir « où commence et où finit l'institution », je ne cherche pas à en délimiter ses frontières pour en appréhender son intérieur. Je pense le concept d'institution comme « flexible », car il prédomine d'une importante « plasticité interprétative » (Tournay, 2011). Au-devant de cette précision théorique, je mobilise mes données d'enquêtes pour décrire les transformations de cette entité non statique qui fait référence aux changements des environnements extérieurs, mais aussi à la présence de pressions et d'autorité intérieures. Ce sont ces mouvements qui me permettent de comprendre la réalité institutionnelle des acteurs (Collerette, 1991 ; De Munck et Verhoeven, 1997 ; De Munck, 2000 ; Guillot, 2003 ; Mendel, 2002).

Je fais ainsi le choix de définir le concept d'institution du point de vue des acteurs ; en écho aux perspectives interactionnistes de Simmel (1981) et de Hughes (1996b) développées précédemment. Mon analyse vise trois formes sociales du travail : les « institutions », les « organisations » et les « professions ». Ces trois formes élémentaires du travail se retrouvent dans la définition que je donne à l'Institut Pestalozzi. Effectivement, les liens avec les actions des individus et les relations entre elles forment l'ancrage théorique et conceptuel de mon analyse. Cet ancrage est guidé par trois questions principales : comment les étudiants entrent-ils dans une interaction réciproque avec le travail de l'institution et comment en rendent-ils compte ? Comment ces interactions se cristallisent-elles dans des projets, des cadres et des collectifs pour en devenir des formes provisoires de l'action (individuelle et collective) ? Avec quels outils analytiques pourrais-je rendre compte de ces formes de l'action humaine ?

Mon travail cherche à décrire les formes spécifiques par lesquelles l'Institut Pestalozzi se conserve et se perpétue. Par institution, je n'entends pas seulement l'ensemble complexe des individus et des groupes unis dans cette même communauté. En effet, je vois « une société » là où il y a des individus qui se trouvent en réciprocité d'action et qui constituent une entité passagère ou permanente (Simmel, 1981) ; ceci même lorsque ces interactions se situent en dehors de l'institution. Ce postulat implique donc de mettre l'interaction au centre de l'analyse. L'institution ne consiste pas dans une simple différenciation entre le type de travail d'un individu ou d'un autre ; mais dans le fait que les différentes tâches accomplies sont les « parties d'une totalité » (Hughes, 1996b) et que les activités de chacun des individus contribuent au produit final. L'essence de ce produit final, c'est l'interaction. L'essence de l'Institut Pestalozzi

se trouve donc tout autant dans ces interactions que dans son projet final de former des enseignants.

L'institution, comme état d'interactions sociales, est donc le thème central de mon analyse. Le fait selon lequel les individus sont en partie « déterminés⁴⁴ » (Spinoza, 2011) dans leur être et dans leurs conditions de manifestation de cet être – par l'idée qu'ils vivent dans des actions réciproques avec d'autres individus – est un principe sur lequel je m'appuie. En effet, je ne peux pas prétendre comprendre les phénomènes sociaux uniquement à partir de leurs constatations dans le monde ; comme je ne peux pas croire que l'Institut Pestalozzi constitue une entité propre exclusivement par son existence. Au contraire, son existence se forme par la coprésence des individus ; par l'addition ou la sublimation d'innombrables contributions individuelles et collectives et donc de leurs interactions. Ces contributions forment ce que j'appelle l'« *énergie sociale* ». Cette dernière incarne de petites entités qui se situent et se développent à l'intérieur et l'extérieur de l'individu ; aussi à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Ce sont ces entités minuscules du social qui fabriquent l'institution.

Pour continuer mon analyse, je propose de faire un petit détour par la définition de trois notions opératoires ; à savoir : celles d'« institution », d'« organisation » et de « profession ». Ces notions ont connu des appropriations différentes dans la tradition sociologique. Le concept d'institution reste d'ailleurs encore aujourd'hui une notion peu rattachée et identifiée à des courants sociologiques particuliers. L'organisation paraît pour sa part la plus identifiée (ou la moins discutée). Effectivement, elle se lie à un domaine sociologique précis. Pour ce qui est de la notion de profession, elle se situe dans une appropriation sociologique intermédiaire ; même si elle fait encore l'objet de nombreuses discussions au sein de différentes traditions théoriques concurrentes. Il reste du moins que derrière ces premières images notionnelles se dessinent des définitions, des appropriations et des affiliations théoriques plus complexes à saisir ; car elles restent liées à la polysémie des termes, aux partis-pris des analyses (Herreros, 2009). Je chercherai, dans la suite de ce chapitre, d'en proposer une interprétation.

La notion d'institution est particulièrement polysémique dans les sciences humaines et sociales (Amblard et al. 2015 ; Bernoux, 2016 ; Bernoux et Herreros, 1993 ; Bezes, 2005). Elle a été placée dans la sociologie de multiples façons (Revon et Lourau, 1970). Néanmoins, le concept d'institution, tel que je l'entends, renvoie d'abord un « projet ». Ainsi, je propose une première définition quelque peu délimitée de l'Institut Pestalozzi. Je le définis comme *un projet sociétal reconnu et légitime, décliné sous la forme d'un encadrement juridique, administratif et politique*. La définition que je propose essaie d'interroger certaines frontières plus étroites, telles que j'ai pu les observer. Je m'explique sur ces frontières. La première se réfère à la notion de projet ; même si je ne m'étalerai ni sur les fondements historiques ni sur les significations

⁴⁴ Le « déterminisme » spinozien s'établit en opposition au libre-arbitre. En réalité, pour Spinoza, peu de choix se présente aux individus, car un enchaînement de causes les mène toujours à réaliser ses actions. Toutefois, le concept de « déterminisme » ne renvoie pas à l'idée de fatalité ou tout serait déterminé à l'avance. Pour Spinoza, tout ce qui se produit dans l'« univers » se réalise selon un ordre d'enchaînement nécessaire des « causes et des effets ». Pour l'auteur, il n'y a aucun intérêt de parler de libre-arbitre dans cette conception philosophique du monde. Ce dernier suppose plutôt d'admettre qu'il y a de la « contingence », c'est-à-dire que « ce qui est contingent, c'est l'éventualité, la possibilité que quelque chose arrive ou non » (Spinoza, 2011, p. 127).

anthropologiques de cette notion. La démesure de cette entreprise serait à la hauteur de la polysémie du terme. L'Institut Pestalozzi est donc avant tout « une activité à projet ». Cette institution recouvre de ce fait le projet institutionnel auquel je m'intéresse : « former des enseignants ». Le projet est élaboré dans le sens où il est orienté vers une activité promue, développée et légitime. Il se centre autant sur un processus à mettre en place que sur un résultat à escompter (Milly, 2011). Dans l'Institut Pestalozzi, le projet est organisateur des interactions entre les individus. Il implique une activité des individus que je caractérise en deux temps. Le premier temps est lié à ce que je nomme *projecere*⁴⁵ ou « le temps du projet ». Il se définit par ce que je nomme une « esquisse opératoire ». Le second temps renvoie à la réalisation (à proprement dite) du temps du projet. Je le nomme cette fois *projectare*⁴⁶.

Le premier temps renvoie donc à l'esquisse opératoire, comme un « élément » originaire du projet institutionnel. Je veux dire par là que cet élément conduit à la réalisation du projet de formation des enseignants. L'esquisse opératoire a pour but de proposer des solutions d'ensemble. Elles se traduiront ensuite par des éléments concrets du programme de formation. Autrement dit, comme l'illustre l'extrait du programme de formation qui suit, l'esquisse opératoire permet de définir les attentes liées au projet institutionnel.

Formation en Enseignement Primaire

« Le cursus de formation en enseignement primaire est destiné aux étudiants et étudiantes souhaitant exercer la profession d'enseignant généraliste (degrés 1 à 8) dans les écoles primaires des cantons suisses.

Les études sont composées d'un diplôme orientation « Enseignement primaire » (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 180 crédits), suivi d'un diplôme de « complémentaire » en enseignement aux degrés préscolaire et primaire (4^{ème}, 60 crédits).

Le cursus de la Formation en enseignement primaire se subdivise en trois parties :

- 1) Un Baccalauréat orientation « Enseignement primaire » (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 180 crédits) de trois années ; ce baccalauréat se déroule ainsi : une première année de tronc commun pour tous les étudiants inscrits en formation. Ce tronc commun donne ensuite accès à deux orientations possibles : l'orientation « Éducation et formation », ou l'orientation « Enseignement primaire ». Pour cette dernière orientation, une procédure d'admission est nécessaire. Les étudiants admis à la formation en enseignement primaire poursuivent en deuxième et troisième années (2^{ème} et 3^{ème}) en vue de l'obtention du diplôme (Bachelor) que délivre l'Institut Pestalozzi.
- 2) Le diplôme complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire d'une année (4^{ème}, 60 crédits) : le diplôme complémentaire est délivré par l'Institut Pestalozzi

⁴⁵ *Projecere* est un mot latin qui a pour définition projeter ou « jeter en avant ».

⁴⁶ *Projectare* est un mot latin qui a pour définition en-projeter ou « mettre en projet ».

au même titre que les différents diplômes postgrades en formation des enseignants. Le diplôme complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire permet de poser sa candidature pour enseigner dans les cantons romands (dans les divisions élémentaire et moyenne ou les cycles 1 et 2, de 1PH à 8PH).

- 3) La Maîtrise universitaire en enseignement primaire (M, 90 crédits) est ouverte aux personnes titulaires du diplôme complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire ».

Institut Pestalozzi, 2018.

Le premier temps du projet fait fonction de schéma directeur de l'Institut. L'esquisse opératoire est plus ou moins précisément décrite dans le projet de formation et forme ce que je nomme un *modèle officiel de formation*. Ce modèle est lié aux curricula de formation. Construire un modèle officiel de formation consiste à sélectionner parmi l'ensemble des savoirs accumulés par le passé, ceux qui devront faire l'objet d'une transmission spécifique au sein d'une institution. Il s'agit dès lors pour l'Institut Pestalozzi d'« organiser son histoire » et de la situer dans le temps.

La construction d'un projet officiel de formation suppose également des formes de transmission particulière de la culture. Je retiendrai ici l'idée originale de Forquin (2008) selon laquelle il existe des traditions curriculaires dans les institutions qui trouvent leur fondement dans des variations historiques et socioculturelles ; quant à la conception de ce qu'il faudrait (ou pas) définir comme savoir enseignable. Dans la continuité de l'idée de Forquin (ibid.), l'Institut Pestalozzi retient et développe une tradition que je qualifie d'« *historique* ». En effet, face à une tendance à la « standardisation des dispositifs de formation des enseignants » (Capitanescu Benetti et Maulini, 2014), l'intention principale du projet institutionnel reste apparente.

L'appartenance à un corps devient problématique lorsque celle-ci ne repose plus sur l'existence d'un habitus partagé, c'est-à-dire sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action. Car ce sont ces règles qui fédèrent les professionnels d'une même branche d'activité et les rendent socialement visibles comme tels vis-à-vis de l'extérieur. L'effritement, l'affaiblissement voire la disparition d'un habitus commun, quelle qu'en soit la raison – par exemple un recrutement social plus diversifié – appelle une externalisation et une explicitation des principales règles qui commandent une pratique professionnelle (Capitanescu et Maulini, 2014). Lorsqu'il n'y a plus d'habitus partagé, le sentiment d'appartenance à un groupe se fait par une allégeance collective et déclarée à un ensemble de principes et de règles qui définissent et précisent les conduites qu'il est légitime de tenir. [...] Dans un corps socio-professionnel marqué par la pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques l'explicitation des règles semble être un exercice obligé pour résister aux forces centrifuges et maintenir une relative unité professionnelle. (Prairat, 2007, p. 96-97)

Au regard de la citation de Prairat et à ce stade de mon analyse, il me paraît important de rappeler que le projet de formation est intimement lié à l'histoire culturelle et sociale de l'Institut. Ainsi, lors de l'analyse, il est crucial de tenir compte des limites qu'établissent les

politiques éducatives face à la recherche en éducation, à la formation des enseignants et de ses possibilités. Au vu des interrelations entre le « politique » et la formation des enseignants, il est également difficile de saisir, par un modèle strictement « productiviste » – entre des facteurs contextuels, des causes ou des effets, des règles de perceptions et d’actions – ceux qui caractérisent le système éducatif le plus « efficient » ou « efficace » et qui maintiendrait dès lors « une relative unité professionnelle, qu’il serait légitime de tenir » (Prairat, 2007, p. 96.). Effectivement, cette légitimité est autant liée au système de formation, lui-même aussi « efficace » qu’« efficient » dans un sens différent. Je soutiens dès lors qu’un système de formation professionnelle ne peut être ni totalement maîtrisé par les politiques éducatives ni entièrement calibré par la science ou par la création de « standards de formation » (Altet, 2004b ; Galand et Janosz, 2020 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009). Je montrerai néanmoins que décréter l’idée contraire est d’une certaine manière le moyen le plus sûr de s’adonner à un modèle institutionnel de « contrôle », de « surveillance » et de « normalisation » (Foucault, 1975b) des pratiques enseignantes.

Au niveau du travail didactique et pédagogique, prendre appui sur certains « standards de formation » (ibid.) peut signifier que les apprentissages scolaires ne peuvent être dirigés que dans une stricte mesure par le politique ou dans une logique de formation absolue. En ce sens, par les activités pédagogiques et didactiques, ainsi que par la mise en place de « conditions d’apprentissage homogénéisées » (Rayou, 2015, 2020), les étudiants seront en quelque sorte les futurs promoteurs d’une « offre éducative » conçue à l’avance. Cependant, la mesure dans laquelle cette offre sera exploitée de manière « productive » et « efficace » (Crahay, 2000 ; OCDE, 2018 ; Jackson, 2010 ; Talbot, 2012), par les établissements de formation par exemple, ne dépendra pas seulement de la qualité de la formation donnée (ou plus généralement, ce que je nomme le *produit de standardisation éducatif*⁴⁷). Elle découlera aussi des apprentissages concrets des élèves, des nouvelles « régulations en pratique de l’action éducative » (Rufin, 2017), des limites sur la mise en œuvre de la reconnaissance des « acteurs affaiblis » (Payet, 2011b ; 2020a, 2020b) ou encore de l’inscription du système de formation dans un champ de tensions, de luttes sociales et politiques qui s’inscrivent dans une réalité sociale donnée. C’est à partir de ces réalités sociales que la formation des enseignants est également interpellée. Elle

⁴⁷ J’appelle *produit de standardisation éducatif* une stratégie de formation consistant pour une institution à proposer un produit de formation (le produit étant des étudiants futurs-enseignants) aux caractéristiques identiques, conformément aux différents segments de consommateurs (c’est-à-dire : l’école, les élèves et leurs familles), pour répondre à des besoins homogènes. Cette stratégie favorise des « économies d’échelle » sur quatre points : premièrement, un niveau d’investissement (économique, politique, social, symbolique) important lié au produit éducatif ; deuxièmement, un potentiel d’économies d’échelles élevées, tel que produire un service éducatif aux caractéristiques standardisées permettra de faire des économies financières qu’il n’aurait pas été possible de faire en adaptant constamment ce même service aux besoins réels des consommateurs ; troisièmement, la création d’une demande suffisamment homogène, telle que les consommateurs doivent avoir des besoins similaires pour que le service éducatif soit en conformité avec les caractéristiques standardisées et qu’elles puissent être adoptées par tous ; quatrièmement, des coûts d’approche non rédhibitoires, à savoir que l’avantage principal de la standardisation étant l’économie des coûts. En bref, il ne faut pas que l’accès au marché éducatif présente un coût trop important. Dans ce cas, la globalisation du service éducatif pourrait s’avérer trop onéreuse. Le produit de standardisation éducatif se décline ensuite sur trois axes principaux : initialement, l’orientation est ethnocentrique ; ensuite, l’autorité institutionnelle permet d’établir les politiques de formation et d’allouer des ressources techniques et financières institutionnellement centralisées (pour lutter contre ce même ethnocentrisme, par exemple) ; enfin, les dispositifs de formation sont au même stade de développement du produit de formation global.

l'est sur des objets ou des opinions qui s'affrontent (Payet, 2008, 2011b) et qui considèrent enfin la possibilité d'une transformation d'un système éducatif dans son ensemble (Pereira, 2016a, 2018 ; Illich, 1971 ; Freire, 1991, 2001).

Standards de formation

L'implémentation de standards de formation, à laquelle nous assistons depuis une quinzaine d'années (Auduc, 2012 ; Barbier, 2006 ; OCDE, 2018 ; Capitanescu Benetti et Maulini, 2014), exige certes une recherche scientifique en éducation de pointe. Mais, elle demande également une analyse précise des structures dépendantes du politique et des institutions de formation. En effet, les décisions d'homogénéisation des curricula se focalisent non seulement sur l'évaluation, l'analyse ou le diagnostic ; mais aussi sur le déploiement de pédagogies qui contribuent, d'une certaine manière, à normaliser les pratiques enseignantes. « Ce n'est pas le travail à la chaîne qui produit la standardisation, mais la standardisation intrinsèque qui permet au travail à la chaîne d'exister », écrit Simondon, (2012, p. 27). Aussi, « la dépréciation du monde des hommes augmente en raison directe de la mise en valeur du monde des choses. [...] plus l'ouvrier s'extériorise dans son travail, plus le monde étranger, objectif, qu'il crée en face de lui, devient puissant, plus il s'appauvrit lui-même et plus son monde intérieur devient pauvre, moins il possède en propre. [...] L'aliénation n'apparaît pas seulement dans le résultat, mais dans l'acte de la production, à l'intérieur de l'activité productive elle-même », énonce Marx (1969, p. 57-60) ». Alors, « le citoyen libre des sociétés démocratico-technologiques est un être qui obéit sans cesse dans le geste même par lequel il donne un commandement », conclut Agamben (2013, p. 50).

A une formation standardisée d'enseignants résultera, non sans surprise, une pratique d'enseignement homogène. La qualification d'une « tradition historique » met ainsi en exergue un large corpus de notions à enseigner – et la manière dont elles devront être enseignées dans les écoles. La tradition se prédestine à tous les étudiants en formation. Cette « tradition historique » se différencie d'une « tradition humaniste », celle de Thomas More, de Yvonne Hagnauer, de John Dewey, de Paul Willis, d'Henry Giroux, de Célestin et Élise Freinet, de Fernand Oury, de Paulo Freire, de Pauline Kergomard, d'Ivan Illich, de Peter Woods, de Maria Montessori, de Michel Foucault, d'Élisa Lemonnier (parmi d'autres). Ils présentent (dans et par leur critique) un « idéalisme » et une « utopie » sociale. Ceux-ci passeraient entre autres par un changement « profond » de l'École. Cette perspective viendrait alors valoriser une formation des enseignants également en profondeur ; conduite par une science plus « humaine » (Rogers, 1985), fondée sur les « affects » (Fabre, 2015 ; Naess, 2017 ; Poly, 2005), le « développement de la personne » enseignante (Rogers, 2005, Morin, 2000), la liberté pour apprendre (Rogers, 1969) ; encore orientée vers la « lutte » (Pereira, 2016a, 2016b) et la « transformation » de la société ; par et au-delà du travail de formation et d'éducation (Cornet et De Smet, 2013 ; Giroux, 1985, 1988 ; Willis, 1978, 2011).

Pourtant, « les prisons ressemblent aux usines, aux écoles et aux casernes, aux hôpitaux, qui ressemblent tous à la prison », écrit Foucault (1975b, p. 229). Transportée par cette formule, la sociologie a décrit l'hôpital, la psychiatrie, le travail social, les politiques familiales (et

quelquefois l'école) comme des « machines à placer les individus sous le contrôle de la raison et de la science » (Dubet, 2014, p. 231). Les réflexions foucaaldiennes sur l'assujettissement sont apparues pour les sociologues comme un type particulier dont il fallait montrer l'essor au-delà des murs de l'asile ou de la prison. D'ailleurs, du côté de la sociologie française, cet intérêt fut intense, mais bref ; et ceux qui en furent les représentants les plus importants, comme Castel (1977, 1981) ou Donzelot (1977), ont rapidement abandonné ce paradigme. « En fait, l'influence actuelle de Foucault sur la sociologie française est surtout un effet de l'appropriation de la « French theory » par les « cultural studies » qui nous arrivent aujourd'hui comme une sorte de refoulé des années 1970 et de l'identification de la vie sociale à l'ordre du discours », souligne Dubet (2014, p. 231).

Dans l'ensemble des travaux français qui se réclament de la théorie de Foucault, je note toutefois une absence particulière (outre une faible considération pour l'école) : celle de la formation des enseignants ; celle de « ces individus qui feront l'École ». Peu de chercheurs se sont lancés dans l'analyse de la formation des enseignants armés des théories critiques, de la domination et du pouvoir. Cette absence est d'autant plus étrange qu'une institution de formation est, *a priori*, un bel objet d'étude foucaaldien.

L'Institut Pestalozzi tient pourtant sa légitimité de « régimes de vérité », de son « projet » bien établi sur le règne de la raison et de la science. Il déploie des formes « disciplinaires » et du « contrôle social » (Foucault, 1975b). Il instaure des conceptions établies de la subjectivité. Il étend son pouvoir bien au-delà des auditoriums et des lieux de stages où chaque étudiant y passe quatre ans, parfois plus, dans la continuité de sa scolarité qui, elle-même, avait duré quasiment quinze ans. Beaucoup des concepts foucaaldiens et des approches critiques peuvent trouver dans l'institution de formation des enseignants un territoire particulièrement favorable : production du savoir « vrais » et rapports de pouvoir, processus de création et de modification des différents domaines scientifiques, gouvernementalité, régimes de vérité et subjectivation s'appliquent « *quasi* mécaniquement » aux disciplines, aux programmes, aux formes d'autorité, aux règles du contrôle des corps (Cairo Crocco, 2022), au dressage moral, au système de notation, à la sélection sévère, à la compétitivité, etc. Les « mots » et les « choses » annoncent la disparition de l'humanisme classique qui concevait le sujet pensant comme une exception dans l'ordre de la nature (Foucault, 1966). L'enfant (ou plutôt l'élève) est par exemple devenu un objet d'étude au même titre que les phénomènes naturels. Cette objectivation de l'enfance a en même temps rendu possible sa maîtrise ; et donc la fabrique de ses maîtres. Leur élaboration a accompagné le triomphe de cette « technicisation du pouvoir », qui consiste à étudier les comportements des enfants et à les assigner ; à concevoir des « gestes professionnels » pour mieux les contrôler.

Les savoirs transmis en formation ne sont dès lors pas la conséquence d'une sélection hasardeuse de la culture. Ils sont le résultat d'un travail réfléchi de « transposition » (Chevallard, 1986, 1991 ; Perrenoud, 1998a) qui consiste à transformer des « objets de connaissance » en « objet enseignable ». L'extrait suivant illustre une observation en rapport aux problématiques que peut soulever cette transposition dans l'Institut Pestalozzi.

Le court échange qui suit se déroule dans le couloir de l'Institut. J'ai rendez-vous avec Albert. Presque arrivé à la porte de son bureau, j'intercepte la fin d'une discussion. Albert semble fort « mécontent ». Liliane, sa collègue, ne l'est pas non plus. La tonalité de leur discussion m'interpelle. Les propos suivants sont ainsi une reconstitution, sur le vif, de l'échange auquel j'ai assisté par accident.

Albert : il y a plusieurs étudiants qui ne comprennent pas, je crois. Des choses pourtant simples. Ce que je veux dire ? Ce que je veux dire ? Ce n'est pas compliqué ! Je parle de difficulté des élèves. On leur demande seulement de faire une séquence sur ce qu'ils ont fait, ou à faire, proposer aux élèves. Ils ne voient même pas ce que c'est un élève en difficulté. J'y peux quoi moi ? Ce n'est pas ma responsabilité...

Liliane : ce n'est pas si simple... et je n'ai pas le temps !

Albert : c'est si simple ! Oui, c'est au programme.

Liliane : et on fait comment, nous ? Moi ? Avec le programme ? Faut bien faire quelque chose !

Albert : on fait comme on a toujours fait. On se centre sur les objectifs de nos cours. Sur ce que les étudiants doivent apprendre pour leur future pratique... Ceux qu'on doit transmettre. Moi, j'ai déjà eu des problèmes [en réunion] avec tout ça. Les étudiants, ils sont ensuite en stage et s'ils ne savent pas bien faire ! Je n'ai pas beaucoup de temps pour ces chamailleries. Et je ne veux plus de plaintes des étudiants. Il y a un contenu. On le donne !

Liliane : et le programme, c'est le programme (sur un ton moqueur)...

La discussion prend fin subitement. Une drôle d'atmosphère règne à la porte du bureau.

Liliane me croise sans même me saluer. Je rejoins Albert pour notre rendez-vous.

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Albert et Liliane semblent peu d'accord. Pour Liliane, les étudiants n'apprécient pas vraiment les cours. Il lui paraît ainsi difficile de respecter le programme à enseigner « à la lettre », sur un temps aussi court, comme le sous-entend Albert. Pour Albert, il n'est pas question d'adapter les programmes aux étudiants ; faire ceci dépasserait sa responsabilité. Au-delà de cette transposition des savoirs, il peut donc se générer des conflits. Effectivement, la rigidité des curricula et la raideur du projet de formation fabriquent des tensions au sein même des interactions entre le « personnel formateur »⁴⁸ et (ou) avec les étudiants. Ainsi en est-il de l'extrait précédent ; celui d'un enseignement qui consiste en la fabrication d'un savoir construit spécifiquement pour l'École, lui-même transposé pour des étudiants en formation. Il est à noter qu'il en est de même pour toute une série de pratiques scolaires qui n'existent nulle part ailleurs que dans l'École et auxquelles les étudiants en formation font face.

⁴⁸ Le personnel formateur comprend tout le personnel formateur de l'Institut Pestalozzi, y compris les formateurs de terrains. Une distinction entre formateur universitaire et de terrain sera faite dans la suite de mon travail.

L'Institut Pestalozzi (avec son projet de formation et ses méthodes typiques) ne peut ainsi pas se construire comme le réservoir de connaissances et de pratiques qui seraient produites ailleurs que dans l'institution elle-même (Mangez, 2008). La tension entre le professeur Albert et Liliane en est l'exemple. L'origine de la discorde serait « que les étudiants n'apprennent pas ». Pourtant, cet *a priori* est inexact, puisqu'il omet de prendre en compte la relation de pouvoir que génère une « relation d'éducation », dans son rapport d'institution (Calendreau, 2009 ; Dias De Carvalho, 2010 ; Pereira, 2018). La résistance des étudiants face au projet de formation se dessine, pour les deux collègues, comme une impression que « les étudiants n'apprennent pas » ; ou plutôt « qu'ils résistent en ne voulant pas apprendre ». Cette impression irrite Albert qui fâche Liliane. Néanmoins, tous les deux sont pris dans la même tension que les étudiants ; celle que génère le projet de formation. Dans l'Institut Pestalozzi, les étudiants sont certes contraints à apprendre certaines choses d'une certaine manière. Mais, le personnel formateur est également contraint de faire apprendre ces « certaines choses » d'une « manière certaine ». Ainsi, ces choses et cette manière de faire sont le produit du projet de formation.

Projectare ou réalisation du projet

L'esquisse opératoire précède la réalisation du projet de formation. Ainsi, ce qui m'intéresse dans la réalisation de ce projet, c'est une nouvelle fois sa dynamique ; autant dans la visée recherchée que dans les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Cette idée de mouvement me rapproche de ce que Dubet appelle le « programme institutionnel » (2002). Par ce concept, l'auteur entend le processus qui transforme les valeurs en principes d'action ainsi que la socialisation en subjectivité ; ceci par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. Dans ce processus, le schéma le plus courant est le suivant : « valeurs/principes » ; « socialisation/subjectivation » ; « vocation/profession » (ibid.). Je préfère néanmoins le terme de « projet » à celui de « programme », car il évite à mon sens une connotation « mécanique » de la notion. En effet, ni les finalités poursuivies ni les processus sociaux engagés au sein d'une l'Institut Pestalozzi ne me paraissent suffisamment « fixés » ou « rigides » pour que je puisse évoquer un « programme de formation ». Certes, le programme est écrit à l'avance et forme un ensemble ordonné « sur le papier ». Néanmoins, ce même programme est sujet à des variations nombreuses dans ses formes quotidiennes. Il n'est ainsi en aucun cas déterminé, fixe, statique dans sa transmission aux étudiants.

Dans l'extrait qui figure au chapitre précédent, le ressenti de Liliane et Albert – celui « que les étudiants ne veulent pas apprendre » – illustre la flexibilité du projet et les tensions que cet ensemble de possibilités produit dans les interactions réelles entre les usagers de l'Institut. Il n'y a donc pas à envisager que le format d'une institution puisse être totalement stable. Au contraire, l'instabilité se perçoit dans la considération de nombreuses variables – face au projet de formation par exemple – qui renvoient à facteurs exogènes déterminants les interactions entre les usagers. C'est au travers de ces interactions et de leur diversité que j'envisage l'Institut Pestalozzi dans son « intention dynamique » : celle de son projet. Ce postulat implique toutefois de prendre en considération les intentions des usagers face au projet de formation lui-même. En effet, cette intention a comme conséquence que certaines visées de formation ne sont peu (ou pas) données à l'avance. Elles se construisent ainsi chemin faisant. Des tensions peuvent dès

lors apparaître entre le premier temps (projecere) et le second (projectare). En bref, le projet institutionnel de formation des enseignants primaire a certes des intentions à minima stables. Mais, celles-ci sont en constante redéfinition dans les activités quotidiennes ; ce qui génère des tensions entre l'esquisse opératoire et sa mise en œuvre. L'« étude de ces tensions » (Giddens, 1987 ; Strauss, 1992a, 2006) forment en grande partie l'objet de ma thèse.

L'institution se définit aussi par un projet reconnu comme légitime ; faisant accord au sein de la « société institutionnelle » (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Bouquet, 2014 ; Habermas, 1978). La recherche que j'ai menée m'a permis entre autres d'explorer les projets de l'Institut Pestalozzi ; ceux qui ont fait et font encore consensus au sein de la société publique. Ils apparaissent dès lors légitimes, quasiment incontestables. Ils revêtent une importance capitale dans les « façons majoritaires » de penser l'éducation (Darmon, 2013 ; Khellil, 2005 ; Maggi, 2000 ; Martel, 2011 ; Raymond, 1969).

Quels constats puis-je faire ? Premièrement, par la légitimité qu'ils portent, les projets institutionnels sont difficilement critiquables. Deuxièmement, dans le cas de l'Institut Pestalozzi, le point précédent indique également que les « façons de penser » l'éducation ne permettent pas la prise en compte d'un panel diversifié de visions éducatives qui concerneraient une « formation des enseignants différente » ; une formation qui mettrait la focale sur des approches éducatives plurielles ou qui s'intéresserait davantage aux « pédagogies alternatives (ou non traditionnelles) », par exemple (Allam et Wagnon, 2018 ; Houssaye, 2010 ; Ott, 2007). Dès lors, si je veux comprendre la dynamique du projet de formation – la construction des théories explicites et implicites de l'apprentissage chez les étudiants au métier d'enseignant et plus largement de ce que je nomme la fabrication d'un *consentement éducatif*⁴⁹ (Bernays, 2007 ; Chomsky et Herman, 2008) – il convient d'interroger la « perte » ou le « gain » progressif de légitimité d'un projet ainsi que la manière dont une institution travaille à construire (ou retrouver) sa légitimité. Autrement dit, il est intéressant de comprendre par quels mécanismes un projet devient « légitime » (Habermas, 1978) ; de montrer comment la notion d'institution est, dans ce mouvement, dépendante de celle du « collectif » (Chavalarias, 2007). En effet, c'est le collectif qui porte le projet institutionnel et qui le reconnaît comme légitime. C'est l'ensemble ou la « majorité » – au sens de Ferréol et Jucquois (2005) – qui le fait exister.

Le concept d'institution prend ici une nouvelle forme. Il s'approche de la description de Parsons (1951) qui définit l'institution comme « l'ensemble des rôles qui ont une importance particulière au niveau de la structure du système social tout entier » (p. 78). Cette définition me permet de repérer un système de rôles dynamiques et caractéristiques liés à la « modernité » (Giddens, 1994 ; Habermas, 1988 ; Nizet, 2007) ainsi qu'aux institutions qui composent avec cette dernière. J'insiste sur la « légitimité sociale » dont bénéficient certains systèmes institutionnalisés et sur les consensus qu'ils cristallisent. La définition de Parsons (1951) me paraît en effet plus concise ; puisqu'elle souligne la prise en compte de « rôles » (ibid.) – ceux des acteurs d'un système institutionnel – qui ont une importance pour le système institutionnel tout entier et non pas uniquement dans un rapport à des « pratiques localisées » (Meynckens-

⁴⁹ Le concept de *fabrication du consentement éducatif* est défini dans la deuxième partie du manuscrit : l'institution normale.

Fourez et al., 2017). Cette prise en compte du « rôle d'un système institutionnel global » accentue sa dimension dynamique et fonctionnelle (Denoux, 2004 ; Denoux, et al. 2003).

L'entrée « fonctionnelle » (ibid.), qui prend une partie de sa source dans les « patterns culturels » relevés précédemment, exige la conceptualisation (ou du moins l'idée) d'une « origine culturelle dans les institutions » (Bellier, 1997 ; Douglas, 2005). Dans mes analyses, l'étude du fonctionnement de la « culture institutionnelle » de l'Institut Pestalozzi ainsi que de ses micros-« cultures particulières » (ibid.) a trouvé son fondement dans les travaux ethnographiques auxquels je me suis référé (Abélès, 1995 ; Payet, 2016). Effectivement, la recherche sur « la » ou « les » cultures est cumulative en un sens. Autrement dit, la référence aux théories de l'« anthropologie culturelle » (Benedict, 1934 ; Descola, 2005 ; Gurvitch, 1950 ; Lévi-Strauss, 1950, 1974, 1996 ; Lévi-Strauss et Eribon, 1988 ; Linton, 1959 ; Mauss, 1950 ; Merleau-Ponty, 2008) m'a permis de considérer la culture institutionnelle comme dépendante de son sens histoire et du contexte dans lequel elle s'inscrit. Par exemple, l'État (politique) qui accueille l'Institut Pestalozzi est spécifique. Il se présente lui-même depuis de nombreuses années comme une « région d'immigration » et « d'intégration de différentes cultures ». L'immigration fonde et précède ainsi les valeurs culturelles de l'Institut Pestalozzi ; dans le sens où ce dernier se reconnaît ouvertement comme un Institut « pluriculturel ». Cette pluri-culturalité forme une partie de ses traditions que je nomme le « *mythe institutionnel* ». Effectivement, c'est en partie sur ce « mythe » que la légitimité de l'Institut Pestalozzi se construit. Je montrerai dans les prochains chapitres que de ce mythe découle l'idée de l'« étudiant en formation en enseignement primaire ». Il est un acteur « préoccupé » par la diversité culturelle tout en étant de surcroît (et souvent) un descendant d'immigrant⁵⁰.

Les institutions créent des mythes pour expliquer à leurs participants et au public en général ce qu'elles font, comment elles le font, pourquoi la société a besoin d'être fait et à quel point ils réussissent. Chaque institution échoue dans une certaine mesure à faire le travail qu'elle promet. (Hart, 2011, p. 73)

Cette manière de concevoir l'Institut Pestalozzi – comme un objet d'étude sociologique à part entière – est certes polarisée sur sa dimension fonctionnelle qui pourrait sans aucun doute faire l'objet de discussions au sein de la tradition sociologique. Néanmoins, les dimensions « culturelles » et « symboliques » de l'Institut font que son projet institutionnel ne se limite pas à une seule dimension de ses actions. Celle-ci aurait par exemple une visée strictement fonctionnelle⁵¹. C'est en ce sens que je propose également de mettre en avant la notion de « projet fonctionnel » ; en renvoyant cette même notion à ce que Parsons (1973) et Merton (1953) appellent une « fonction sociale ». Cette perspective me permet enfin de proposer un

⁵⁰ Je tenterai de démontrer ce postulat dans plusieurs chapitres qui suivront. Le « patterns culturel institutionnel » est un élément fondamental d'un modèle institutionnel intégratif qui fabrique des « communautés » ainsi qu'une vision particulière de la société ; celle « des (autres) cultures » ou, à proprement dit, celles qui se différencient de la culture dominante de l'Institut Pestalozzi. Je note aussi que cette considération rappelle certains « postulats de nécessités » (unité fonctionnelle et fonctionnalisme universel). Ceux-ci me permettent de percevoir l'Institut Pestalozzi comme la construction de projets d'abord utiles, car nécessaires au projet (plus global) qu'est celui de l'« École ».

⁵¹ Cela ne signifie pas non plus que l'analyse de cette fonctionnalité n'a aucune pertinence (Castoriadis, 1975 ; Lourau, 1970).

complément à la définition de l'institution que j'ai énoncée dans les chapitres précédents. L'institution est ainsi *un ensemble culturel ayant une fonction d'orientation et de régulation sociale globale ; intervenant au niveau des individus, des projets, des choix et des limites qu'une institution donne à ses usagers* (Enriquez, 2003 ; Milly, 2011)). Retenir le projet social de l'Institut Pestalozzi avec ces termes me permet d'interroger la légitimité et la « légitimation » (comme processus de « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann, 1986)). Je le fais en m'interrogeant à la fois sur la culture et les valeurs qui lui sont associées (et non pas seulement sur ses « finalités instrumentales⁵² » (Fleury, 2015)) ; aussi sur la construction historique et sociale du projet de formation (Milly, 2011).

3.5 La fonction sociale des institutions

« Dès les premiers mois de l'enfermement, les vénériens appartiennent de plein droit à l'Hôpital général. Les hommes sont envoyés à Bicêtre ; les femmes à la Salpêtrière » (Foucault, 1972, p. 317).

La « fonction sociale des institutions » (Bourdieu, 1982a ; Foucault, 1972, 1975) ne fait pas souvent débat, car elle passe la plupart du temps pour « naturelle » et « ordinaire » (Boltanski, 2008). Mais, il y a derrière ces dimensions tout un travail social et historique de légitimation. Foucault en faisait l'analyse détaillée dans son ouvrage *« Histoire de la folie à l'âge classique »* dans lequel il défend une thèse majeure ; celle de l'étude des développements de l'idée de « la folie » à travers l'Histoire : internement des fous, hérétiques, criminels, libertins ; tout a un sens et se légitime dans l'Histoire, celle des institutions.

J'ai reçu ce courriel d'un étudiant dans le cadre d'un des cours que j'assiste dans l'Institut. Il arrive que certains étudiants, en dehors de mon corpus d'enquête, me contactent. Les raisons sont nombreuses. Ils m'écrivent parfois pour des questions qui concernent uniquement le cours et les examens ; d'autres fois, ils le font, car pendant ces mêmes cours je tisse des liens particuliers avec eux. Livio, l'auteur du courrier qui suit, est un étudiant d'un des cours que j'assiste dans l'Institut ; ayant arrêté subitement sa formation à mi-parcours, il me dit être pris d'une peur vis-à-vis « du mal qu'on lui demandera de faire aux enfants ».

Zakaria,

[...] Il y a ce poster avec les différentes planètes présentées et le soleil, ma formatrice a appelé ça le système scolaire, c'est un jeu de mots, pour dire système solaire. Elle y a collé quelques chiffres en plastique à côté de chaque planète afin d'y épingler ce qu'elle appelle les « satellites », en fait ce sont des petits drapeaux.

⁵² « La raison instrumentale définit une raison au seul service de la performance économique, de l'efficacité de la production, de la rentabilité, qui n'interroge plus la finalité des actes qu'elle commet. La raison est réduite au seul rang d'outil, de moyen, d'instrument, de calcul, et non plus de finalité, ou d'exigence critique » (Fleury, 2015, p. 108).

Chaque drapeau porte le numéro qui correspond à un élève de la classe. Moi, c'était Mehmet, le numéro 14, qui m'a fait le plus de peine. Mais bon, en fait les élèves doivent se déplacer de Pluton au Soleil en passant par toutes les autres planètes. Ce qui fait dix planètes pour arriver à la fin et recevoir un avantage ou un cadeau.

Je t'épargne les détails, tu connais très bien comment ça marche. La semaine passée, je discutais avec Mehmet, il n'avait jamais eu d'avantage de toute l'année. Ce qu'il me racontait était abominable : il se sentait laissé de côté, la maîtresse le détestait, il n'avait pas d'ami, il était harcelé par les autres. Aucun autre élève, c'était le seul de la classe à n'avoir jamais eu d'avantages. Quelques exemples : choisir un jeu à la gymnastique ; passer du temps à l'ordinateur ; recevoir un paquet-surprise (quelques affaires d'école comme un crayon, feutre, gomme, règle ; mais aussi des bonbons ; choisir de changer de place, choisir la place du pupitre dans la classe ; etc.

Je n'ai plus envie de devoir faire la police, de surveiller le comportement des élèves. Cette fois, j'ai pété un plomb, ça m'a mis hors de moi. Alors, je suis allé dans le tiroir de ma formatrice, pendant la récréation, et j'ai pris tous les avantages, ils sont tous écrits sur de petits cartons plastifiés et je les ai tous donnés à Mehmet.

Ma formatrice m'a dit que j'étais devenu fou. Je me suis cassé en pleine après-midi, après la récréation !

Je suis devenu fou, mais je n'accepterai jamais de faire le mal qu'on me demande de faire aux élèves et franchement, ça me met les boules [...].

Amicalement,

Livio.

Extrait d'un courriel reçu pendant l'enquête.

Au-delà des thématiques de la « souffrance étudiante » et de l'« arrêt soudain des études » qui peuvent découler de cet extrait⁵³, je perçois l'importance d'étudier comment le projet de l'Institut Pestalozzi se construit et finit par s'instituer pour devenir central et indiscuté. De manière générale, je me montre sensible aux phénomènes de légitimité et d'illégitimité ; aussi bien dans les processus sociaux que sur le travail d'enquête que j'ai réalisé. Mes angles d'analyse de la réalité institutionnelle témoignent de cet intérêt : légitimité et illégitimité des activités du travail de l'étudiant ; processus de consécration institutionnel du métier d'enseignant par la « professionnalisation » ; « jeu en coulisses » (Payet, 1995) ; « institutions bâtarde » (Hughes, 1958), tels que les « tricheries des étudiants », le « racket du savoir⁵⁴ », le « marché noir des évaluations⁵⁵ », l'« arrêt soudain des études » (reprenant l'exemple de Livio) qui distribuent illégitimement des biens légitimes et répartissent légitimement des biens

⁵³ Je ferai une analyse détaillée de ces deux thématiques dans la deuxième et troisième partie du manuscrit.

⁵⁴ Cette technique consiste à intimider un étudiant assidu pour lui voler ses notes de cours.

⁵⁵ Des plateformes en ligne (Facebook, Instagram, TikTok, etc.) proposent des échanges d'évaluations (dossiers évaluatifs, notes pour un examen spécifique, etc.) pour un certain prix ou service rendu.

illégitimes ; ou plus généralement, ce que Goffman appelle les « adaptations secondaires (« *secondary adjustment* ») », à savoir : « toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait être. Les adaptations secondaires représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement » (1968, p. 245) ; ou encore l'imposition de points de vue éducatifs du côté des groupes dominants et le pouvoir de nomination : « les mots sont des armes », écrit Hughes (1958, p. 245).

« Quel que soit le phénomène social étudié, on parvient à de meilleurs résultats si on commence par le cas le moins prestigieux » (Hughes, 1958, p. 80). Mon travail s'inscrivant dans la lignée des travaux de la seconde École de Chicago, je fais donc le choix de comprendre l'Institut Pestalozzi par le travail « insignifiant » et « quelconque » de l'étudiant. La raison de ce choix est que lorsque les phénomènes sont légitimes ou prestigieux, ils ont tendance à maintenir un principe de façade.

« Il y a deux histoires : l'Histoire officielle, menteuse qu'on enseigne, l'Histoire ad usum Delphini puis l'Histoire secrète, où sont les véritables causes des événements, une histoire honteuse » (De Balzac, 2013, p. 67).

Dans l'enquête des « coulisses » (Payet, 1995) de L'Institut Pestalozzi, j'affronte les difficultés spécifiques que j'ai rencontrées face à l'étude des objets les plus légitimes (savoirs, enseignements, éducation, idéologies, valeurs, morales, normes). C'est en fait toute une théorie de la légitimité institutionnelle, de la domination, du travail symbolique et de dissimulation des activités les plus illégitimes qui apparaissent. Celles-ci semblent passées inaperçues aux yeux d'un enquêteur à la recherche de grandes systématisations théoriques. Cependant, elles apparaissent avec plus de clarté au chercheur qui s'approche du « particulier » et du « cas le moins prestigieux » (Hughes, 1958).

Je remarque comment le projet de l'Institut Pestalozzi s'institutionnalise ; ou comment un ensemble d'acteurs légitime sa mission et utilité. Par exemple, les cours dispensés dans les auditoriums font partie des activités les plus courantes dans l'Institut. Les membres du personnel formateur semblent plutôt bien formés pour travailler avec des étudiants. Pourtant, comme l'illustre l'extrait suivant, il y a au cœur de ces pratiques ordinaires un imposant processus de légitimation.

Que faut-il enseigner ? Comment ? Quels sont les grands courants de la pédagogie ? Pour quelle finalité ? Pour quelle transmission-instruction au développement des « savoir-faire et savoir apprendre » en formation ? Pour quelles connaissances ? En quoi un enseignant dans l'Institut serait-il plus qu'un simple transmetteur de savoirs ?

Ces questions, je les ai posées lors de certaines réunions, conférences ou certains colloques. Les réponses ont toutes été un peu « similaires » : pour qu'une formation des enseignants soit la plus « efficace possible », elle doit reposer sur une approche dite

« hybride » ou en « alternance⁵⁶ ». En somme, celle-ci mêle la « pédagogie traditionnelle » (dans les quatre murs de l'Institut) et la « pédagogie active » (lors des stages de terrain). Le « cours magistral » dans l'Institut sert pour expliquer des notions complexes, théoriques et conceptuelles ; et les « pédagogies actives » sur le terrain sont là pour faire pratiquer l'étudiant lors de ses stages.

Toutefois, en dehors de ces lieux officiels, personne (ou peu) ne veut parler de pédagogies et d'apprentissages, particulièrement lorsque cela les concerne directement. Le personnel formateur en parle volontiers s'il faut préparer une recherche ou écrire un article, un chapitre d'un livre ou lors d'un congrès. Sinon, ces questions ne sont pas traitées, questionnées, analysées et de loin pas critiquées. Dans les coulisses de l'institution, beaucoup de choses sont pensées comme s'il n'existait « aucun lien » (ou plutôt un lien évident) entre ce qui se fait (pédagogiquement) dans l'Institut et ce qui doit (ou de préférence devrait) se faire (pédagogiquement) à l'École. Bedonna m'en avait parlé, une fois, comme ça, lorsque nous discutons :

Bedonna : dans les cours ? On nous dit parfois, mais quand même rarement, ça dépend du prof... on dit que l'élève est une personne. On nous parle de processus d'apprentissages, de théories, de ce que la psychologie a apporté à l'éducation, des droits de l'enfant... blabla, toujours bien théoriquement... Wai, plein, plein de choses théoriques. Mais, avec nous ?

Zakaria : vous ? Les étudiants ?

Bedonna : Des conneries ! Nous, oui ! On n'est rien du tout !... Avec nous, pas de respect, pas de droit, que des cours magistraux... avec nous rien de ce qu'ils [le personnel formateur] nous disent n'est fait !

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Quand les étudiants me parlent de certains contenus de la Formation, je me confronte à un constat désenchanté. Dans son projet historique, l'Institut Pestalozzi semble avoir ferraillé tout au long de sa vie contre une certaine forme de « pédagogie traditionnelle » (Houssaye, 2014 ; Fabre, 2014). Toutefois, je peux prendre acte de sa survivance, mais aussi de l'omniprésence de celle-ci au sein de la formation. Le paradoxe que je soulève est que la « pédagogie traditionnelle » survit dans l'Institut ; lui-même prétendant lutter contre. Il résiste à toutes les critiques qui lui sont pourtant faites dans les auditoriums, énoncés « théoriquement » par nombre de professeurs, dit Bedonna. Qu'est-ce qui fait sa résistance et explique sa longévité ? Je pense que l'étudiant en Formation en fait l'expérience dans son quotidien d'apprenant : centralité du maître, impersonnalité de la relation pédagogique (Fabre, 2014), asymétrie entre étudiants et professeurs, transmission d'un savoir théorique coupé de l'expérience et des affects (Naess, 2017), formation normative, dispositif bureaucratique, modèle de l'enseignant charismatique, *clownerie*, culpabilisation de l'apprenant.

⁵⁶ Le va-et-vient entre théories et pratiques traverse chaque unité de formation compacte et chaque module regroupant des unités parallèles se partageant des semaines de terrain et des semaines dans l'Institut. Le temps de travail sur le terrain avoisine 45% du temps total de formation.

Sur l'école

Michel Foucault : en fait, je fais des cours dans un endroit très particulier. Très particulier et qui a pour fonction justement de ne pas enseigner...

Jacques Chancel : et qui est le Collège de France.

Michel Foucault : oui et ce qui me plaît justement là-bas, c'est que je n'ai pas l'impression d'enseigner, c'est-à-dire d'exercer, par rapport à mon auditoire, un rapport de pouvoir. L'enseignant, c'est celui qui dit : écoutez voilà, il y'a un certain nombre de choses que vous ne savez pas, mais que vous devriez savoir. Cela comporte donc une première étape qui est celle de produire de la culpabilisation ! Bon... deuxièmement, ces choses que vous devez savoir, alors moi je les sais et je vais vous les apprendre, et c'est le stade de l'obligation. Et puis, quand je vous les aurai enseignées, faudra que vous les sachiez, parce qu'il faut que vous les sachiez et attention, je vérifierai si vous les savez. C'est la vérification ! Enfin bon, c'est donc une série de rapports de pouvoirs qui se définissent. Là vous le comprenez, au Collège de France les cours sont libres, c'est-à-dire que viennent les écouter les gens qui veulent, n'importe qui. Ça peut être un colonel en retraite, mais ça peut être un lycéen de quatorze ans. Si ça l'intéresse, il vient, si ça ne l'intéresse pas, il ne vient pas. De sorte que finalement, quel est celui qui est examiné ? Quel est celui qui a le pouvoir, qui est sous le pouvoir de l'autre ? Moi je dirais qu'au Collège de France, c'est celui qui enseigne, qui vient et puis qui raconte, comme ça finalement...

Jacques Chancel : il passe en examen !

Michel Foucault : c'est son travail. Il est payé pour travailler à longueur d'année et puis douze fois par an, il vient donner en quelque sorte, dresser le bilan de son travail, le présenter à un auditoire et puis c'est à cet auditoire de dire ou de montrer s'il est intéressé ou pas. En tout cas, moi quand je vais faire mes cours au Collège, j'ai le trac et le trac absolument comme quand je passais des examens. Parce que j'ai l'impression qu'au fond les gens, le public vient vérifier mon travail, me montrer s'ils sont intéressés ou pas et s'ils ne sont pas intéressés, je suis assez triste.

Jacques Chancel : Michel Foucault, nous n'allons pas faire ici la réforme de l'enseignement, d'abord nous n'aurions pas le temps, mais en principe à l'école on oblige à apprendre et l'école nous sommes tous d'accord devrait être une fête, on devrait être content d'y aller, car c'est vraiment le terrain de la curiosité. Il doit y avoir donc des choses essentielles à apprendre, quelles sont ces choses ? En dehors de l'orthographe, de l'arithmétique ?

Michel Foucault : moi je dirais la première chose, si ça a un sens d'apprendre à l'école, que la première chose qu'on devrait apprendre, c'est que le savoir est tout de même profondément lié au plaisir, enfin qu'il y a certainement une façon d'érotiser le savoir ; de rendre le savoir hautement, oui hautement agréable et ça que l'enseignement ne soit pas capable, même de révéler cela, que l'enseignement a presque pour fonction de montrer combien le savoir est déplaisant, triste, gris, peu érotique, moi je trouve que c'est un tour de force. Mais ce tour de force, il a certainement sa raison d'être. Il faudrait savoir pourquoi est-ce que notre société a tellement d'intérêt à montrer que le savoir est

triste ? Peut-être précisément à cause du nombre de gens qui en sont exclues, de ce savoir.

Jacques Chancel : imaginer déjà ce que pèse le mot savoir, lorsqu'on dit savoir c'est joli, mais lorsqu'on dit le savoir ?

Michel Foucault : oui c'est ça, c'est ça...

Jacques Chancel : le besoin de connaître...

Michel Foucault : le savoir, les savoirs. Moi je pense... imaginer que les gens aient une frénésie de savoir, comme ils ont une frénésie de faire l'amour, vous imaginez le nombre de gens qui se bousculeraient à la porte des écoles ? Ce serait le désastre social total, total, et il faut bien si l'on veut restreindre au maximum le nombre de gens qui ont accès au savoir, le présenter sous cette forme parfaitement rébarbative et ne contraindre les gens au savoir que par des gratifications annexes, sociales qui sont précisément la concurrence ou les hauts salaires en fin de course, et cætera. Mais je crois qu'il y a un plaisir intrinsèque au savoir, une libido sciendi, comme disent les gens savants, dont je ne suis pas...

Jacques Chancel : à votre avis, Michel Foucault, qu'elle est la responsabilité des parents ? Voilà justement sur cette juste connaissance, celle des enfants, de la responsabilité d'atteindre quelque chose, comment les parents doivent-ils aider, leurs enfants, car il y a les parents et les enseignants ?

Michel Foucault : la responsabilité, attendez, je ne vois pas très bien.

Jacques Chancel : les parents ont une responsabilité dans le savoir de leurs enfants. Comment doivent-ils les aider ? Car il y a, et les parents, et les enseignants.

Michel Foucault : oui... là vous me posez une question à laquelle je ne vois pas très bien comment répondre. Moi je crois, oui je crois, que les parents donnent en effet aux enfants une véritable angoisse devant le savoir. Par l'intérêt même qu'ils portent aux savoirs de leurs enfants, car dans ce savoir qu'ont les enfants, ils y mettent leur propre gloire ou bien sûr, ils y mettent leur sacrifice, ils y mettent leurs propres projets d'avenir, ils y mettent leur revanche également. Je crois que la pression que les parents exercent sur les enfants pour qu'ils sachent, cette pression est très chargée d'angoisses et les enfants l'éprouvent en général cette angoisse. Les enfants perçoivent de façon générale très rapidement l'angoisse des adultes, c'est la chose sans doute que les enfants déchiffrent le mieux. Et je crois que ça pèse négativement d'une façon très lourde. Mais, il faut une sanction tout de même ! Et cette sanction, c'est le diplôme et comment faire autrement ? Vous savez le diplôme ça sert simplement à constituer une espèce de valeur marchande du savoir, ça permet également de faire croire à ceux qui n'ont pas de diplôme, qu'ils ne sont pas en droit de savoir et qu'ils ne seraient pas capables de savoir. Tous les gens qui passent un diplôme, tous pratiquement disent ça ne sert à rien ! Qu'il n'y a pas de contenu, que c'est vide... mais ceux qui n'ont pas passé le diplôme, c'est ceux-là qui donnent un sens important au diplôme des autres. Et le diplôme, moi je crois qu'il est fait précisément pour ceux qui n'en ont pas.

Entretien avec Michel Foucault, 10 mars 1975a⁵⁷.

⁵⁷ Foucault, M. (1975a). *Radioscopie de Michel Foucault* (entretien par J. Chancel). Paris : Editions Radio France.

L'étudiant (apprenti-enseignant) intériorise et reproduit ce qu'il a vécu pendant toute sa scolarité ; et il continue à en faire l'expérience lors de sa formation.

J'te dis on n'est rien

Zakaria : mais tu ne dis jamais rien ? Tu n'as jamais osé dire quelque chose ? À un prof. par exemple ?

Bedonna : bah, c'est un peu comme si c'était normal ! C'est déjà bien d'apprendre des trucs comme ça !

Zakaria : je ne comprends pas !

Bedonna : il y a des profs qui font semblant ! C'est ça que je veux dire... C'est un peu normal. On est dans l'Institut Pestalozzi, en formation pour être enseignant. On ne pense pas à nous, futures enseignantes. On pense aux élèves... plutôt aux programmes, à ce qu'il faut apprendre... En fait tu vois, dans l'Institut c'est comme à l'école. Programmes, évaluations ! Y'a rien d'autre !

Zakaria : on n'apprend rien ? Ils font semblant de quoi ?

Bedonna : semblant de nous dire parfois de faire autrement, un peu... mais on apprend à faire comme ça s'est toujours fait. Le reste c'est du fake !

Zakaria : comme tu as fait à l'école ? C'est ça ?

Bedonna : comme je suis moi allé à l'école... Y'a pas de changement. Tu sais ! Comme moi j'ai fait l'école, c'est comme ça qu'il faudra que je la fasse.

Zakaria : hum, d'accord...

Bedonna : même les livres, les cahiers n'ont pas changé. Tu te rends compte... En stage, là où je suis là... c'est la même chose. J'ai l'impression que je refais l'école. Ça me déprime... (Silence).

Zakaria : mais dans l'Institut ? Tu me dis rien n'a changé ?

Bedonna : oui ! Je parle de l'ensemble de la formation. Les profs ici [dans l'Institut], ils font comme si l'école c'était autre chose. Mais, soit ils n'y sont pas retournés depuis longtemps, soit, ils font exprès et ils se foutent encore plus de nous ! Ou ils font semblant, comme j't'ai dit ! Bah au final... tu sais on fait toujours comme on doit faire... C'est ça qui m'agace. Tout le monde fait semblant... Wai, l'école c'est génial ! Mais non ! L'école c'est toujours l'école, et c'est tout sauf génial. La formation, elle, bah elle nous prépare à l'école telle qu'elle est ! Pas pour la changer ! Pas pour faire autrement ! On fait semblant de nous faire participer... penser en cours. Genre réflexif ! Wai le savoir réflexif sur ta pratique... blabla... bullshit... mais dans les cours qu'ils nous donnent, y'en a pas un, mais je te dis pas un seul, qui fait autrement. Rien que pour nous donner l'exemple, même s'ils [le personnel formateur universitaire] n'y croient pas. C'est pour ça ! J'te dis on n'est rien... comme dans les stages les élèves sont rien... nous on est rien. Une fois tu m'as dit que tu trouvais qu'on rendait un peu les élèves robots [des exécutants]. Mais, nous-mêmes on est des robots. Tu comprends ! C'est triste parce qu'après on fera juste la même chose dans nos classes. Et là... bah rien ne changera jamais...

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 250618).

Réalisme et utopie

Le cours magistral se déguise parfois en cours dialogué, sous la pression d'un constructivisme qui a, d'une certaine manière, déteint sur l'histoire de l'Institut Pestalozzi (Berbaum, 2005 ; Vacher, 2015). Certes, le « modèle réflexif » constitue la forme d'enseignement la plus usuelle que j'ai pu observer au sein de l'Institut. Mais, il en découle un ensemble de phénomènes *quasi* « schizophréniques » (Deleuze et Guattari, 1972). La formation pédagogique et didactique – parfois critique – règne en maître dans l'Institut. Toutefois, elle reste avec peu d'effets dans les pratiques enseignantes (Altet, 2004a, 2004b, 2006 ; Altet et al., 2013 ; Barbier, 2019). Pour certains, le problème réside dans la « résistance des étudiants » (Chami, 2010, 2020 ; Legendre, 2013). Pour d'autres, la problématique est aussi la conséquence d'un « progressisme administratif » (Monceau, 2012a, 2012b) qui envahit l'Institut Pestalozzi.

Je cherche à comprendre ce que Bedonna entend par « bullshit », quel sens apporte-t-elle à ce « concept » qui, pour elle, a un sens bien particulier (le mot ressort souvent dans nos conversations). Cela étant, nous discutons de ce que peut être le « bullshit » et en quoi est-il nécessaire dans la production de légitimité ; celle du personnel formateur universitaire, par exemple ? Pourquoi, selon elle, le « bullshit » est-il aussi répandu dans l'Institut ?

Bed, date d'envoi : ..., à 16:55

« Le « baratin » devient nécessaire à chaque fois que certaines circonstances amènent un individu à aborder un sujet qu'il ignore. La production de ce « discours spécifique » est stimulée quand les occasions de s'exprimer sur des thématiques précises l'emportent sur les connaissances, en rapport à cette même question ».

Bed, date d'envoi : ..., à 16:56

C'est ce que je disais, c'est que tout le monde ouvre sa gueule pour ne rien dire, et dans l'Institut c'est la même chose !

Zak, date d'envoi de votre message : ..., à 17:11

Hahaha, ça fait genre on a un avis sur tout !

Zak, date d'envoi de votre message : ..., à 17:12

Bullshit quoi, comme tu le dis tout le temps !

Bed, date d'envoi : ..., à 17:12

"Quand nous disons d'un discours que « c'est du vent », nous signifions que rien d'autre ne sort de la bouche de l'orateur. Une simple vapeur. Ses paroles sont creuses, sans substance ni contenu. Par là même, son maniement du langage n'est d'aucune utilité pour le but qu'il prétend servir. L'orateur ne communique pas plus d'informations que s'il s'était contenté d'expirer l'air de ses poumons. Il existe des similitudes, soit dit en passant, entre le vent et l'excrément qui font du vent un excellent équivalent aux conneries. De même que le vent est un discours vidé de tout contenu informatif, de même l'excrément est une matière débarrassée de tout principe nutritif. On peut considérer l'excrément comme le cadavre de l'aliment, comme ce qui reste une fois épuisés les éléments vitaux de la nourriture. De ce point de vue, l'excrément est une représentation de la mort que nous produisons nous-mêmes, et que nous ne pouvons empêcher de produire au cours du processus d'auto-préservation de la vie. C'est peut-être parce

qu'il rend la mort si proche qu'il nous répugne autant. En tout cas, il n'est pas plus utile à l'alimentation que le vent ne l'est à la communication." J'adore 🤔🤔🤔

Date d'envoi de votre message : ..., à 18:51

Je viens de lire l'extrait, il est cru comme tu les aimes !

Bed, date d'envoi : ..., à 19:21

J'aime ce qui est assumé...Et engagé !

Extrait d'une conversation Messenger (Facebook) avec Bedonna.

Ce que Bedonna appelle le « bullshit » est fréquent dans la « vie institutionnelle ». Des exemples de production de « bullshit » naissent de la croyance, dans l'Institut Pestalozzi, qu'il serait de la responsabilité du personnel formateur (le savant) d'avoir une opinion sur tout ; ou du moins sur l'ensemble des questions liées à la conduite des affaires de ce qui le concerne, à savoir : l'enseignement. Le fossé entre les opinions du personnel formateur et l'appréhension de la réalité vécue par les étudiants s'élargira encore davantage si les premiers estiment qu'il est de leur responsabilité morale d'émettre un jugement sur les événements (les faits) et situations (les actes) qui concernent les seconds. L'augmentation du « bullshit » a néanmoins des origines encore plus profondes dans ce que je considère comme des formes d'« *indifférence sceptique* ». Celle-ci nie toutes possibilités d'accéder à une « réalité » différente ; celle de l'expérience des étudiants, par exemple. Par conséquent, elle empêche de connaître une autre nature des choses. Ces doctrines institutionnelles, dites « réalistes » (mais uniquement dans un sens particulier, celui de « savant » (personnel formateur) « ignorant » (étudiant)) érodent la confiance qu'ont les étudiants dans la valeur de leurs efforts pour distinguer le « vrai du faux » ; ceci même dans l'intelligibilité de la notion de recherche d'objectivité. Traités par le personnel formateur universitaire comme « coupables » de leur ignorance, les étudiants finissent par perdre confiance en leurs propres savoirs. Cette perte de confiance entraîne un abandon de la « rigueur » (Freire, 2013) nécessaire à tout étudiant qui désire se « consacrer librement à l'idéal » (Freire, 1973), au profit d'une autre forme de rigueur que requiert le « réalisme » ; celui d'une réalité scolaire imposée.

Au lieu de travailler à l'élaboration d'une représentation « personnelle et autonome » (Freire, 1973, 2013) du monde de l'École, le personnel formateur universitaire s'efforce de donner une représentation « réaliste », « terre à terre » de ce qu'il prétend connaître de ce monde. Au terme de leur formation, les étudiants finissent convaincus que la réalité du personnel formateur possède une nature intrinsèque. Pour certains, elle est du « baratin » – « *la théorie, c'est des conneries* », m'ont souvent rapporté les étudiants lors des entretiens. Pour beaucoup d'autres, ce réalisme est identifié comme l'essence des choses qu'ils considèrent alors avec importance. Ces mêmes étudiants tentent dès lors d'être fidèles aux savoirs qui leur sont transmis : ceux de la « pratique » ; combinant « *indifférence sceptique* » et « *réalisme imposé* ». Partant du principe qu'il leur faut être dévoué à la réalité de leur formation – c'est-à-dire aux normes de leur future profession – les étudiants abandonnent l'idée d'être fidèle à « eux-mêmes », à leurs ressentis et émotions, à leurs utopies.

Les utopies apparaissent comme bien plus réalisables qu'on ne le croyait autrefois. Et nous nous trouvons actuellement devant une question bien autrement angoissante : comment éviter leur réalisation définitive ?... Les utopies sont réalisables. La vie marche vers les

utopies. Et peut-être un siècle nouveau commence-t-il, un siècle où les intellectuels et la classe cultivée rêveront aux moyens d'éviter les utopies et de retourner à une société non utopique moins "parfaite" et plus libre. (Berdiaeff, 2019, p. 83)

Il est pourtant illusoire d'imaginer qu'un étudiant puisse, au terme de sa formation, être lui-même un être fini ; et qu'ainsi, il aspirerait à des descriptions d'une réalité réaliste du métier qu'on lui donnerait à voir lors de sa formation. En tant qu'être « conscient » et « rationnel », un étudiant existe par rapport aux choses du monde. Il ne peut pas se connaître sans connaître ses « choses ». Aucune théorie ni aucune expérience ne devrait soutenir ce jugement extravagant selon lequel la vérité la plus facile à atteindre pour un individu serait celle qu'on lui impose. Ceci prédit un échec certain, un fiasco absolu. La réalité, qui ne concerne que chacun personnellement, ne frappe ni par sa solidité ni par ses résistances. Chacun sait que la nature des choses est profondément insaisissable ; que le monde est beaucoup moins stable que ce qu'une « théorie du monde » pourrait prétendre (Sartre, 2008). De cette manière-là, la « réalité », la « vérité », la « théorie », la « formation » devient du « bullshit » pour certains étudiants.

Simone : l'école a changé... Rien qu'au niveau de ce qu'on met en place à l'école. Le matériel, la manière d'enseigner. On ne peut pas dire que c'est comme avant Gilles.

Gilles : pas comme avant ! Qu'est-ce qui a changé ? Sur le terrain ? Que disent les enseignants ?

Simone : on a tout un arsenal de nouvelles technologies, de nouvelles choses !

Gilles : je parle de vision de l'éducation !

Simone : arrête voir ! (Rires)... les étudiants résistent !

Gilles : ils résistent (rires) ? J'arrête alors !

Simone : la faute à qui ?

Gilles : à quoi bon ! Aux enseignants, j'imagine (sur un ton sarcastique)...

Simone : aux étudiants aussi (d'un ton sérieux) ! C'est à eux de prendre les devants ! Je veux dire, il y a aussi à se responsabiliser si l'on veut que l'école change... ils ne montrent que trop peu d'assiduité et n'apprennent pas grand-chose de leur formation...

Je dis qu'« il y aurait peut-être certaines choses à revoir dans la formation ». Je parle un peu de mon enquête. Gilles, assis à ma droite, me donne un petit coup sur le pied. Je me tais. Simone ne semble guère apprécier mon intervention inattendue. Remettre en question un fonctionnement aussi « naturel » que celui de la formation des enseignants relève quasiment du « blasphème » ; critiquer l'institution devient une activité « illégitime », non appréciée (ou plutôt non appréciable).

Plus tard, Gilles me rappelle à l'ordre : « on ne scie pas la branche sur laquelle on est assis, Zakaria ».

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

Mon enquête a montré un consensus (sur les questions d'éducation) assez largement partagé chez le personnel formateur de l'Institut ; sur le besoin d'une formation qui, tout en prenant appui sur les savoirs construits dans les disciplines de référence et leurs didactiques, veille à assurer leur arrimage avec l'activité professionnelle (Barbier, 2006 ; Legendre, 2013 ; Wittorski, 2005). Par exemple, des ajustements ont ainsi été mis en place pour proposer, dans les programmes de formation, des dispositifs qui visent à favoriser une meilleure articulation entre « théorie et pratique⁵⁸ » ; cherchant à accroître les liens avec la « réalité du travail professionnel (études de cas, analyse de pratiques, mémoire professionnel, vidéoformation, démarche clinique, portfolio, activités d'intégration, etc.) » (Legendre, 2013, p. 171). Jusqu'à lors, cette articulation a en commun le souci non seulement de rapprocher la théorie de la pratique. Mais, elle a aussi pour intention de rendre cette dernière plus réflexive dans ce que les étudiants mobilisent. Pourtant, du point de vue des étudiants, ses innombrables dispositifs de formation ne font que renforcer une « pédagogie traditionnelle » en lui donnant une apparence de modernité ; en corrigeant, à la marge, ses défauts les plus visibles.

[...]. 23h27 : Coucou Zak... il est tard, comment tu vas ? Si jamais tu ne m'as pas dans tes contacts, je viens de changer de num : c'est Amélie ! Tu sais, je t'écris parce que j'ai un horrible coup au moral avec cette formation et ces stages où on nous demande de jouer un jeu parfois, et de se conformer à plein d'attentes de nos FT [formateur de terrain] et FU [formateur universitaire]... Bah ma FT du stage de 3 semaines m'a mis un "non acquis", à ma surprise totale, car en présentiel elle m'a toujours dit que ça allait bien, en minimisant les remarques négatives (du style "l'autorité ce n'est pas encore tout à fait ça, mais bon c'est normal, tu apprends encore"). En fait, je le vis comme une forme de lâcheté. Motif invoqué pour mon échec du stage : un non satisfaisant en gestion de l'autorité... Lors de la tripartite⁵⁹, la FU a totalement validé les propos de ma FT. Je suis restée comme scotchée devant l'absurdité et la totale contradiction entre ce qui nous est enseigné dans l'Institut.

Tout s'écroule, car j'ai bien peur de rater mon année. Ce qui signifie que je risque de perdre un an avant de pouvoir postuler dans les écoles. Et ça, je ne pourrai financièrement pas me le permettre (j'avais tablé sur 3 ans sans revenu...pas 4). Du coup, j'hésite à tout arrêter, laisser tomber l'enseignement primaire et faire autre chose (même juste alimentaire), tellement je suis écœurée...

⁵⁸ « La formation se passe en deux lieux et plusieurs temps : les étudiants se trouvent en alternance dans les établissements scolaires et dans l'Institut. Les semaines de terrain alternent avec les semaines de travail dans les lieux universitaires. Ce découpage fait surgir un stéréotype qu'il faut immédiatement combattre. Le temps de terrain n'est pas le temps réservé à la pratique ; il se définit par un certain rapport – pragmatique, stratégique, global – entre théories et pratiques ; il offre des occasions d'expérimentation et d'analyse dans des conditions réalistes d'exercice du métier. Le temps de travail dans l'Institut n'est pas le temps réservé à la théorie ; il se définit par un autre rapport entre théorie et pratique dégagé des contraintes de l'action immédiate, autorisant la centration analytique sur certaines composantes de la réalité et la mise entre parenthèses provisoire des autres » (Extrait du programme de formation, 2021).

⁵⁹ Une tripartite est organisée en fin de stage. Elle permet aux formateurs de terrain et universitaires de se rencontrer (souvent dans les classes des écoles) pour discuter des acquis des étudiants. À la suite de celle-ci, le stage est validé ou non.

Naturellement, je rêve de pouvoir faire quelque chose d'autre ; de changer un peu les choses. Mais là, tu vois, tout ce qu'ils nous proposent, leurs trucs et astuces, leurs dispositifs à la con, interactif, théorie-pratique, tout ce baratin, bah au final, tout ce qui compte c'est comment tu tiens ta classe comme tu tiendrais ton chien en laisse ; d'ailleurs, ici [dans l'Institut], c'est exactement la même chose. Ils nous tiennent comme on devrait tenir nos élèves.

Voilà, j'avais besoin de t'écrire parce que je suis tellement révoltée contre ce système qui nous éloigne de ce qu'on est et qui voit les gosses comme des êtres à domestiquer...

Je le vis hyper mal et ne sais plus trop où je vais 😞.

Extrait d'une conversation sur WhatsApp avec Amélie.

Comme l'illustre l'extrait ci-dessus, la légitimité de l'Institut Pestalozzi s'opère d'une part en référence « au bien public » et à « l'intérêt général » ; celui des étudiants et de leur future mission d'enseignant (dans le cas d'Amélie, un « bon » enseignant aura une « bonne » gestion de l'autorité en classe). Mais d'autre part, elle se rattache à une « mission républicaine » (Berthelot, 1993 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Payet, 2011a) beaucoup plus importante ; celle d'une école qui forme à la citoyenneté, en inoculant les valeurs universelles de la république, préparant ainsi l'avenir de nos sociétés (Coutel, 2018 ; Delahaye, 2010 ; Michel, 2008 ; Perrenoud, 1996).

[...] D'ailleurs, un conférencier dit lors de son discours sur les « pédagogies nouvelles » – conférence tenue dans l'Institut Pestalozzi dans le cadre d'une « journée de formation » : « si la pédagogie traditionnelle domine, c'est qu'elle convient peut-être le mieux à tout le monde. Il suffit de l'améliorer çà et là. Les méthodes de l'école nouvelle sont trop floues et trop peu exigeantes sur les savoirs. Elles ne conviennent certainement pas aux classes populaires ; celles des banlieues et d'ailleurs [...] ».

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Depuis la naissance de l'école dite républicaine, trois cadres de référence majeurs sont apparus successivement, sans être remplacés : l'égalité formelle, l'équité, la reconnaissance. Le premier définit des élèves dans une configuration de rupture entre l'école et l'environnement social et familial, le deuxième appréhende des enfants dans une continuité entre l'école et cet environnement, le troisième considère des membres de groupes dont un trait identitaire a été discrédité par la société. » [...] La prégnance ancienne du schème de l'égalité formelle et la longue intériorisation de l'indifférence aux différences dans l'école républicaine gênent la construction d'une réciprocité des perspectives avec des « acteurs faibles ». [...] Dans une interprétation normative, l'enseignant s'inscrit dans une relation individualisée, mais le traitement qu'il administre à l'élève, ainsi qu'à ses parents, reste standard. L'élève est toujours perçu en termes de conformité ou d'écart à la règle définie dans l'école républicaine. La validité et l'emprise de la norme scolaire ne sont jamais mises en doute. (Payet, 2011a, p. 38)

Le projet institutionnel entend toujours se référer à des « valeurs sacrées » (Dubet, 2002). De telle manière, il se fonde sur des dogmes, des principes, des mythes, des illusions et des croyances qui restent, elles aussi « sacrées » ; c'est-à-dire enracinées dans l'évidence de la tradition et d'un principe d'utilité sociale. La légitimité institutionnelle en appelle à des principes et des valeurs qui ne se pensent pas comme de simples reflets d'une communauté et de ses mœurs. La légitimité doit apparaître aux yeux des étudiants comme un objet construit sur un principe universel et de droit commun ; celui du « bien de tous, pour tous ». L'étudiant inscrit dès lors à son tour sa formation dans une « perspective légitime ». Ainsi, le traitement qu'il apprend à administrer aux élèves reste aussi « légitime » que le traitement que l'institution lui administre et qu'il subit sur lui-même. Même si Aurélie en est profondément affectée, je montrerai dans les prochains chapitres que la majorité des étudiants passe outre leurs souffrances. Ils ne les éprouvent pas (ou momentanément). Ils les refoulent plutôt. Dans sa formation, l'étudiant apprend ainsi que « l'élève est toujours perçu en termes de conformité ou d'écart à la règle définie dans l'école républicaine. La validité et l'emprise de la norme scolaire ne sont jamais mises en doute » (Payet, 2011a, p. 38).

Des constats précédents, je retrouve certaines perspectives wébériennes de l'institution (1965). Le type le plus pur de la forme de légitimité consiste dans la croyance en « la normalité » (ibid.). Autrement dit, la légitimité se construit sur des statuts « formellement » construits et établis selon une procédure d'usage « standardisée », pour reprendre le terme qu'utilise Payet (2011a). L'Institut Pestalozzi devient un espace social singulier où les activités sont (comme ailleurs dans le monde actuel) liées à des réglementations et des normes. L'Institut Pestalozzi peut une nouvelle fois se comprendre comme dynamique ; car elle est un groupement d'individus dont les règlements statutaires sont octroyés avec un succès (relatif) à l'intérieur d'une « zone d'action » (Weber, 2003) délimitable et toujours en mouvement. Mais, ces « zones d'action » se définissent selon des critères « déterminés » (Spinoza, 2011) ; les étudiants et le personnel formateur en font entièrement partie.

L'importance que j'apporte enfin à la formalisation d'un groupement d'individus ne signifie pas que tous les comportements que j'ai observés (ou qui sont à titre d'exemple illustrés dans les extraits que j'ai présentés jusqu'ici) suivent pleinement des règles « formellement prescrites » par les institutions. Bien au contraire, une large dimension de la « déviance » (Becker, 1985 ; Goffman, 1968) trouve vie dans toute institution. Cette déviance offre des logiques informelles aux étudiants et au personnel formateur ainsi que des jeux spécifiques autour des règles. Il s'agira aussi dans cette thèse d'en appréhender les pratiques, les usages, les logiques et les coutumes. Il n'est pas d'institution qui ne valorise pas certains actes et en prohibe d'autres. Ces façons de concevoir et de qualifier les comportements sont fixées : règles, normes et consignes spécifient les obligations auxquelles les étudiants doivent se soumettre en présence ou non des autres. L'institution incarne l'ordre qui s'exerce sur les individus ; des contraintes qui les conduisent à respecter les prescriptions d'un système normatif (Ogien, 2012).

Phénoménologie du jeu immédiat

En voulant être quelque chose, tout individu mime la chose ; en désirant la chose qui, elle, est quelque chose. Le mode d'être de l'individu est un jeu.

Il leur faut être ce qu'ils sont. Mais, que sont-ils donc, s'ils ont l'obligation de se faire être ce qu'ils sont ; s'ils sont sur le mode d'être ; du devoir être ce qu'ils sont ? Considérons cette jeune stagiaire, étudiante en formation à l'enseignement primaire : elle a le geste appuyé et vif, un peu trop précis, un peu rapide. Elle vient vers les élèves d'un pas un peu trop ardent. Elle s'incline vers les enfants avec un peu trop d'empressement ; sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop plein de sollicitude face aux demandes de son enseignante formatrice. Enfin, la voilà qui revient, essayant d'imiter dans sa démarche la rigueur inflexible de je ne sais quel robot, tout en tenant le classeur de correction entre ses mains, se déplaçant entre les bureaux des élèves avec je ne sais quelle témérité d'acrobate, dans un équilibre perpétuellement instable et perpétuellement rompu, qu'elle rétablit d'un mouvement léger du bras et de la main. Toute sa conduite ne semble qu'un jeu. Elle s'applique à enchaîner ses mouvements comme s'ils étaient l'état de mécanismes qui se succèdent les uns aux autres. Même ses mimiques et sa voix paraissent des mécanismes. Elle joue. Mais, à quoi donc joue-t-elle ? Il ne faut pas l'observer longtemps pour s'en rendre compte. Elle joue à être « maitresse ». Il n'y a rien-là qui peut surprendre. Le jeu est une sorte de repérage et d'investigation, dit Deleuze. L'enfant joue avec son corps pour l'explorer, pour en dresser l'inventaire. Le stagiaire joue avec sa condition pour la réaliser.

Extrait du journal de pensées.

3.6 Institution et normalité

Les individus entretiennent des rapports actifs et réfléchis aux normes auxquelles ils se soumettent. L'insistance sur l'observation de l'action, telle qu'elle s'accomplit *in situ*, m'a permis de remettre en cause la conception « ordinaire » (et « naturelle ») de la normalité ; considérant que les individus se soumettent de manière inconsciente à celle-ci. La normalité n'est pas un effet mécanique de la socialisation. Elle est un processus institutionnel dynamique et éprouvant pour les individus. Elle se donne ainsi à voir en partie comme le produit de jugements portés sur le « conforme » et son « opposé » ; dans l'ordinarité des activités quotidiennes (Becker, 1985 ; Goffman, 1973a, 1973b).

Les « attitudes contraires à la norme » (Becker, 1985) sont aussi innombrables qu'incessantes : renverser volontairement son café sur les feuilles de son camarade d'étude, chahuter au fond d'un auditoire, acheter des vêtements sur internet pendant un cours, discuter virtuellement sur un réseau social et se moquer de l'habillement de l'enseignant formateur qui donne le cours, tricher lors d'un examen, se prétendre malade pour manquer quelques jours de stage, s'adonner au commerce de stupéfiants pour financer ses études ou encore se moucher au milieu d'une leçon sont autant d'« activités déviantes » (ibid.) qui portent un sens pour l'étudiant ; couper volontairement le son du micro de l'estrade, simuler un problème technique de l'ordinateur de

la salle de cours, tousser, arriver en retard, oublier délibérément ses affaires, prétendre un appel urgent sont autant d'activités déviantes qui portent, elles aussi, un sens pour le personnel formateur. De ces actes déviants s'ensuivent des conséquences : celles de la réprimande, de la répression, du blâme, du discrédit, de la punition, de la correction, de la mauvaise rumeur. Il existe au sein de l'Institut Pestalozzi une infinité de façons de faire savoir à l'autre que son comportement a « trompé les attentes » ; ceci autant pour les étudiants que pour le personnel formateur. Lorsqu'une conduite déroge la normalité, elle donne lieu à une interaction qui sanctionne. Mais pour cela, un idéal doit habiter l'esprit de ceux qui l'infligent, comme elle demeure en ceux qui la subissent.

Ce que je cherche à dire, c'est que le domaine de la déviance n'est pas celui de la délinquance, de la désobéissance ou de la transgression. Il est celui des écarts considérés comme des « empiètements inacceptables » (Ogien, 2012) sur des normes de conduites instituées dans un univers d'action particulier. Ces empiètements à la norme sont suffisants pour produire un trouble dans l'ordre de l'interaction (Goffman, 1973a, 1973b, 1974a). La structure institutionnelle et les individus sont loin d'être des entités antagonistes. Elles sont intimement liées au cœur de l'unité qu'est la relation, stipule Goffman (1973a, 1973b, 1974a). Ainsi, ce ne sont ni les structures de l'Institut Pestalozzi qui déterminent les acteurs ni les acteurs qui engendrent les structures institutionnelles (Bonicco, 2007). C'est une relation réfléchie et active qui constitue le moteur d'un processus d'institutionnalisation, de subjectivation et de socialisation dynamique ; lequel engendre l'institution. Les structures normatives existent pour autant qu'elles sont mises en œuvre par les acteurs sur la base d'un sens commun guidant leurs conduites (Goffman, 1975a). C'est pour cette raison que la donnée principale de mon enquête est l'interaction et que celle-ci ne résulte pas de la synthèse des deux unités (structures et acteurs) préexistantes. Elles engendrent plutôt leurs mises en relation.

S'il paraît illusoire de « définir la déviance tant que l'étendue de la conformité n'est pas délimitée » (Douglas, 1999, p. 113) ; alors, définir la conformité est une tâche que je ne pourrais remplir qu'en partant de l'étude des « phénomènes pathologiques », au sens où Canguilhem (2013) les énonce ; comme l'état d'une modification de ce qui apparaît normal, de ce que j'appelle dans cette thèse des *anomalies*. Une manière d'aborder cette problématique serait d'admettre que la déviance et la conformité forment un couple indissociable (Bourricaud, 1977). Une autre façon serait de traiter la problématique en l'envisageant sous un angle empirique ; en mettant en évidence les principes qui organisent les différences que les individus établissent entre ce qu'ils nomment « conforme » et « déviant », dans le cours des actions où ils sont engagés. Tel est en partie le projet de cette thèse : mettre à l'ordre du jour une question qui ne peut se tenir comme résolue. Qu'est-ce que la normalité ? Et en quoi la formation des enseignants en fait-elle son occupation principale ? La déviance et la normalité orientent l'examen des « pathologies sociales » (Canguilhem, 2013 ; Lemert, 1951) ; en isolant une série de conduites normales et anormales, dont l'Institut Pestalozzi et une partie de son personnel en examinent l'origine afin de les éradiquer ou de les faire perdurer (Calvez, 2006).

Ce qui m'intéresse néanmoins davantage, c'est la situation de « minoritaire » (Deleuze et Parnet, 1977) ; celle de la condition sociale normalisée de l'étudiant. Celle-ci est susceptible d'être analysée à l'aide des outils développés par la sociologie de la déviance (Becker, 1985). Ainsi, j'élargis la question de la déviance à celle de l'étude de la norme en y englobant ce qui conduit, peu ou prou, un étudiant à appliquer les normes hypothétiquement déduites de certains usages imprécis qui forment la conformité. Cette normalité se découvre dans le fait qu'elle provoque une « approbation » et une « gratification » sociale. Le fait d'appliquer les normes et d'apporter un respect aux mœurs et valeurs de l'Institut Pestalozzi est un type de conduite appris et non pas inné (Sutherland et Cressey, 1966). L'étudiant en formation est un expert en l'application des normes institutionnelles. Il est un individu qui a de fortes compétences adaptatives. Il sait jouer du besoin d'adaptation à de nouvelles exigences qui s'imposent à lui (Thomas, 1966). Il sait se mouvoir dans l'intervalle entre objectifs sociaux valorisés et moyens légitimes ou illégitimes de les réaliser (Merton, 1953). L'« acte normal » (ibid.) ne dépend ni de la nature de la personnalité de l'individu qui respecte les normes ni de l'adhésion à une « sous-culture » dominante (Cohen, 1971). La normalité (comme la déviance) est un phénomène sociologique commun ; dont tout un chacun fait l'expérience (Becker, 1985). Elle est un régime social qui organise un univers particulier et qui se construit donc socialement.

Je pars ainsi de la « sociologie interactionniste de la déviance » (pour reprendre la dénomination que lui a donnée Becker (1985)) pour proposer une *sociologie interactionniste de la norme*. J'essaie de rendre compte de l'intelligibilité propre aux formes d'actions qui s'organisent dans des univers sociaux que les individus tiennent (spontanément) pour familiers, moraux, légitimes. Ces mêmes individus apprennent à se rapprocher (ou se mettre à distance) des idées qui font envisager les « pratiques normales » comme « admirables », « honorables », « propres » et « humaines ». Je découvre qu'étudier l'univers des étudiants et de leur « condition sociale » (Goffman, 1968) – malgré le pouvoir de la normalité qui vient participer aux processus de socialisation, d'institutionnalisation et de subjectivation (Jellab, 2011) – se trouve à la marge de ce que l'institution veut promouvoir. Elle ne le fait non pas en magnifiant ouvertement l'existence de la norme ; mais en instituant dans les plus petites interactions du quotidien la fabrication d'un individu « ordinaire » (Becker, 1964 ; Becker et al., 2020). Produire un modèle de description analytique des formes de l'« action normale » me permet de proposer de nouveaux questionnements théoriques sur ce que « fabriquent » les institutions de formation des enseignants : l'« assimilation des valeurs » (Becker et al., 2020) éducatives par les étudiants, les « perspectives de la responsabilité » (ibid.) éducative et de l'expérience enseignante, par exemple.

Régimes d'action

Une des difficultés majeures que j'ai rencontrée lors de l'analyse de l'Institut Pestalozzi est celle d'établir une typologie. En effet, le caractère flou et polysémique du terme « institution », ainsi que les nombreuses grilles de lecture que j'ai présentées tout au long des chapitres précédents mettent à mal les tentatives de systématisation de l'étude de cet objet complexe. La grande diversité des méthodes de classification des institutions est souvent rapportée à son domaine disciplinaire (politique, économique, religieuse) ; au type de reconnaissance sociale

(formelle/informelle) ; au format qui structure la vie sociale (endogène/exogène) ; à la nature de leur transaction (publique/privée) ; à leur degré d'inclusion dans des ensembles (fondamental/secondaire) ; ou encore à leur échelle d'investigation (spirituelle/sociale) (Tournay, 2011). L'établissement d'une « typologie de la norme » que provoque l'institution est ainsi une tâche laborieuse ; puisque les caractéristiques particulières et les invariances à un « type » de phénomène institutionnel ne sont pas forcément celles qui apparaissent au premier regard. En d'autres termes, plus j'approche le cœur du fonctionnement de l'Institut Pestalozzi, plus le caractère « hétérogène », « composé » et « dynamique » de celui-ci apparaît. Inspiré par les travaux d'ethnométhodologie, de sociologie critique et du courant de la sociologie pragmatique, j'ai ainsi cherché à m'intéresser aux « régimes d'action » (Boltanski, 2009b ; Latour, 2006 ; Thévenot, 2006). En effet, l'étude des régimes d'action favorise l'application d'une recherche « engagée » (Dewey, 1993, 2002 ; Mead, 2006 ; Peirce, 1978 ; Putman, 2000 ; Rorty, 1994). Mon parcours d'enquête est un processus d'expérience *in situ* qui a généré des engagements ainsi que des controverses lors de mes analyses ; car ceux-ci l'étaient avant tout pour mes enquêtés.

Je retiens de l'expérience *in situ* la compréhension de situations unifiées et l'accord (stable/instable) que les étudiants construisent en rapport à l'institution et surtout à la normalité qu'elle requière. Dewey (2004, 2005) définit d'ailleurs ce phénomène social avec le terme d'« intelligence organisée ». Celle-ci s'appuie sur une infrastructure institutionnelle ramifiée qui permet de décrire le déploiement des méthodes collectives de l'expérience. Cette posture d'enquête n'est pas sans conséquence sur la façon dont j'ai appréhendé l'Institut Pestalozzi. En effet, cela m'a conduit théoriquement à mettre en évidence quatre points : *primo*, la réalité substantielle de l'Institut Pestalozzi n'est ni homogène ni délimitée ; *secundo*, l'étude de l'Institut Pestalozzi ne peut pas être saisie de l'extérieur ou en surplomb, comme objet unique d'analyse sociologique. Elle nécessite une immersion totale de celui qui l'étudie ; *tertio*, la pertinence de l'échelle d'analyse des phénomènes institutionnels doit être fréquemment renégociée ; *quarto*, l'étude de la dynamique institutionnelle implique de « porter attention aux transformations des dispositifs sociotechniques » (Tournay, 2011, p. 64). Ainsi, la normalité générée par l'Institut Pestalozzi ne peut pas être définie à partir des démarcations présumées de son milieu social. Cette représentation de l'institution renverrait à une vision syncrétique et globale (c'est-à-dire figée) de celle-ci. « Les institutions doivent faire continuellement l'objet d'un procès de ré-institutionnalisation, si elles ne veulent pas perdre leurs contours et, en quelque sorte, se défaire », écrit Boltanski (2009, p.124). C'est la « ré-institutionnalisation » que met en évidence Boltanski (*ibid.*) qui fait de l'institution un objet sociologique dynamique dans la construction sociale de la normalité.

Je constate dès lors que l'étude de l'Institut Pestalozzi nécessite des réajustements sur mes focales d'observations. Ces réajustements me permettent d'identifier les points déterminants au sein de la structure institutionnelle. Alors, je perçois que l'Institut est « sans bord et sans couture » (Boltanski, 2008, 2009 ; Laforgue, 2015 ; Laforgue et Rostaing, 2011 ; Tournay, 2011). L'intérêt porté aux ordres sociaux de « totalisation » (Goffman, 1968) me saute aux yeux. Pour les étudiants, il est – dans l'Institut Pestalozzi – question avant tout des « choses » ; du « liant », du « ciment institutionnel » ; de la nature de ce qui assemble les individus entre

eux ; de ce qui les enchaîne solidement aux convictions, aux énoncés et vérités de l'institution ; de ce qui les attache à des objets d'intérêt et les rendent fidèles dans le maniement des choses du monde qui les entourent. Ces choses, ce sont les normes.

Alesia : c'est un métier qui me passionne ! Je participe à la construction de la société un peu. Ça me rend fière...aussi... de pouvoir accompagner tous ces élèves, chaque année... À devenir quelqu'un dans le monde.

Zakaria : c'est ta motivation ? Au-delà de la vocation dont tu me parlais avant ?

Alesia : oui.

Zakaria : et par rapport à tes camarades dans l'Institut ?

Alesia : pour eux tu dis ?

Zakaria : oui ! Bah, tu penses quoi ? Quelles motivations pour eux ?

Alesia : je pense que c'est ce qui nous rassemble dans la formation. Tous on partage la même motivation.

Zakaria : tous ? C'est-à-dire les étudiants entre vous ?

Alesia : oui ! Déjà ça ! Mais aussi les profs.

Zakaria : de l'Institut ?

Alesia : oui ! un peu tout le monde. Aussi de nos stages. Je crois qu'on a tous la même motivation. C'est mon avis après...

Zakaria : et donc c'est laquelle ? Cette motivation pour tous selon toi ?

Alesia : c'est ce que j'ai un peu dit avant !... C'est bah, comment ? C'est favoriser le développement des élèves. Aussi bah, même très important, leur transmettre les bonnes valeurs, aussi... tout ce qui est une attitude citoyenne, qu'ils aient une profession plus tard, qu'ils aiment après faire. Après y'a aussi tout le côté apprentissage, développement de l'intelligence, comme les maths... et tout ça !

Zakaria : donc ça, c'est un peu selon toi la motivation de tous ?

Alesia : oui, je pense ! C'est un peu ce qui nous donne envie d'enseigner ! Pas toi ?

Zakaria : oui, oui ! Bien sûr !

Extrait d'entretien (Alesia - 2^{ème} 210318).

L'extrait précédent témoigne d'abord en arrière-fond de l'activité quotidienne. Celle-ci se traduit ensuite pour Alesia par une homogénéité de sa perception de la motivation de devenir (ou d'être) enseignant. Ainsi, ce n'est pas nécessairement le domaine de la compétence de l'institution qui « fait » l'institution. Celle-ci est davantage liée au type d'ancrage idéologique, à ses valeurs, à ce que l'institution fait croire à ses usagers⁶⁰ et à ce que les usagers croient de l'institution (Goffman, 1968). Alesia est en un sens persuadée d'un intérêt commun et partagé par tous. Elle croit au côté « officiel » de l'éducation.

Si l'on examine la fonction des institutions, il semble que bon nombre d'entre elles n'est d'autres buts que d'assurer, comme de simples magasins, la mise en dépôt de leurs pensionnaires, mais ainsi que nous l'avons déjà indiqué elles se veulent, pour le public, des organisations rationnelles conçues sur un plan concerté et soucieux de tous les détails ; en somme, des machines bien huilées vouées à des fins officiellement approuvées. Nous avons

⁶⁰ Dans son sens le plus large qui comprend les étudiants et le personnel formateur.

également noté que l'un des objectifs officiels les plus fréquemment invoqués est la réduction des reclus en fonction de quelques normes idéales. Cette contraction entre ce que font effectivement les institutions totalitaires et ce qu'elles sont censées faire selon les déclarations des responsables constitue l'arrière-plan sur lequel s'inscrit l'activité quotidienne du personnel d'encadrement. (Goffman, 1968, p. 121)

En me basant sur le travail de l'anthropologue Douglas (1999), je déduis alors deux dimensions principales de l'Institut Pestalozzi. Ces dimensions forment ce que je nomme des « *solidarités morales* ». Elles sont mobilisées par les individus lorsqu'ils sont amenés à définir ce qui fait unité dans l'institution. Cette unité s'inscrit sur une dimension d'individuation (« grid⁶¹ ») et d'incorporation sociale (« group⁶² ») (Douglas, 1999, p. 7). Ces deux dimensions se déclinent chacune en deux particularités de la structuration sociale qui peut être prescrite (sous une forme d'imposition) ou construite (sous une forme émergente) (ibid.).

En m'appuyant une nouvelle fois sur le travail de Douglas (1999), la combinaison de ces deux dimensions aboutit à quatre types d'institutions qui se distinguent selon les modalités qu'elles présentent aux individus pour orienter leurs actions et organiser leurs relations avec les autres.

Typologie grid-group des institutions sociales (Douglas, 1999, p. 38)

Rôle institutionnel prescrit	Subordination ou isolement social - Assignation des rôles - Absence d'autonomie - Sujétion sociale	Hiérarchie communautaire - Frontières externes - Rôles et statuts différenciés, mais interdépendants - Prédominance du groupe
Rôle institutionnel construit	Individualiste - Concurrence - Choix maximaux - Mobilité sociale	Égalitaire - Frontières externes - Rôles ambigus, sujets à la négociation
	Individu	Groupe

Sur la base de cette typologie, je me suis intéressé aux mécanismes de « normalisation » (Esposito, 1994 ; Grenard, 1996 ; Vannereau et al., 2015) de l'Institut Pestalozzi. Il faut avant tout noter que les institutions ne sont pas conçues pour être socialement efficaces. Elles sont plutôt pensées – ou du moins des règles formelles sont créées – pour servir les intérêts de ceux qui ont le pouvoir de négocier en vue d'établir de nouvelles règles (Goffman, 1968 ; North,

⁶¹ La dimension « grid » porte sur les règles auxquelles sont soumis les individus pendant leurs interactions sociales : règles explicites imposées à l'individu (subordination) versus contrôle intériorisé donnant latitude à l'organisation des relations individuelles (individualistes) (Tournay, 2011, p. 106).

⁶² La dimension « group » porte sur le rapport de l'individu au groupe auquel il contribue : orientation de l'action individuelle par son affiliation à un groupe (hiérarchie communautaire) versus liberté individuelle de nouer des alliances (égalitaires) (Tournay, 2011, p. 107).

1990). Ma réflexion a dès lors porté sur les facteurs pratiques qui participent à ces mécanismes de pouvoir. Premier constat : la genèse et les évolutions institutionnelles répondent à des cadres théoriques généraux. Ainsi, l'Institut Pestalozzi se distingue par deux caractéristiques essentielles : « régulatrice » et « constitutive » ; « régulatrice », car l'institution oriente des comportements existants ; « constitutive », car elle fabrique de nouveaux comportements (Walliser, 2003). Deuxième constat : l'Institut Pestalozzi dispose de supports concrets qui oscillent entre des aspects « cognitifs » et « sociaux » donnant naissance à deux configurations de l'institution (Greif, 1994).

Une première configuration est cognitive. Je la nomme « *institution conceptuelle* ». Elle fabrique les *représentations cartographiques* qui sont avalisées par un ensemble d'individus qui s'entendent sur elles. Par exemple, certaines croyances (confiance dans les valeurs éducatives prônées par l'institution et les motivations à « être » ou « devenir » enseignant) sont communément partagées. Certaines « habitudes » (coutumes vestimentaires, habitudes du « travail enseignant ») (Tardif et Lessard, 2004 ; Lantheaume, 2008 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, 2012) comme le « métier d'« étudiant/d'élève » » (Abraham, 1995 ; Boulet et al., 1996 ; Coulon, 1997) sont largement suivies et certaines conventions (normes pédagogiques, réflexion sur la pratique, référence aux sciences sociales et humaines comme base d'analyse des situations pédagogiques) sont collectivement intériorisées.

Une deuxième configuration est sociale. Je la nomme « *institution organisationnelle* ». Elle se définit comme un regroupement de plusieurs individus qui se destinent à satisfaire certains objectifs collectifs de l'institution. Ceux-ci se matérialisent principalement par les cours dans l'Institut qui ont comme objectifs principaux la maîtrise des disciplines à enseigner, leurs didactiques et la pédagogie qui englobe leur transmission. Ces objectifs se construisent par une maîtrise personnelle de l'étudiant, des « savoirs » (en référence aux programmes scolaires et à leur curriculum) et des « savoir-faire » à leur mise en œuvre en situation didactique ; ou encore à l'exercisation et à la maîtrise du « métier enseignant ». Tous ces objectifs sont enfin planifiés dans la perspective d'un exercice qui se déroulera dans le cadre d'une institution publique (l'école) et à laquelle il appartiendra à l'étudiant d'en apprendre les finalités ainsi que la structure de son plan d'étude et projet.

Groupe et subjectivité

Selon Winnicott (1989), « l'esprit » (*mind*, distinct du « self ») est l'intériorisation de l'enveloppe sociale. « L'esprit enveloppe le psychisme comme la mère a enveloppé le bébé de ses soins » (Winnicott, cité par Anzieu, 1994, p. 22). Ainsi, l'Institut Pestalozzi possède comme l'une de ces dispositions d'être « enveloppante » (Bion, 2003 ; Anzieu, 1981 ; Kaës et al., 2019). Par exemple, le personnel formateur de l'Institut imagine et crée un espace où il va faire se rencontrer des étudiants dans un « cadre » (un cours, un amphithéâtre, un atelier d'étude, « un groupe de base⁶³ ») ; mais toujours autour d'un travail commun. J'observe que l'ensemble des « dispositifs institutionnels » participent à créer une sorte d'« espace de transition ».

⁶³ À partir de la deuxième année de formation, les étudiants sont répartis dans des petits groupes, appelés « groupes de bases », de 20 à 25 étudiants. Ils suivent ainsi leur cursus (semestriel) en étant rattachés à ce groupe.

L'observation de cet espace transitionnel est fort intéressante. En effet, il définit un lieu dans lequel vont s'exercer les rapports entre l'« intrasubjectif » et l'« intersubjectif » de l'étudiant (ibid.) ; autrement dit entre la réalité psychique interne de l'étudiant et le monde extérieur (celui de la pratique enseignante). Dans mes observations, ce sont en particulier les qualités d'« enveloppement » du groupe étudiant qui m'ont permis d'approcher les frontières entre l'étudiant et son environnement d'apprentissage ; celui que l'institution lui propose d'expérimenter. Les espaces transitionnels que j'ai évoqués précédemment construisent de l'intersubjectivité sans pour autant que l'intégrité psychique de l'étudiant soit en danger. J'observe que, par sa face interne, l'enveloppe du groupe permet l'établissement d'un état psychique sécurisant. Cet état, je le nomme *Soi de groupe*, car le groupe a un « Soi propre ».

Chaque groupe possède effectivement sa hiérarchie sociale. Par exemple, j'ai observé que les étudiants ont des habitudes en cours. Les places qu'ils prennent sont souvent les mêmes, mais elles changent d'une salle à l'autre, d'un professeur à l'autre ; les tournus de prise de parole varient peu, les étudiants prennent la parole dans un ordre qui reste inconsciemment le même et démontre une « distinction » (Bourdieu, 1979) importante entre les étudiants (bons, moyens et mauvais). Il existe une systématique des prises de notes (manière de sortir son ordinateur, une feuille, où placer son stylo sur la table, etc.), une manière spécifique de parler, de s'habiller, de rire ou de se taire.

Une chose déterminée, un mot, un conte, une sorte d'aménagement du sol, une structure intérieure ou extérieure de la maison, une poterie, un outil, tout a un type, un mode, et même, dans bien des cas, en plus de sa forme modèle, un mode à soi d'utilisation. Le domaine du social c'est le domaine de la modalité. Les gestes mêmes, le nœud de cravate, le col et le port du cou qui s'en suit ; la démarche et la part du corps dont les exigences nécessitent le soulier en même temps que celui-ci les comporte – pour ne parler que des choses qui nous sont familières –, tout a une forme à la fois commune à de grands nombres d'hommes et choisie par eux parmi d'autres formes possibles. (Mauss, 2012, p. 89)

Ces habitudes montrent l'origine situationnelle et contextuelle du va-et-vient des manifestations personnelles et collectives de l'« identité » (Bourgeois, 2006) de chacun des étudiants ainsi que de l'« identité collective » (ibid.) (ou du groupe) de celui-ci. La composante personnelle de l'étudiant s'enracine dans des comparaisons aux autres. Elle sous-tend la quête de l'unicité ; tout en étant intimement liée à une grande panoplie de comportements et d'opinions collectives. La composante collective émerge dans des comparaisons entre des groupes d'appartenance et un hors-groupe. Appelée « identité sociale » (Bion, 2002), elle fait partie du concept de « Soi » qui découle de la connaissance qu'aurait chaque étudiant d'appartenir au groupe et donc d'« apparaître normal » ; ceci dans un entrelacs d'ordre et jeu, de contrainte et liberté (Goffman, 1973a, 1973b, 1974a, 1975b, 1987, 1991).

L'analyse des entretiens m'a permis de voir par exemple que l'étudiant se réfère souvent à son « groupe de base » par les termes « *dans mon groupe de base on dit que* (parlant ensuite d'école, d'idées sur l'éducation, de manière de faire l'école) ». J'observe ainsi que l'« identité étudiante » conduit l'étudiant à se concevoir au moyen de stéréotypes ; lesquels s'opposent à ses identités d'appartenances plurielles (Sen, 2006). L'identité étudiante engendre de la similitude et peu d'interchangeabilité entre un « Soi », un « *Soi de groupe* » et « autrui » dans

le groupe ou entre les groupes. La prédominance de l'appartenance groupale et institutionnelle fait face au développement de l'identité personnelle qui se fige, je le montrerai dans la prochaine partie, sur des normes éducatives spécifiques. Elle empêche ainsi les différences d'exister face au semblable, le variable face à l'uniforme, l'unique face au pluriel.

La théorie de l'identité sociale est également une contribution majeure de la psychologie sociale et de l'étude de la déviance et de la norme (Abric, 2003). Pourtant, elle souffre encore d'un manque de prise en considération des hiérarchies institutionnelles (ou des relations de domination) dans lesquelles sont insérés les groupes sociaux et les individus. L'extrait d'entretien du précédent chapitre permet d'interroger les liens de coexistence entre l'étudiant, son groupe d'appartenance et l'institution. Il montre que les groupes se construisent en fonction d'un statut social défini. J'ai observé que les étudiants les plus autonomes, mais paradoxalement les moins assidus face aux normes et habitudes valorisées par l'Institut, expriment une préférence pour l'« identité personnelle » ; tandis que les étudiants les plus conformes (qui sont d'ailleurs les plus nombreux) se tournent davantage vers l'assimilation à leur groupe et à l'« identité collective » (Lorenzi-Cioldi, 2015), celle de l'Institut Pestalozzi. La conformité institutionnelle fabrique ainsi un « Soi de groupe » particulier. Pourtant, ce « Soi de groupe » est « imaginaire » (Anzieu, 1981, 1994). Il génère une « réalité socio-construite » des groupes ; elle-même nourrit par les « mythes institutionnels » (Dubet, 2002) qui rendent la notion d'« enveloppement » (Bion, 2003 ; Anzieu, 1981 ; Kaës et al., 2019) essentielle au travail de l'Institut Pestalozzi. Effectivement, elle permet de « contenir » à l'intérieur des groupes étudiants une circulation fantasmatique, mais rassurante et identificatoire de leurs identités enseignantes en construction. Soutenue par un « fantasme unificateur », celui de la construction d'un groupement d'étudiants se destinant à devenir enseignants, cette idée apparaîtrait, aux yeux des étudiants, plutôt banale. Elle est pourtant un puissant chemin de « socialisation » à suivre (Dubar, 2015).

Le registre psychique (cognitif) fonde ainsi l'intérêt que la psychanalyse porte aux métaphores de l'« enveloppe » (Winnicott, 1989). Pour sa part, le registre social engendre l'intérêt sociologique de la notion d'« enveloppe institutionnelle » (Houzel, 1992), dans les différentes situations sociales institutionnalisées que j'ai observées.

« Ces murs ont un effet bizarre. On les hait d'abord, et ensuite on s'y habitue, et plus le temps passe, plus on finit par en avoir besoin. C'est ça être institutionnalisé » (Darabont, 1994⁶⁴).

La conscience de l'étudiant – celle qu'il a de l'« enveloppe institutionnelle » (ibid.) – n'est pourtant pas une donnée en soi. Elle relève d'une exigence d'élaboration qui s'appuie en grande partie sur la portée symbolique d'un cadre institutionnel. Ce cadre est conçu pour que son adéquation soit suffisante avec l'organisation psychique (ou cognitive), les niveaux représentationnels et les particularités des « schémas défensifs » (Cramer, 1979, 1983, 1987, 2000 ; Pinto et al., 2011) de l'étudiant, par exemple. Mais, elle est surtout l'assimilation des normes. Ces deux configurations institutionnelles (cognitive et sociale) sont les plus fécondes, car elles remettent en cause un modèle (purement) « totalitaire » ou « autoritaire » de

⁶⁴ Cf extrait du film de Frank Darabont (1994). *Les Évadés*. Los Angeles : Castel Rock Entertainment.

l'institution (Foucault, 1975b, 1977, 1982 ; Goffman, 1968). Pour ce faire, je déplace la focale de mes analyses sur des dimensions à la fois « cognitives » et « sociales » ; elles-mêmes liées aux interactions ainsi qu'aux actions que les individus entretiennent avec l'institution. Les individus ne sont jamais totalement contraints ou totalement libres. Ils font avec les « mots » et les « choses » du monde (Foucault, 1966). Ils se meuvent entre certaines déterminations sociales ou à l'inverse entre leurs propres engagements et initiatives ; les uns et les autres sont toujours à comprendre ensemble.

Il s'ajoute enfin une dernière dimension : celle de la transformation de la régulation institutionnelle faisant l'éloge de son dynamisme. En effet, cette dimension vient troubler le domaine de compétences de l'Institut Pestalozzi. Elle fragilise une vision « néo-humaniste » qui considère que les « institutions sociales » (l'Institut Pestalozzi en fait partie) sont déterminées par une combinaison de facteurs économiques et politiques qui s'inscrivent historiquement sur le long terme. Dit autrement, ce matérialisme historique me permet de comprendre l'Institut Pestalozzi à la fois comme une « contrainte et un frein à la libération de l'individu » (Beck, 2008, p. 63) et comme la source d'une idéologie qui vient justifier les rapports entre les individus. Beck (ibid.) note l'écart grandissant entre les institutions sociales et l'intervalle croissant à la réalité qu'elles prétendent composer. C'est le récit de l'individualisation qui prend ainsi toute la place (ibid.). Aussi, je note la prévalence de la philosophie de Sartre (2003, 2008) dans la problématique de l'institution que je soulève ; réinterprétée ensuite par les écrits de Guattari dans sa perspective « écosophique » (1989). En effet, le concept guattarien de « groupe-assujetti » (Guattari, 1974) me permet d'interroger la notion de domination des institutions d'une façon particulière. Dans cette perspective, les étudiants ne sont pas moins les maîtres qu'ils espèrent devenir que ceux qu'ils acceptent. La hiérarchie, l'organisation verticale, pyramidale et le pouvoir les caractérisent. Elle est imaginée par l'Institut pour conjurer toute inscription de « non-sens » possible ; pour empêcher le développement de « coupures créatrices » (ibid.) et assurer ainsi des mécanismes d'autoconservation des valeurs et morales éducatives majoritaires. Comme vient l'illustrer l'extrait suivant, « la domination la plus meurtrière passe d'abord par la domination des futilités⁶⁵ » (Willis, 1978, p. 3).

J'ai toujours pensé qu'il y a une bonne manière, quand même, de faire l'école

Nous arrivons sur nos derniers entretiens. Bastien est sur la fin de sa première année d'enseignement. Voilà deux ans que je le connais. Il a bien changé ; son esprit c'est, comment dire, rangé dans un « cadre », une « profession », un « métier », un « clan » qui donne « ordre » et « sens » de toute sa pensée. Il me parle d'une « bonne manière » de faire l'école. Il me l'évoque comme si tout le long de sa formation, tout le long de sa scolarité, tout le long de sa vie, il avait construit une manière unique de voir et de faire l'école : celle des « bonnes manières ».

Bastien : c'est l'école d'ici ! Pas n'importe quoi !

⁶⁵ Cf dans sa version originale : « The deadliest domination comes through the domination of trivia ». Paul Willis, *Profane Culture*, 1978 (p. 3).

[...]

Bastien : enseigner les règles de savoir-vivre, là où je travaille [dans une école REP], les enfants en ont besoin !

Bastien parle des « élèves des classes populaires ». Sur un ton, celui d'un discours arrogant, fier, hautain, condescendant et pourtant si conforme aux normes du discours enseignant, il soutient que « ces » élèves ont besoin d'ordre, de discipline et de structure, car « malheureusement » leurs parents, leurs cultures (ou je ne sais quoi d'autre) ne leur ont pas donné la chance « de connaître les bonnes manières » me dit-il. Il me parle ensuite des attitudes des élèves.

Bastien : c'est un peu toujours les mêmes. Ils n'écoutent pas, ils dérangent les autres, ils ne restent pas sur place. Je ne t'apprends rien...

Bastien fait souvent le parallèle entre ce qu'il me dit et ma propre expérience d'enseignant. « Je ne t'apprends rien » ; « tu connais aussi » ; « tu vois ce que je veux dire » ; ces énoncés le rassurent. Il cherche chez moi le soutien du groupe, de la profession, du partage d'expérience, du clan. Évidemment, je joue le jeu. Je ne fais qu'acquiescer. Je me mets dans son groupe, dans son monde, dans son univers, dans sa logique pour le comprendre.

Zakaria : et tu parles de bonnes manières ?

Bastien : oui, c'est toujours très dur de dire exactement c'est quoi. Faut-être enseignant un peu comme nous pour comprendre.

Zakaria : (rires) alors tu as anticipé ma question...

Bastien : (rires) oui, c'est quoi les bonnes manières ? Tu veux me piéger (rires) !

Zakaria : pas du tout (rires)...

Bastien : hum... c'est les bonnes attitudes de l'élève.

Zakaria : c'est un peu les bonnes manières de l'étudiant, genre quand tu étais dans l'Institut Pestalozzi ?

Bastien : oui, un bon étudiant a de bonnes manières, c'est sûr.

Zakaria : comme ?

Bastien : basique... écouter le prof, venir à l'heure, faire les travaux demandés, participer, voilà quoi, se taire quand l'enseignant parle, tout ça ! Le métier d'élève ! Voilà c'est ça ! Le métier d'élève...

Zakaria : je vais te taquiner ! Tu me connais... et il y a qu'une bonne manière ?

Bastien : j'étais sûr ! Non bien sûr que non... il y a plusieurs styles d'écoles. Par exemple, il y a toute une série d'écoles qu'on appelle alternatives. Mais, moi je travaille à l'école d'ici. L'école d'ici a ses valeurs et ses principes, wai ses manières.

Zakaria : et toi tu as été formé pour l'école d'ici ?

Bastien : exactement ! Pour l'école publique. On a été formé pour l'école d'ici, avec tout ce qu'il y a autour. L'école d'ici, c'est pas Montessori ! Ou tous ces trucs alternatifs. Elle a son histoire, sa manière de faire. C'est pour ça que je t'ai dit y'a une bonne manière de faire à l'école publique. Après, je pense que toutes se valent [parlant des écoles alternatives], mais qu'il faut savoir où on se place.

Zakaria : d'accord, donc à l'école d'ici pas de Montessori (rires) ?

Bastien : non, non c'est pas ce que je dis... c'est qu'à l'école d'ici, y'a des choses qui se font comme ça... voilà ! C'était toujours comme ça !

Zakaria : d'accord !

Extrait d'entretien (Bastien - ENS1 041118).

À la vue de l'extrait ci-dessus, le pouvoir de l'Institut Pestalozzi opère par structuration et unification. L'institution se substitue ainsi aux conditions d'une véritable énonciation individuelle et autonome. Bastien produit un agencement d'énoncés stéréotypés, coupés à la fois de son réel et de sa subjectivité. Mais sans nul doute, l'importance est celle que j'accorde à la question de la « subjectivation » (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Deleuze et Guattari, 1972 ; 1989 ; Foucault, 1990 ; Richard et Wainrib, 2006). Je remarque dès lors qu'elle se fonde sur le fonctionnement des agencements du « pouvoir » de l'Institut Pestalozzi ; celle de la « machinerie institutionnelle », pour reprendre les termes de Guattari (2013). L'Institut Pestalozzi fonctionne en produisant certes des sujets. Mais, elle fonctionne surtout en inscrivant la « fonction-sujet »⁶⁶ dans le soubassement de la formation elle-même. Elle le fait en inscrivant son pouvoir dans le processus de subjectivité des étudiants ; dans des codes symboliques éducatifs, pédagogiques et une morale particulière.

C'est à partir de ce diagnostic, présenté dans « *L'Anti-Œdipe* » (Deleuze et Guattari, 1972), que le problème – qui est aussi le mien – devient celui de la production des nouvelles formes de subjectivité. Elles sont celles par lesquelles les étudiants se reconnaissent comme des sujets, recensés et nommés dans des régimes de signes auxquels recourt l'Institut Pestalozzi pour réguler les flux de production⁶⁷ ; ou plutôt celles qui n'existent pas encore, mais qui sont appelées par leurs fonctions d'énonciations à rompre ou à s'écarter des sémiotiques dominantes. Ainsi, la question de la subjectivation est celle de la production d'une subjectivité de groupe. En ce sens, elle ne peut qu'intrinsèquement être institutionnelle ; car, seulement en ce sens, elle est prise dans la même ambiguïté que proposent Deleuze et Guattari (1972, 1989). Leurs réflexions sont à la fois celles de la détermination de l'axiomatique dans lesquelles sont produits les « sujets-institutionnels (ou sujets-assujettis) » et celles de la proposition de ce qui peut (ou pourrait) se soustraire à cette axiomatique ; en produisant un autre type de subjectivité chez les étudiants, par exemple.

Le paradoxe de l'Institut Pestalozzi existe pourtant une nouvelle fois, mais autrement : il y a bien des subjectivations et des productions de subjectivité dans l'institution. Toutefois, cette subjectivité produit des assujettissements que je nomme *sociaux*. En effet, selon les mêmes auteurs, nous serions déjà tous subjectivés (ibid.). C'est précisément pourquoi un processus de subjectivation qui ne produit pas l'assujettissement social, propre à la « machinerie institutionnelle », ne peut que revêtir une forme de « désobjectivation » (ibid.) – ce qui n'est évidemment pas le cas dans les propos que je soutiens. La subjectivation institutionnelle est une subjectivation collective. Comme pour Bastien qui prétend s'appuyer sur des valeurs ordinaires

⁶⁶ La « fonction-sujet » fait référence aux énonciations ou aux signes par lesquels les individus sont appelés à se reconnaître comme des sujets (Deleuze et Guattari, 1972 ; 1989).

⁶⁷ Chaque année dans l'Institut, les cent meilleurs étudiants sont sélectionnés à la suite d'un concours pour entrer dans le cursus en enseignement primaire.

de l'École « *d'ici* », l'interprétation que je soutiens vient démontrer que le « sujet » tient ailleurs que dans la dissolution du « groupe assujetti ». Autrement dit, le mécanisme par lequel un étudiant devient sujet, et non plus un membre du « groupe assujetti », réside dans la dissolution même du « groupe-étudiant ». Ce postulat permettrait du moins à la subjectivité du groupe-étudiant de devenir autre qu'un « sujet-assujetti » à la normalité de la profession (ce qui n'est pas le cas dans l'exemple que je prends). La subjectivation institutionnelle réside dans son pouvoir de formation.

La question de la subjectivation et du processus d'institutionnalisation rend ce que je considère précédemment comme secondaire et inessentiel ou dérivé. L'institutionnalisation écarte l'étudiant de l'importance et de l'intensité de ce qui devrait être le plus profond et essentiel pour lui : sa liberté. La subjectivation institutionnelle fait le contraire. Elle appartient à « quelque chose » d'institutionnel, de « superstructurel » et d'apparent (Deleuze et Guattari 1972, 1989). Elle lie les agencements du pouvoir et de ses formes d'expression dans une unique et même dimension : celle de la pratique de la normalité. Mon défi critique s'inscrit ici dans le renoncement de ce qui paraît superficiel. Pour comprendre la normalité, je tente de m'inscrire dans une dimension profonde ; celle du « devenir-minoritaire » (Deleuze, 1979 ; Deleuze et Guattari, 1972, 1989 ; Deleuze et Parnet, 1977) ; ou pour reprendre l'expression de Nietzsche (2007), j'essaie de toucher le « superficiel par profondeur ».

La posture interactionniste et pragmatique me rapproche de celle de Boltanski (2009a, 2009b) pour qui les « actes institutionnels consistent le plus souvent à trancher et à substituer du discontinu au continu » (p. 121). Ces actes confirment, entre autres, des valeurs et des normes. Mais, ils contribuent avant tout à assigner des significations aux conduites valorisées (ou normales) des étudiants. Je ne cherche pas à nier les composantes psychiques et individuelles des étudiants et du personnel formateur. Je les considère même comme des composantes essentielles des scènes sociales. Ainsi, je constate que l'institution intervient comme une force qui vient se concrétiser par une forme spécifique de solidarité. Ces composantes incarnent des ingrédients qui jouent un rôle clef dans la création ou la transformation des « normes » et « déviations » (Becker, 1985). J'accorde dans cette thèse une importance à l'action située ; celle qui est en train de se faire. J'interroge la mise en forme de la « normalité » et de la « déviance » comme la fabrication de processus institutionnels dynamiques. Je suggère enfin, en arrière-plan, que la mise en place d'une institution peut être comprise comme la conséquence d'un problème social. J'analyse l'institution comme un long travail de fabrication de normes par lesquelles l'institution devient, elle-même, une réalité en soi (Wittgenstein, 2011).

3.7 Critique et institution

Comme je l'ai montré jusqu'ici, la question de l'institution est particulièrement complexe et vaste. Même si elle est souvent abandonnée pour la raison même qu'on y aurait beaucoup de chances de s'y perdre, je reste convaincu de la possibilité de créer un « territoire commun » entre sciences (ou sociologie) pragmatique, descriptive, ethnographique et sciences critiques (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Pereira, 2010, 2016a). Ainsi, ce chapitre cherche à questionner l'idée communément admise selon laquelle – parmi les concepts fondamentaux des sciences

sociales, en tant que ces derniers ont un intérêt à se croiser de façon théoriquement intéressante – les réflexions pragmatiques sur l’institution devraient être placées prioritairement face aux théories critiques. Comme Nachi, je pense qu’il est envisageable de chercher à « construire une approche qui tient compte de la capacité des acteurs à s’ajuster à différentes situations de la vie sociale » (2006, p. 83) ; mais aussi à se défaire des contraintes des institutions ; c’est-à-dire en y insérant une réflexion critique de même ordre.

La potentialité théorique que j’essaie d’aborder a été posée de nombreuses fois. D’ailleurs, cette union s’est parfois rapprochée d’une rencontre féconde, lorsque les sciences critiques et les sociologues « de l’institution » ont eu le souci commun de « la critique de l’institution ». Je prends, à titre d’exemple, l’ouvrage « *De la critique* » de Boltanski (2009a) qui fait référence dans ce champ d’études. L’auteur propose un trait d’union entre « sociologie critique » et « sociologie pragmatique », en un sens, à partir d’une notion d’institution qui se distingue – temporairement – d’une définition univoque et que je qualifie de « *restreinte* » ; à savoir : une institution étudiée principalement dans ses moyens d’exercer une « stricte » domination sur ses usagers. Elle le fait plutôt en s’appuyant sur un corps de professionnels qui, tenant de leur autorité et de la légitimité de leur fonction, contribuent eux-mêmes à la production de la légitimité institutionnelle.

Un avantage de cette considération théorique de l’institution réside certes dans une forme d’« objectivité formelle ». Celle-ci s’exemplifie par la pérennité (ou la continuité) relative de ses compétences juridiquement garanties et (en somme) dans ses pratiques « archivistiques » (c’est-à-dire de production de légitimité historique). Néanmoins, comme j’ai tenté de le montrer jusqu’à maintenant, une autre définition de l’institution est possible. Elle s’écarte d’une dimension « totalitaire » de l’institution (dans son caractère univoque à légitimer la domination absolue) pour qualifier d’institution toute « organisation sociale » qui fonctionne de façon régulière dans la société. L’institution existe selon des règles explicites (notamment juridiques), mais surtout implicites (dans ce qui s’y passe à l’intérieur et au quotidien) tout en s’inscrivant sur une activité précise : l’École, l’hôpital, l’asile, la prison, l’institution de formation des enseignants, etc.

Je retrouve évidemment les institutions que Goffman (1968), Bourdieu (1982a), Foucault (1975b) – et d’autres – ont étudiées (pour certains critiqués) comme des instruments de domination, d’oppression et de reproduction sociale. De cette considération de l’institution, je rajoute une autre dimension qui efface, d’une certaine manière, la dimension totalisante de l’institution – outre dans l’étude exclusive de ses moyens de domination. L’anthropologie anglo-saxonne de Douglas, sur laquelle j’appuie une partie de mes réflexions, prend ce virage en définissant par institution « toute forme sociale régulière qui lie des normes et des valeurs, des modèles de relations sociales et des rôles, des manières d’être ou des « comportements stéréotypés » » (Douglas, 1999, p. 28). Cette définition ne signifie en aucun cas que l’institution est exclusivement une « chose fixe » ou « contraignante ». Au contraire, comme je l’ai souligné, l’institution est « vivante », « changeante », dynamique et elle est dotée d’une disposition à instituer les choses du monde.

Plus large que les considérations qui renvoient « à la stricte domination » qui peut être analysée dans les structures de l'Institut Pestalozzi, la définition que j'énonce inclut « le langage » – institution par excellence – qui, pour reprendre les termes de Héran, « continue à tout instant d'avoir cours » (1987, p. 71). Le langage est un exemple de force dynamique et instituante. Cette considération « large » de l'institution me permet d'installer une perspective critique dans mes analyses.

Ils nous ont dit

Alesia : il fallait aussi punir ! Non parce que les signatures, les présences...

Zakaria : attend ! C'est parti de quoi ? Je ne comprends pas !

Alesia : c'est partie d'un étudiant qui a eu un travail de rattrapage, parce qu'il avait dépassé le taux d'absences !

Zakaria : et ?

Alesia : c'est parti de là... bah on a un peu cette punition qui nous pend au nez ! Mais, tu sais pas du tout ce qui se passe... si ça t'arrive. Et là, bah l'étudiant, bah il a eu tout un dossier à écrire, je sais pas combien de pages, mais plusieurs pages... et c'est parti de là mon questionnement !

Zakaria : sur ?

Alesia : la punition... parce qu'on en parlait la dernière fois ! Ça m'a beaucoup fait réfléchir... Je sais pas si tu te souviens ? Tu me disais de t'expliquer comment on construisait un rapport, tu disais positif à la punition... Je ne savais pas trop quoi te répondre. Je ne sais même pas ce que j'ai dit (rires). Mais en fait, y'a jamais de cours, je crois, sur la punition !

Zakaria : tu dis dans l'Institut ?

Alesia : bon, je suis qu'en BS2 [première année après le concours d'admission]... mais je connais plein de monde des autres années... Non, je crois y'a pas de cours sur la punition. En fait, je crois que ça se construit dans ce qu'on nous dit !

Zakaria : on vous dit ?

Alesia : bah, les profs... Wai dans l'Institut et aussi en stage ! Dans l'Institut, bah c'est souvent quand on raconte nos stages ! Ils [les formateurs universitaires] trouvent toujours le moyen de rendre la punition juste, ou en tout cas légitimer ce qu'ont fait nos formateurs de terrain. Après, je suis pas en train de dire que je suis complètement pour ou contre... je dis que ce n'est pas spécialement dans un cours précis qu'on va pouvoir l'aborder [la punition], mais que ça se dit un peu partout !

Zakaria : et donc, pour revenir à ton exemple ?

Alesia : bah, cet étudiant, il a eu une punition ! Faut dire les choses comme elles sont ! Ils [le personnel formateur universitaire] disent que c'est un travail de rattrapage ! Parce que t'a manqué des cours ! Mais non ! C'est une punition ! En fait, c'est en disant les choses, un peu tout le temps, mais un peu jamais, qu'on accepte les choses. Wai c'est pas dans des moments précis, des cours... un cours sur la punition par exemple... non c'est surtout dans le discours, wai ce qu'ils [le personnel formateur en général] nous disent !

On n'en parle jamais, mais on en parle toujours

Zakaria : et ça te fait quoi ?

Alesia : de quoi ? La punition ?

Zakaria : oui !

Alesia : rien ! Je ne sais pas !

Zakaria : j'avais l'impression dans le journal de terrain que tu m'as envoyé cette semaine qu'il y avait un truc qui te dérangeait !

Alesia : wai... moi ce qui me dérange, c'est que en fait t'as un peu cette pression [liée au nombre d'absences], mais tu ne sais pas ce qui va t'arriver !

Zakaria : mais en dehors de ce risque ?

Alesia : tu dis pour la punition ?

Zakaria : oui !

Alesia : Je ne sais pas ! Parce que j'ai l'impression que... Wai, que c'est comme obligé dans cette formation...

Zakaria : tu dis de punir ?

Alesia : wai ! En stage par exemple, c'est toujours comme ça ! Et maintenant que j'y pense, bah même nous [les étudiants] on est au risque d'être puni ! Alors, j'ai pas trop d'avis finalement !

Zakaria : ou plutôt ?

Alesia : ou on me laisse pas trop d'avis ! Ils [le personnel formateur en général] nous on dit que ça existe depuis toujours la punition !

Zakaria : ce qui est dingue, je trouve, bien sûr et c'est mon interprétation... c'est que tu me dis qu'en même temps, on n'en parle jamais de manière précise [de la punition]... Wai de façon institutionnalisée, dans un cours par exemple, mais qu'en fait on en parle toujours ! Que d'un certain côté, la punition devient légitime parce qu'on en parle tout le temps... que ça se passe beaucoup dans le discours, et surtout dans les pratiques des formateurs !

Alesia : voilà ! Et qu'on [les étudiants] n'a pas vraiment le droit, ou je ne sais pas... la possibilité de se construire un avis différent ! En fait y'a pas à poser de questions...

Extrait d'entretien (Alesia - 2^{ème} 230118).

Jeudi

Je me pose des questions sur la punition. Ma FT [formatrice de terrain] en est une grande adepte. Elle me dit qu'il n'y a aucun autre moyen de parvenir à une bonne gestion de classe. Pour creuser le problème, j'ai discuté avec elle. Elle me disait « le chichi ne sert à rien. Pas besoin de répéter sans cesse « fais pas ci, fais pas ça ». Quand un élève désobéit, il faut agir ». Elle agit beaucoup ma FT. Il n'y a pas un moment dans la journée où un élève n'est pas puni. Elle a plein d'astuces pour cela : recopier des pages du memento, remplir des fiches de réflexions, être à l'écart des autres, priver de récréation ou de moments libres, interdire les déplacements. Il y a même un livre de coloriage pour les punis. Dans la classe tout doit tenir la route. Je n'aime pas cette manière de faire, parce que je suis forcée de punir, et à chaque fois ça me brise le cœur. Alors, ce que je fais, c'est que j'envoie le plus souvent les élèves au livre de coloriage.

Mais ma FT m'a dit que je devais sévir un peu plus. Sans même me prévenir, ce matin en arrivant en stage, elle a enlevé le livre de coloriage. Elle m'a dit que ce serait formateur. En fait, elle m'a puni. Maintenant, je n'ai plus beaucoup de choix. Pour ma FT je ne punis pas assez. C'est bizarre, parce que j'avais l'impression que ces derniers jours de stage s'étaient bien passés. Les élèves étaient super. Mais pas au goût de ma FT. Je suis inquiète pour le reste de mon stage. Je n'aime pas punir et je ne trouve aucune autre alternative. Je suis un peu dépitée.

Mardi

Je voulais enfin résoudre le problème de la punition. Incapable de me répondre quoi que ce soit, la FU [formatrice universitaire] m'a renvoyée à des lectures. Ils [le personnel formateur universitaire] font toujours ça. Il faut LIRE ! Je suis donc allée à la bibliothèque avec la référence qu'elle m'avait donnée. J'y avais mis tout mon cœur, parce que je voulais comprendre quelque chose. J'ai pris le livre, j'ai ouvert une page au bol et là... « Et pourtant, il n'est pas d'éducation sans sanction. Le problème n'est donc plus aujourd'hui de savoir s'il faut ou non sanctionner, mais de savoir comment il faut s'y prendre pour responsabiliser un sujet en devenir ». C'est le livre de Prairat « La sanction en éducation ». En fait, ce n'est pas du tout un hasard, parce qu'il n'y a pas de possibilité de penser autrement. J'ai tout de suite reposé le livre, mais je ne suis pas plus rassurée de retourner en stage.

Extrait du journal de terrain d'Amélie.

Comme me l'explique Alesia dans l'entretien et tel que ses propos apparaissent dans son journal de terrain, cette force instituante – que désigne le langage et les non-dits – est constante, omniprésente. Elle l'est notamment au travers des catégories de classement, de vision et de division du monde social. Cette force s'impose nécessairement aux étudiants. Dans l'extrait du journal d'Amélie, j'interprète plus généralement que chacun des étudiants se pense d'abord soi-même en fonction de catégories (par exemple, comme soulevé par Amélie, les étudiants dépendent de l'ordre et de la discipline en classe). Les étudiants utilisent ensuite ces catégories pour décrire et agir dans le monde. Les classifications du monde constituent dès lors des « espaces scientifiques du langage », pour reprendre un concept proposé par Hacking (2001). Ces espaces conduisent les étudiants à adopter des comportements en vue de ce qui est attendu d'eux (punir un élève, tenir sa classe, etc.) ; générant parfois trouble et conflit moral. Dans l'univers de la formation, cet avantage du « langage institué » (ibid.), oral ou écrit, ne manque pas d'avoir des conséquences sur tous les usagers en capacité ou en position de le manipuler.

Autorités institutionnelles

Le rôle des institutions est certes principalement d'instituer. Mais, une autre fonction est importante de relever : celle de protéger la relation entre les « états de choses » et ses « formes symboliques » (Boltanski, 2009a). En d'autres termes, l'institution est solidement en lien avec le registre « méta-pragmatique » de confirmation. Comme je l'ai exemplifié dans les chapitres précédents, elle doit « apaiser les inquiétudes » de ses usagers, « banaliser la relation » entre les

qualifications et les choses qui les symbolisent, ainsi que « stabiliser les interprétations » possibles que les individus en feraient. En ce sens, l'institution se réalise dans des « épreuves de vérité » (Boltanski, 2009b) ; dans un déploiement « féroce » de la norme, ayant une visée de satisfaction et de cohérence. « Les épreuves de vérité sont agencées de manière à mettre en cohérence des éléments disparates », formule Boltanski (ibid., p. 167). De cette manière, l'Institut Pestalozzi peut se percevoir comme une instance de confirmation du monde. L'institution fait tenir la réalité sociale.

Ruth, une formatrice de terrain, place son stylo au-dessus des feuilles de papier qui lui servent de calepin de notes. Elle le fait comme pour distinguer le temps où elle pense de celui où elle en fait une synthèse. Elle regarde rapidement Martine, la formatrice universitaire qui gère la réunion qui regroupe formateurs de terrains et universitaires. Elle joint ses mains et attend que ses collègues, les autres enseignants formateurs de terrain, fixent leur regard sur elle avant de parler :

« Il faut bien remarquer que les élèves se comportent mieux quand ils savent qu'il peut y avoir potentiellement une sanction. C'est une évidence incontestable. J'ai pu voir de nombreuses fois mes stagiaires essayer de gérer la classe sans discipline. À chaque fois, tout dérape. Après, il a une mode aujourd'hui sur l'éducation sans sanctions. C'est évident, ça ne marche pas. Je pense que tout le monde sera d'accord avec moi : la sanction est nécessaire dans une classe. Elle rassure les élèves et permet de tenir un cadre. Je ne vois pas comment on pourrait soutenir le contraire. Comment on peut former nos stagiaires autrement ? »

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

Il y a une « visée objective de la réalité [qui] s'oriente en direction de la totalité » (Boltanski, 2009, p. 140.) ; entendu que « c'est seulement en se présentant à la place du tout que la réalité peut chercher à assurer sa robustesse et se défendre contre les forces qui concourent à la relativiser, c'est-à-dire à la mettre en cause » (ibid. p. 140).

Martine rajoute que « c'était vrai. La punition fait partie de l'histoire de l'école ». Une formatrice de terrain, plutôt âgée, prend soudainement la parole pour partager un souvenir :

« Lorsque je repense moi-même aux punitions, quand j'étais à l'école primaire, je me souviens d'avoir reçu une phrase à recopier des centaines de fois pendant un weekend, alors que je devais me rendre à une fête d'anniversaire d'un des amis de mes parents. Je me souviens très bien de cette phrase que je recopiais assise à une table, que mes parents m'avaient isolée. Je n'en garde pas un très bon souvenir, mais je suis persuadée que cette punition a bien fonctionné sur moi, et pour le mieux.

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

L'historicité d'une institution se donne à voir dans les récits qu'en font ses usagers, motivés par certaines situations énoncées. En examinant de manière plus approfondie la question de la production de cette « historicité » qui mobilise le passé des usagers, il est à relever que les institutions les plus formalisées – tels que l'École et l'Institut Pestalozzi – sont l'objet de « productions historiques officielles » (ouvrage, conférence, formation, archive) comme « officieuses » (rumeurs, expériences, ouï-dire, récit) censées dire la vérité sur l'expérience et ainsi la rendre légitime dans sa totalité (Goffman, 1968). Ces productions de vérités sont d'ailleurs elles-mêmes formalisées : rituelles, commémorations, célébrations, éducations. Toutes se symbolisent dans des manifestations solennelles ou festives, objectivées dans des « lieux de mémoires » (mémorial, musées, etc.) ou des « lieux de transmission » (auditoires, salle de cours, etc.).

« Dans nos pratiques, le moment de réflexion autour de la sanction est souvent révélateur des failles institutionnelles et des dynamiques émotionnelles d'une équipe. Identifier le cadre éducatif permet d'utiliser ce tiers bienveillant pour soulager le travailleur de cette part de subjectivité, cette faillibilité humaine parfois encombrante. Le cadre éducatif est un outil étayant rassurant et indispensable pour l'élève, permettant plus de disponibilités pour d'autres apprentissages. L'accent de cette formation sera mis sur la définition des besoins du groupe, l'apport d'outils théoriques et la mise en pratique de situations vécues ».

DIP, 2018b⁶⁸.

Ces entreprises de légitimation peuvent prendre la forme de « traditions inventées » (Buton, 2010 ; Hobsbawn, 1996), des faits institutionnels délibérément conçus comme invariables, en continuité avec un passé historiquement pensé comme immuable. Hobsbawn (1996) montre dans son enquête que la « coutume », flexible et encline à variation, s'oppose sur ce point à la tradition « inventée », pour sa part présentée comme invariable : « la pratique du juge suit la coutume, sa perruque relève de la tradition inventée », écrit le même auteur (ibid., p.176). Au-delà de ces entreprises de légitimation, ce que je constate, c'est que les « productions (ou discours) officielles » sont aussi confrontées à des discours critiques (Collovald, 2002), à des « entreprises alternatives de délégitimation », dirait Foucault (1975b, 1977, 1982). Plus généralement, le monde social est traversé par des luttes entre acteurs et groupes concurrents, cherchant à dire la vérité (d'une chose ou d'un fait) en imposant leur version de la réalité et de l'histoire (Buton, 2010).

Il faut d'ailleurs faire confiance à la conscience politique des gens. Quand tu leur dis : « vous êtes dans un État fasciste, et vous ne le savez pas », les gens savent qu'on leur ment. Quand on leur dit : « jamais les libertés n'ont été plus limitées et menacées que maintenant », les gens savent que ce n'est pas vrai. Quand on dit aux gens : « les nouveaux Hitler sont en train de naître sans que vous vous en aperceviez », ils savent que c'est faux. En revanche, si on leur parle de leur expérience réelle, de ce rapport inquiet, anxieux qu'ils ont avec les

⁶⁸ Cf Département de l'Instruction Publique (DIP). Catalogue de formation continue. Cadre éducatif et sanctions : utilité, utilisation et outils. Domaine : profession enseignante.

mécanismes de sécurité [...], alors là, ils sentent très bien, ils savent que ce n'est pas du fascisme, mais quelque chose de nouveau. (Foucault, 2001, p. 387)

Toutes les institutions ne sont pas formalisées ni incarnées dans l'organisation d'un récit historique explicite. Mais, leurs historicités propres ne sont pas pour autant absentes ou inaccessibles. Effectivement, si certains usagers sont socialement mandatés pour définir le passé légitime d'une institution, d'autres – et bien plus nombreux – sont socialement désignés pour « éduquer » et « instruire » ; c'est-à-dire pour faire respecter et tenir l'ordre institutionnel en vigueur dans le monde social (ou dans des mondes sociaux spécifiques). Comme Ruth et Martine, en tant que producteurs de l'institué, ces usagers sont spécialisés dans l'entretien de l'évidence. Ils ne cessent, dans le cours même de leur activité ordinaire, de mobiliser la dimension historique de l'institution et d'en promouvoir ainsi « la vérité ».

Le « pragmatisme critique » (Pereira, 2010, 2016a,) me permet dès lors de porter mon regard vers les « appareils d'institutionnalisation » (Tournay, 2011) ; ou plus précisément sur ce que j'appelle les « *dispositifs de véridiction* ». Je définis ces dispositifs comme les groupements dans lesquels sont produits les cadres de fabrication de vérités qui passent par l'apprentissage de l'historicité de faits institutionnels. Il m'est alors possible de comprendre comment ces dispositifs produisent, à leur manière, l'historicité de faits et ainsi leur légitimité ; tel que le langage peut-être un « appareil d'institutionnalisation ». Pour reprendre le cas de la « punition/sanction », plus largement de la discipline scolaire, de l'autorité et de la « gestion de classe », l'étudiant et son rapport à l'autorité deviennent une de ces formes instituées dont l'historicité est largement cristallisée (Buton, 2010), puis mobilisée et transmise de manière incidente, dans le cours même de la pratique ordinaire de formation.

Comme l'illustrent les extraits de mon journal de terrain (précédents et suivants), l'historicité prend plutôt une forme argumentée – et souvent « reproduite », « réitérée ». Par exemple, elle est elle-même instituée – de justifications, de narrations dans l'activité de formation des étudiants et de la nécessité de former « de manière pratique » ces derniers à sanctionner les élèves ; lesquels ne portent d'ailleurs jamais sur la catégorie elle-même, mais plutôt sur l'activité de formation, d'éducation, d'instruction, sur les établissements scolaires, sur le public d'élèves (favorisé, défavorisé) sur les méthodes d'enseignement, sur ce que cette « historicité » apporte (ou apporterait) aux étudiants ; plus largement sur la construction de la norme.

Je viens de passer plus de deux heures à prendre des notes, le plus minutieusement possible, sur ce qui se passe, se dit, les mouvements des corps, des yeux, les hochements des têtes, les rires, l'odeur, les bruits divers qui donnent une atmosphère particulière aux réunions entre formateurs de terrain et universitaire. Un travail éreintant, car outre ce qui se dit et se fait, mon attention concerne tout autant ce que je peux éprouver émotionnellement.

Martine reprend la parole pour conclure cette journée. Fatiguée, les yeux fixés sur l'écran de son ordinateur – elle y avait certainement pris quelques notes – elle dit : « L'École n'est pas devenue impuissante à apprendre aux élèves les règles élémentaires de la vie en collectivité que vous, les formateurs de terrain, êtes trop souvent confrontés

aux élèves sans repère. Qu'il est important, je pense, de trouver un terrain d'entente entre ce que nous faisons dans la formation [dans l'Institut] et ce que vous faites sur le terrain, dans une continuité pour nos étudiants. Toutes les recherches montrent que la sanction doit trouver une nouvelle forme de validité, aussi pour les parents, et donc vous avez raison sur ce point. Je terminerai cette après-midi de réflexion en disant que nous travaillerons dans ce sens : élèves, sanctions et règles, donc vivre ensemble, comme le fait d'apprendre les règles de classes et les principes d'un comportement conforme, ou coopérer et devenir autonome et comprendre ce qu'est l'École. Je note bien sûr que vous êtes quelque peu inquiets que les étudiants, vos stagiaires, ne soient pas assez sensibilisés à l'importance de cette question, à trouver un juste milieu pour une bonne sanction éducative. Que nos étudiants doivent comprendre le milieu collectif de travail, comme les garants d'un cadre qui fonctionne pour faire la classe et donner du sens aux apprentissages des élèves. Ce cadre qui les inquiète, vous le dites, doit devenir une ressource et non une contrainte pour eux. Le cadre doit correspondre aux constituants qui structurent l'action pédagogique. Ces mêmes constituants du cadre évoluent dans le temps et en fonction des objectifs pédagogiques et des visées éducatives. Je le note bien [essoufflée], et je tâcherai de relayer les points importants de nos échanges avec mes collègues des autres groupes, pour orienter notre travail dans le même sens ».

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

La dimension historique des institutions est aussi le produit incident de la pratique ordinaire des usagers des institutions. Loin de leur être inaccessible, l'histoire de l'institution se rend disponible à leur perception. Elle l'est non seulement au travers de leurs supports matériels objectifs (plan d'étude, programme, archives), mais également dans le cours ordinaire de la vie des usagers dans l'institution.

Rationalité instituée

Pour ancrer davantage ma réflexion dans une approche critique, j'interroge ce que je nomme la *rationalité instituée*, à savoir : celle du personnel formateur dans leur rapport à l'historicité de l'institution. La rationalité instituée définit la capacité de raisonnement, telle qu'elle se manifeste dans un (ou des) comportement(s) des individus. Plus précisément, le mot « rationalité » désigne le champ de possibilités qu'un individu – dans l'ordre de la connaissance – dispose rationnellement ; c'est-à-dire lorsqu'il fait usage de moyens relevant de l'usage de la raison ou de l'intellect, vis-à-vis des cadres normatifs de l'institution. Elle est l'état de l'agencement d'une rationalité établie par un individu ou un groupe d'individus pour se mouvoir intellectuellement dans l'institution. La rationalité est ainsi instituée, car elle se déplace dans des cadres raisonnables de l'institution ; en s'approchant parfois de ses limites morales et légitimes, mais en ne les dépassant jamais.

Dans le cadre de mon enquête, j'ai remarqué d'une part que les conditions de subjectivation professionnelles supposent que les usagers d'une institution soient amenés à penser « moins » leurs engagements dans l'institution. D'autre part, j'ai identifié que la

production de rationalité découle du point précédent. En effet, la rationalité s'établit dans le cours ordinaire des activités quotidiennes et s'inscrit sur l'historicité de l'institution. Je relève néanmoins que tous les acteurs qui contribuent à produire l'historicité d'une institution, dans le cours ordinaire de leurs activités, ne sont pas (totalement) « inconscients » de ce processus. Au contraire, j'ai par exemple constaté que le rapport conscient du personnel formateur à l'historicité institutionnelle est à considérer dans le cadre de leurs investissements (certes différenciés pour chacun d'eux) ainsi que dans leur rapport que ces derniers entretiennent avec l'Institut Pestalozzi lui-même. Ceci est notamment le cas lorsque leurs investissements personnels sont importants dans l'Institut ou, en d'autres termes, quand leur rapport à la pratique instituante est « enthousiaste » et « motivé ».

Bourdieu a désigné par le concept d'« illusio » (1997) le fait d'être pris dans et par un jeu social spécifique ; d'être socialement employé (partie prenante, pris dans le jeu) et légitime (intéressé à son déroulement) (Buton, 2010). Pour Bourdieu (1982b), l'illusio constitue la « raison d'être sociale » des acteurs sociaux. C'est « l'illusion de la mission sociale » qui rend légitime leur existence et la consacre en même temps (Buton, 2010). L'illusio requiert ainsi que le personnel formateur adhère à toute une série d'idées, de valeurs, de morales, de pratiques, autrement dit d'« histoires » qui peuplent leur monde social. Ce même illusio est partie prenante de la rationalité instituée, car il établit une partie de son champ de possibles.

La réunion terminée, je me dirige d'abord vers Ruth. Je cherche à mettre en lumière un point que je questionne encore. Pourquoi défend-elle avec autant d'insistance ce qu'elle nomme « la sanction » ? Sans poser la question telle quelle, j'aborde le sujet délicatement. En bref, Ruth me semble pleinement consciente de ce qu'elle dit : « il faut reconnaître que l'École a toujours puni. Les méthodes fonctionnent. Voilà pourquoi on doit former les stagiaires à trouver des outils, des trucs concrets à mettre en place. Ici [parlant de la formation universitaire], vous faites beaucoup de théories. Pourquoi la sanction, pourquoi pas ? Je ne pense pas que c'est cette question qu'il faut poser. Après, les stagiaires viennent dans nos classes avec plein de trucs théoriques sur la sanction. Mais, concrètement, ils sont complètement dépassés quand il faut vraiment sanctionner, gérer la classe, ils sont souvent emportés par leurs émotions ». J'acquiesce d'un hochement de la tête ; un peu comme si je prends bonne note de ses remarques. Je me dirige ensuite vers Martine. Entre-temps, les formateurs de terrain avaient presque tous quitté la salle de réunion. Je lui demande, selon elle, pourquoi Ruth défend avec autant d'insistance la sanction. En bref, Martine me dit : « au début, je n'étais pas tout à fait d'accord avec ce qui se disait. Je pense qu'il peut y avoir toute une série d'autres approches que la punition, celle par exemple de récompenses positives. Mais, oui, Ruth a raison, l'école a toujours fonctionné en très grande partie comme ça. Je suis quand même étonné qu'ils [les formateurs de terrain] ne comprennent toujours pas que nous [le personnel formateur universitaire] on apporte un côté réflexif aux étudiants. On ne leur apprend pas à sanctionner, on leur donne des outils réflexifs pour qu'ils se fassent un avis propre sur ces méthodes ».

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

Au regard de l'extrait précédent, la rationalité instituée désigne l'expérience ordinaire d'un univers social délimité par l'institution. L'univers ordinaire appartient en propre à ses détenteurs ; ceux qui possèdent, à l'état pratique, les compétences requises pour s'y mouvoir, car ils sont les produits de ce même univers (Costey, 2005). En ressaisissant les contraintes qui pèsent sur le personnel formateur, je peux ainsi reconstruire le sens de rationalité instituée ; celle d'une action qui échappe immédiatement aux individus, pris par le « feu de l'action ». Par conséquent, le personnel formateur n'est pas incapable de rationalité. Mais, il est occupé par l'illusion de ses réflexions. Les usagers sont immergés dans la pratique, immédiate ou différée. Cette immersion instaure une « myopie » (Bourdieu, 1997), au nom des impératifs de leur pratique instituée.

Mon regard pragmatique et critique s'installe au niveau de l'aveuglement des usagers, pris par les illusions que génèrent les institutions. « Aux questions qui portent sur les raisons de l'appartenance, de l'engagement viscéral dans le jeu, les participants n'ont rien à répondre, en définitive, et les principes qui peuvent être invoqués en pareil cas ne sont que des rationalisations post-festum destinées à justifier, pour soi-même autant que pour les autres, un investissement injustifiable », souligne Bourdieu (1997, p. 98). Les rationalités instituées sont des formes d'« illusio ethnocentriques » d'individus partiellement souverains de leurs réflexions. Ces derniers n'ont pas non plus toujours le temps d'établir des plans. Mais, ils adhèrent aux enjeux sociaux qu'ils contribuent à définir dans l'immédiat. Leur marge de manœuvre se produit dans un cadre d'action délimité ; dont ils n'ont certes pas conscience immédiatement, mais qu'ils sentent pourtant bien. Effectivement, la rationalité instituée se distingue notamment dans les « moments de crise » ; quand il peut se former, chez certains individus, une représentation consciente et explicite « du jeu, en tant que jeu qui détruit leur investissement dans le jeu » (Bourdieu, 1992, p. 128). La rationalité instituée fait apparaître les normes telles qu'elles sont. Elle apparaît au regard d'un observateur intrigué par « le jeu » ; c'est-à-dire comme une « fiction historique » au service de l'institution ou, pour parler comme Durkheim, d'« une illusion bien fondée » (1960b).

Mon propos distingue l'harmonie sociale ; celle que recherche Martine : *« je le note, et je tâcherai de relayer les points importants de nos échanges avec mes collègues, pour orienter notre travail dans le même sens ; mais, oui, Ruth a raison, l'école a toujours fonctionné en très grande partie comme ça »*. L'harmonie passe par une production sociale spécifique de la réalité afin que chacun des individus puisse prospérer en trouvant des activités accordées aux dispositions qu'il porte en lui et d'en faire ainsi unité avec celles de l'institution (Costey, 2005). Dit autrement, il revient aux usagers de faire de l'univers social une source de « tensions » ou de « plaisirs » personnels. Comme le montrent les extraits de mon journal de terrain précédents, dès qu'il existe un écart entre les dispositions attendues dans un champ social et celles dont est porteur le prétendant (dans mon cas celui de Ruth), dans l'interaction, il est nécessaire de combler le « creux » (ce que fait Martine) ; au risque de ne pas y trouver (ou de perdre) sa face.

Les réflexions sur la formation (personnel formateur de terrain et universitaire) se font ainsi davantage dans un « milieu restreint », plutôt que dans l'ensemble de la « société institutionnelle » (Costey, 2005). Ces « privilégiés du milieu » possèdent le jeu et connaissent ses règles « à l'état pratique », dans un rapport de complicité « infra-consciente, infra-linguistique » (Bourdieu, 1994a) ; autant qu'ils sont possédés par « le jeu » (ibid.), ce qui les tient à l'écart de toute anormalité : « [...] un des privilèges liés au fait d'être né dans un jeu, c'est qu'on peut faire l'économie du cynisme [au sens de ce qui paraît moral] parce qu'on a le sens du jeu ; comme un bon joueur de tennis, on se trouve placé non pas là où est la balle, mais là où elle va tomber ; on se place et on place non là où est le profit, mais là où il va se trouver » (Bourdieu, 1994a, p. 154).

Une autre problématique tient pourtant également dans le fait que cette familiarité avec le milieu – avec un univers social spécifique et restreint – se présente comme l'expérience la plus fréquente. En effet, de quelque manière que ce soit, tous les usagers de l'institut Pestalozzi, étudiants y compris, partagent le même *illusio* sans distinction de forme, mais de degré. Accéder à la formation des enseignants primaire, de quelque manière qu'il soit, comme étudiant ou comme personnel formateur, impose à ceux qui ont la plus grande probabilité d'y parvenir, un processus d'accoutumance et de conformité qui prend la forme d'une « conversion » (Berger et Luckmann, 1986 ; Strauss, 1992a). « On comprend que l'on n'entre pas dans ce cercle magique par une décision instantanée de la volonté, mais seulement par la naissance ou par un lent processus de cooptation qui équivaut à une seconde naissance », rajoute Bourdieu (1980, p. 114). L'*illusio* et la rationalité instituée sont en quelque sorte l'« apanage des natifs » (ibid.). Ils sont les plus petits dénominateurs communs d'un grand univers social.

Bourdieu a raison d'invoquer la transformation possible des dispositions des acteurs d'un champ. Mais, il est bien difficile d'admettre que tous les acteurs d'une institution, quel que soit le statut de l'usager, partagent une *illusio* commune (au sens d'intérêt) (Costey, 2005). Quel écart puis-je donc constater entre les préoccupations d'un « professeur » directeur d'une équipe de recherche, lancé dans une compétition scientifique ; entre un « chargé d'enseignement » dont la tâche principale est de former des enseignants en étant directement plongés dans la pratique de la transmission des savoirs de formation ; entre un « étudiant » immergé dans la compétition pour les places qui le pousse à rationaliser ses choix de formation, car les transformations récurrentes de la pratique d'enseignement traduisent des exigences toujours croissantes de professionnalisation ; entre une formation qui apparaît de plus en plus sous le cadre réaliste de son efficacité pratique ; ou encore entre une formation qui serait avant toute chose le moyen d'une insertion réussie dans le monde professionnel ? Si le personnel formateur et les étudiants partagent sans doute des croyances communes (une *doxa*), je note que leurs intérêts dans l'institution sont loin d'être identiques.

Si l'on veut poser sérieusement la question qui interroge le rapport de la nature et de l'histoire, elle nous ouvre la perspective d'une réponse seulement si nous réussissons à concevoir l'être historique dans sa détermination historique majeure, c'est-à-dire lorsque ce rapport résulte « historique » au plus haut degré, comme un être naturel ; et, vice versa, si nous réussissons à concevoir la nature comme être historique, lorsqu'elle s'obstine à persister, de la manière apparemment la plus profonde, en tant que nature. (Adorno, 1985, p. 109)

Puis-je soutenir que cette adhésion commune est nécessairement « naturelle », imminente au point d'exclure chez l'usager toute « conscience » de la dimension historique de l'institution ? Il me semble possible de faire l'hypothèse inverse : la soif de reconnaissance, celle de la recherche du « jugement des autres », dans la « lutte à mort pour la vie et la mort symbolique » – celle du « jugement dernier » dirait Bourdieu (1982a, p. 37) – s'accommode, plus qu'elle n'exige l'obéissance irraisonnée et le conformisme immaitrisable des individus. La soif de reconnaissance plonge l'acteur de manière rationnelle dans l'historicité propre du monde institutionnel ; dont chacun attend avant toute chose une gratitude, car il n'y a de véritable notoriété que dans l'épreuve, dans la mobilisation d'un passé et dans la projection d'un avenir (Buton, 2010). Les acteurs produisent ainsi des récits sur leur institution. Ils sont amenés à obéir et se conformer de manière intelligente ; c'est-à-dire dans le cours ordinaire de leur pratique. Ils sont pris par l'institution, sans la créditer d'une dimension de donneuse d'ordres ouvertement assumée. Ils agissent sans s'inscrire dans une histoire qui en sera pourtant une.

L'insurrection nous mène à ne plus nous laisser régir, mais à nous régir nous-mêmes, et elle ne fonde pas de brillantes espérances sur les institutions à venir. Elle est une lutte contre ce qui est établi en ce sens que lorsqu'elle réussit ce qui est établi s'écroule tout seul. Elle est un effort pour me dégager du présent qui m'opprime. Et dès que je l'ai abandonné, ce présent est mort et tombe en décomposition. (Stirner, 1899, p. 250)

La critique s'inscrit dans l'histoire et conduit à « un extérieur » de l'institution. Elle considère les techniques de l'(auto)gouvernement des usagers, car ils sont plongés dans l'illusio et leur rationalité instituée. Ils sont pris dans des modes de subjectivation qui, au-delà d'un assujettissement institutionnel rigide et absolu, contribuent en mouvement à fabriquer des formes machiniques d'asservissement (Deleuze et Guattari, 1972, 1989). Je veux dire par là : à produire du consentement et de la norme. Mais, la critique me permet aussi de révéler (ou de rêver) des espaces affranchis des formes du pouvoir et de l'institution.

L'univers institutionnel, son pouvoir et sa domination, n'est évidemment pas une voie sans issue. L'institution suggère aussi un mouvement qui peut être celui du départ, d'une dynamique de fuite ; celle de l'abandon de ce qui est établi et qui se transforme à travers cet acte de renoncement. La critique est une « ligne de fuite » (Guattari, 2011) ; celle de Deleuze et Guattari (Deleuze et Parnet, 1977) qui proposent une conceptualisation de « l'exode intellectuel » ; celle de Virno (2019 ; Virno et Valensi, 2003), de Negri et Cocco (2007) qui donnent un autre sens à la problématique de l'institution en pensant son ouverture. La critique est une élaboration différente du monde. Elle est une issue non dialectique par rapport à la pure négation de l'institution qui institue le monde ; pointant « une direction bien

précise au détriment de beaucoup d'autres » (Berger et Luckmann, 1986, p. 113). Prospector de telles échappatoires est une manière de sortir de l'impasse de la normalité. Elle implique aussi l'abandon d'une « critique qui ne se plaît qu'à elle-même » (Freire, 2001, 2013) ; pour être remplacée par une critique qui, dans un mouvement intellectuel libérateur, s'engage pour lutter et transformer. La critique est une « utopie se faisant » (Abensour, 2000, 2010, 2011).

3.8 Conclusion : anticipation théorique

La théorie que j'ai développée tout au long des chapitres m'a conduit à tester les modes « d'incarnations empiriques » (Tournay, 2011, 2012) possibles de cette architecture théorique compliquée (Doré, 2013). Ce travail m'a aussi amené à constater que je dois maintenant trouver les moyens de défendre la théorie que j'avance.

Cette partie tout entière a ainsi tenté de caractériser « l'institution comme une courbure de l'espace-temps » (Tournay, 2012, p. 116) plutôt que comme une entité stable « d'agencements sociaux substantiels qui seraient localisés dans un espace-temps absolu mesurable, et qui seraient soumis à des lois déterministes » (ibid., p.116). L'Institut Pestalozzi a pris la forme d'un rayonnement sinueux de « contraintes dans l'interaction », qui relèvent davantage de l'« harmonie rythmique que de celle de la circulation spatiale » (Doré, 2013, p. 119) entre les individus; étant donné que l'institution n'existe que parce qu'elle est continuellement actualisée par ses usagers. Ces derniers perçoivent et interprètent une partition particulière de l'« espace-temps » qu'offre l'institution. Ce ne sont les usagers – auxquels l'Institut Pestalozzi s'adresse – qui donnent à cette même institution sa forme et son existence. Aussi, ce sont ces mêmes usagers qui décident en partie de l'existence de l'institution. Mais surtout, l'institution vit en eux, parce qu'elle s'éprouve dans l'« expérience de leur être » ; une « expérience de la réalité » particulière, celle d'individus qui perçoivent et interprètent cette partition de l'« espace-temps institutionnel ».

Ce sont les individus auxquels l'Institut Pestalozzi s'adresse qui lui « donnent existence ». Mais, ce sont eux qui, en dernière instance, se trouvent paradoxalement en tension entre souffrances et satisfactions, car ils « existent institutionnellement » ; car ils éprouvent dans leur « être », par l'institutionnalisation opérée chez chacun d'eux, les contraintes qu'ils perçoivent. Ainsi, ils prennent part aux formes de socialités instituées. Ils se façonnent en un public particulier. La question est maintenant de comprendre pourquoi souffrent-ils ou sont-ils satisfaits ; de qui, de quoi et de quelle manière ? Certains usagers souffrent tandis que d'autres sont « pansés » dans leurs plaies. Dans la partie suivante, je montrerai que les « pansements institutionnels » renforcent un narcissisme complaisant. Mais, je montrerai aussi que la carrière morale et l'accès au pouvoir sont des formes de satisfaction payées au prix fort.

Dans la théorie que j'ai proposée, l'institut Pestalozzi est un objet sociologique de l'ordinaire. Mais, il est aussi un objet qui demeure toujours en mouvement. Les deux protagonistes (l'institution et l'utilisateur) forment son émergence puis son existence. L'Institut Pestalozzi devient le résultat d'une intentionnalité collective, vivante dans son artificialité. Me voilà alors embarqué dans un exercice délicat qui a placé l'autonomie et la contrainte au cœur de mes

réflexions. Vivante – comme un être qui prendrait vie – l’institution devient une force vitale de la modernité (Martuccelli, 2017 ; Nizet, 2007 ; Giddens, 1994 ; Habermas, 1988). Elle est presque indépendante de toute activité objectivement orientée et, en général, des actions de toute force extérieure descriptible, car identifiable. Au fil de mes analyses, la trajectoire de l’Institut Pestalozzi est apparue comme le résultat d’une ontogenèse spécifique ; celle de son historicité d’une part, et des interactions que font ses usagers sur cette même historicité, d’autre part. Le résultat de ce processus ontogénétique est le développement d’un ordre social particulier qui fabrique un « potentiel social » ; autrement dit, une « normalité » qui s’établit par la mise en rapport des individus et de leurs qualités propres, laquelle avant l’institution et l’expérience qu’ils en feront, n’aurait jamais pu être réalisée (entre elles). C’est cette force qui est dynamique, car elle « courbe le temps et l’espace » (Tournay, 2012, p. 116) et donne à l’Institut Pestalozzi une historicité particulière ; mais aussi une possibilité naissante, celle de « tracer normalement » de nouvelles expériences de « l’être » (Heidegger, 1986) de ses usagers.

Dans les différents chapitres, je me suis aussi attaché à caractériser ce qui constitue la forme et la texture d’une « institution sans bord et sans couture » (Boltanski, 2008, 2009 ; Doré, 2013 ; Laforgue, 2015 ; Laforgue et Rostaing, 2011 ; Tournay, 2011). En effet, si l’institution est par définition dynamique, alors comment ai-je pu en délimiter les contours ? À l’épreuve de la réflexion théorique, j’ai essayé d’adopter un paradigme pragmatique, phénoménologique et critique. J’ai ainsi tenté de rompre avec une conception « abstraite » et « intuitive » de ce qui caractériserait une institution. Les frontières de l’Institut Pestalozzi se sont certes dérobées à mesure que j’ai essayé d’en définir le caractère tangible. Néanmoins, elles sont apparues au fur et à mesure dans mes analyses en mouvement.

Les frontières de l’institution sont ainsi intangibles ; et pourtant, je l’ai montré dans les différents chapitres, elles peuvent être constatées dans l’épreuve et les sensations que ses usagers en font. L’Institut Pestalozzi ne se limite pas aux murs de l’établissement de formation : les objets, les acteurs et les activités qui la composent circulent dans des espaces localisables ; des lieux qui participent d’un mode de présence effectif de l’institution, sans en être pourtant le siège. Différemment, ce qui fait « l’existence » de l’institution, ce ne sont pas les activités, les acteurs et les objets. C’est bien plutôt cette « manière particulière » qu’ils entrent en interaction les uns avec les autres ; en un « tout », au « même endroit » ; et ce « quelle que soit la diversité des formes du contour [de l’institution] que chacun se représente en son for intérieur » (Tournay, 2012, p. 52). Dès lors, si l’institution est sans bord, il faut s’écarter de la recherche de ses murs. Il faut de préférence s’intéresser à sa « description dense » (Geertz, 1998), c’est-à-dire rechercher son « liant » pour comprendre ce qui constitue sa « totalité » (Goffman, 1968). Voilà en quoi l’ethnographie est de la plus grande aide dans cette description, celle du « ciment des interactions » ; plus largement de l’étude la « normalité » qui lie les individus et caractérise ainsi l’institution.

Cette normalité assimile l’expérience de la vie quotidienne à un ressenti particulier : l’« affectivité implicative », au sens où Martuccelli l’énonce (2017) ; c’est-à-dire celle qui constitue un véritable foyer interprétatif pour l’analyse de l’institution. Dit autrement, les usagers ne se sentent pas seulement concernés par le collectif qui les rassemble. Ils se sentent

aussi (et surtout) personnellement affectés par celui-ci. Même si j'ai pu montrer que les usagers personnalisent continuellement leurs sensations et que leur forte implication n'engendre pas souvent de mouvements contestataires chez eux, mes interprétations ont exposé que les usagers d'une institution sont éprouvés sur le plan personnel par ce qu'il advient (et devrait advenir) de leur « vie normale » (Becker, 1985). Le fait est que l'institution est aujourd'hui généralisée à tous les aspects de leurs vies ; même la sphère personnelle, autrefois intime, est touchée. Si ce phénomène n'est pas proprement nouveau, je note qu'il tend à s'accroître, notamment par la montée de l'« idéologie managériale » (Chomsky, 1989, 2004) qui induit un enrôlement intensif des usagers sur leur lieu de formation (puis sur leur lieu de travail). Par l'« avènement de la modernité » (Giddens, 1994 ; Rosa, 2014), aucune institution n'est épargnée. Les frontières de l'institution sont ainsi d'autant plus dynamiques. Elles se brouillent entre vie privée et vie professionnelle, pour se conjuguer en un lieu commun qu'est l'« être ». L'utilisateur s'institutionnalise dans sa vie ordinaire.

À l'examen du chantier que j'ai présenté dans cette partie théorique, quelques questions me paraissent primordiales pour l'avenir de la « théorie des institutions ». D'abord, en amont de l'élaboration théorique, une réflexion sur la nature des normes, sur leur *surgissement* dans la vie quotidienne, s'impose plus que jamais (Chazel et Coenen-Huther, 2008). Nombreux auteurs doutent qu'il faille s'en tenir à cet égard à un postulat de stabilité normatif. Il me semble *a contrario* y voir une condition de tout effort théorique sérieux. Ensuite, ne convient-il pas de travailler sur une conception de la sociologie qui inclurait l'analyse des manifestations d'intersubjectivité ? La normalité est l'avènement le plus symbolique de cette intersubjectivité : « *Moi, c'est les autres* ». Une telle orientation me paraît fructueuse pour l'étude de processus d'interaction d'où émergent finalement des « conceptions normales » ; car lorsqu'elles sont partagées, elles s'éprouvent ensemble dans l'institution. Enfin, la description ethnographique, celle d'une sociologie qui fait l'effort de reconstruire les logiques d'action des individus, ne doit-elle pas faire l'objet d'un réexamen ? L'enjeu reste évidemment orienté sur la question du rapport entre l'individu (le chercheur, l'étudiant, l'enseignant) connaisseur et connaissant et l'objet de sa connaissance. Le retour de « la critique » pourrait être, selon moi, un tournant majeur. Prendre en compte les dimensions symboliques de l'action sociale – l'idéologie, la science, la morale, le sens commun – ne revient pas à se défaire des dilemmes de la vie quotidienne pour se hisser vers des formes insensibles du monde ; mais favorise de préférence l'immersion dans la sensibilité.

Deuxième partie

Elément

L'institution normale

L'institution normale

4. Introduction : création du concept d'institution normale

« On voit encore des institutions, comme on perçoit la lumière d'étoiles déjà mortes ».
Michel Maffesoli, 1998⁶⁹.

De toutes les prises de position qui ont ponctué mes réflexions jusqu'ici, j'espère, dans la partie qui suit, faire usage de la sociologie comme celle d'« un art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts » (Deleuze, 1962, p. 43). Au seuil de mes réflexions sur ce que je nomme l'*institution normale*, la pratique de l'enquête semble bien toujours avoir été pour moi un constant travail de création et de renouvellement de concepts. Rigoureuse, la sociologie est – comme la philosophie – une discipline qui consiste aussi à créer des concepts. Elle interroge le monde pour le comprendre. Elle s'empresse de saisir la « sensibilité » pour la décrire.

Historiquement, la sociologie trouve une part de son origine dans l'anthropologie. Cette dernière est d'ailleurs une science qui s'est développée en tant que discipline autonome dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle. Évidemment, avant cela, cette science a connu un certain nombre de précurseurs, missionnaires, voyageurs, explorateurs, commerçants et nombreux écrivains qui se sont passionnés par l'étude des mœurs des « autres ». De la sorte, les « autres » ont d'abord été les peuples des régions lointaines et exotiques ; auxquelles l'anthropologue s'est intéressé avec des ambitions qui dépassaient la simple observation. Ils ont cherché à connaître des sociétés pour mieux les soumettre, les convertir, les exploiter et les éduquer (Gollier, 1904).

Mais, peu à peu, l'« autre » s'est rapproché, du moins géographiquement. Les chercheurs, les bourgeois, les gens cultivés et certains ethnographes ont tourné leur intérêt vers les gens qu'ils considéraient « sans culture » : les habitants des campagnes, les illettrés, les groupes éloignés socialement de la culture majoritaire ; toujours pour mieux les soumettre. Les « autres » ont ainsi souvent été les « faibles », les « minoritaires », au sens péjoratif du terme : « ceux qui ne savent pas ; qui ne sont pas comme nous ». Ce n'est qu'à partir des années cinquante et par les nombreux travaux de la seconde école de Chicago (entre autres) que l'ethnographie a connu un tournant important. Le regard sur l'« autre » s'est renversé. L'« autre » n'est plus le différent, le faible. L'« autre » est aussi celui qui prend le visage du pouvoir, qui est majoritaire. Ainsi, l'ethnographie a occupé des ambitions politiques et critiques nouvelles. Elle est devenue, d'une certaine manière, la possibilité de « décrire la domination ».

C'est de cette manière que mon enquête a une intention critique. L'objet de mes propos sera l'étude de la « condition sociale institutionnelle » (Goffman, 1968). Ainsi, dans la continuité du travail théorique que j'ai entrepris dans la partie précédente, la présente partie sera essentiellement conceptuelle. Elle s'appuie sur la théorie énoncée, mais chemine vers l'élaboration du concept d'institution que je nomme *normale*. L'objectif sera de la décrire et la

⁶⁹ Cf Michel Maffesoli, « Tribus modernes et nomadisme techno », conférence du 20 novembre 1998 à Cosne.

définir. Je tenterai ainsi de regrouper dans un « tout », les institutions qui, comme celle qui forme les enseignants, proposent un travail similaire.

La condition « modeste » (Weil, 1949, 1966, 1989) de l'enquête ethnographique est précurseur de la critique. En effet, elle exige la description du « sensible » ; tant la réflexion intellectuelle exige des raisonnements et tant les concepts sont en ce sens des « *sensibilia* » (Deleuze et Guattari, 1991), c'est-à-dire, ce que l'on peut sentir. Je n'ai pu « sentir » qu'à la condition de devenir « intellectuellement minoritaire » (ibid.). À dire vrai, les recherches ethnographiques sont créatrices lorsqu'il revient au chercheur de créer des concepts au sens strict du terme. « Les concepts ne nous attendent pas tout fait, comme des corps célestes. Il n'y a pas de ciel pour les concepts. Ils doivent être inventés, fabriqués ou plutôt créés, et ne seraient rien sans la signature de ceux qui les créent », écrivent Deleuze et Guattari (1991, p. 38).

Les chercheurs ne doivent plus se contenter d'accepter les concepts qui leur sont donnés, pour seulement les « nettoyer et les faire reluire, mais il faut qu'ils commencent par les fabriquer, les créer, les poser et persuader les hommes d'y recourir » (Deleuze et Guattari, 1991, p. 38). Ainsi, je n'ai pas pu me convenir d'accepter les concepts qui m'étaient donnés ; car ils ne décrivent que difficilement, voire pas du tout, les sensibilités que j'éprouve. L'institution normale est devenue en ce sens un concept majeur faisant passage à mes réflexions. Elle décrit une réalité éprouvée (par les enquêtés et moi-même) et exprime aussi nos affects (Naess, 2017). Ceux-ci sont un mélange de courage, de satisfaction, d'ordre et de désespoir. En effet, je constate que les usagers d'une institution sont avant tout des femmes et des hommes ordinaires ; se plaisant pour beaucoup d'entre eux des forces de la normalité. Certes, la normalité est dénuée de profondeur. Mais, il faut accepter que la confrontation avec le normal rende les individus seulement plus « banales » (Arendt, 1968) qu'ils ne le sont déjà ; je veux dire ni plus sages ni plus intelligents.

Cette deuxième partie de ma thèse débutera ainsi par une mise en contexte général de l'institution normale et une définition du concept. Puis, le concept se développera dans une description de « ce qui se passe » à l'intérieur de l'Institut Pestalozzi. Enfin, la partie se terminera par une description des mécanismes de dominations qu'implique l'existence de l'institution normale. La partie qui suit est de cette manière une proposition du « dépassement » (Castel, 1968, p. 7) ; afin d'appréhender l'élaboration de mon concept d'institution normale et de la fabrication de ce que je nomme l'« *individualité normative* » qui se réalise par le travail des « bureaucraties de masse » (Herman et Chomsky, 2018 ; Lefort, 1971). J'espère ainsi rompre avec une compréhension ordinaire du travail institutionnel, comme le fruit de mobiles « bienveillants » et animant des « braves » (ibid.). Je montrerai que dans l'institution normale, les usagers ne pensent pas leurs motivations comme « monotones » ou dénuées de sens. Le voisin du gradin d'un auditoire sera par exemple, et comme beaucoup d'autres, transformé en une « machine » de la production de normalité ; par les exigences de la « raison instrumentale » (Adorno et Horkheimer, 1974) qu'insuffle l'institution.

Ma conception de l'institution normale place une nouvelle fois au centre de mes réflexions la subjectivité des usagers. Je montrerai qu'elle devient le lieu de l'équilibre psychique, moral et physique du « savoir » et du « savoir-faire » : celui de la normalité. Les données qui m'ont

permis d'explorer l'« intériorité » (Boltanski, 2008) ne sont pas directement compatibles avec les exigences de l'« objectivité scientifique » (Weber, 1992) – mais, je l'ai certainement défendu dans la partie précédente de mon manuscrit. La normalité devient de cette façon un *objet* de sociologie critique à travers l'étude des rationalisations que font les individus entre eux. Ces rationalités collectives produisent la norme et les institutions que les sociétés élaborent pour les susciter et les faire perdurer.

La critique des « efficacités » (Pharo, 1983) d'une formation – pour traiter de l'Institut Pestalozzi comme d'un établissement social spécialisé dans l'éducation des Hommes – a été pour moi une porte d'entrée importante de la fabrication du concept d'institution normale. Effectivement, de ce qui pourrait apparaître comme une raison évidente – « *pour avoir une bonne École, il faut former de bons enseignants* » – la nécessité « pratique » de la formation fait plutôt émerger un projet subjectif beaucoup plus ambitieux que celui de ce sens commun. Devant la subjectivité du vécu des étudiants et face au projet de formation, il s'inscrit un autre projet, cette fois informel (ou plutôt officieux) ; mais de grande envergure. L'interprétation des projets informels sera la ligne principale de mon analyse. Je tenterai d'illustrer les conséquences ultimes du paradoxe entre versions « officielles » et « officieuses » (Payet, 1995) de la réalité. Celles-ci n'épousent pas spontanément les vues conformes de l'institution et confrontent informellement les usagers à d'autres réalités.

Même s'il est vrai que le chercheur peut difficilement être en même temps du côté des dominants et des dominés, du personnel formateur et de l'étudiant, du formateur et du formé, du possédant et du dépossédé, je fais le choix d'être du côté de la « minorité » (Deleuze et Parnet, 1977 ; Lynch et Payet, 2011 ; Payet, 2011b, 2020b ; Payet et al. 2008). Le lecteur – en position de formateur ou d'étudiant – qui ne serait pas saisi par les analyses que j'expose et qui accepterait la « réalité » de l'institution comme une « institution de domination » (Foucault, 1975b) n'y trouvera certainement pas son compte. Le discours opposé de celui-ci – mais sûrement complémentaire – est celui qui explicite systématiquement les justifications institutionnelles d'un point de vue critique. Il reprend à sa charge et sous sa responsabilité l'ensemble des conditions au sein desquelles le formateur et le formé, celui qui apprend et l'apprenant, pourraient travailler solidairement à « l'art » (Sauvagnargues, 2005 ; Schopenhauer, 2014) d'enseigner. Quant au lecteur qui ne serait ni formateur ni étudiant, il découvrira dans cette partie que le détour par le monde de l'éducation et de ses institutions est aussi celui du travail « de domination » (Weber, 2014).

4.1 L'institution normale en général

« Les organismes sociaux – appelés communément institutions – sont des lieux (pièces, appartements, immeubles, ateliers) où une activité particulière se produit régulièrement. La sociologie dispose à leur égard d'aucun moyen spécifique de classification ». (Goffman, 1968, p. 45) Certains, comme la *Gare Moratin*, pourvu que l'on s'y comporte décemment, sont ouverts à tout venant ; d'autres, comme le *Country Club Garnava*, club chic de la ville, ou la discothèque *Bava-Club* du centre-ville, soumettent les entrants à une sélection sévère. « Les uns, magasins ou bureaux de poste, par exemple, disposent d'un personnel attitré pour servir le

flot interrompu des clients ; d'autres foyers ou usines rassemblent une population moins mobile. Certaines institutions fournissent un cadre à des activités qui définissent la position sociale d'un individu, indépendamment du zèle ou de l'indifférence qu'il y manifeste. D'autres, au contraire, ne sont que le cadre d'activités libres et gratuites, pratiquées en dehors du temps consacré à des tâches plus sérieuses » (ibid. p. 45). Ce chapitre distingue un autre type d'institution qui forme une catégorie féconde ; puisque ses éléments ont un si grand nombre de caractères en commun que pour en connaître un seul, il en serait bon d'examiner tous les autres (Goffman, 1968).

De cette diversité des institutions, le terme générique d'« institution » désigne une règle de jeu socialement acceptée. Elle est une structure sociale (ou un système de relations socialement établies) douée d'une certaine stabilité dans le temps. L'institution renvoie à ce qui n'est pas établi « naturellement », mais à ce qui est institué par les Hommes. Toute institution accapare une part des intérêts et du temps de ceux qui en font partie et leur procure un univers spécifique qui tant à les envelopper (Goffman, 1968). Parmi les différentes institutions qui dessinent la toile de fond des sociétés modernes, certaines poussent ces univers à des degrés incomparablement plus contraignants que d'autres. Signe de leur caractère enveloppant, certaines institutions (prisons, asiles, internats) symbolisent « et/ou » matérialisent la séparation avec le monde extérieur par des obstacles physiques : portes, barrières, barbelés, falaise, *et cætera* (ibid.) ; d'autres enveloppent les individus avec moins de contraintes tangibles, mais par un fort accaparement de l'identité de l'utilisateur, de son temps, de son espace, de ses représentations et pensées ordinaires. Ce sont ces établissements-ci que j'appelle *institutions normales* et dont je me propose dans ce chapitre d'en dégager les caractères généraux.

L'institution normale implique des normes de pratiques sociales qui ont une valeur officielle et légale de maintien de l'ordre social. En ce sens, elle a trois qualités principales : premièrement, la disposition à agencer les relations entre les usagers ; deuxièmement, elle a le but de former, d'instruire et d'éduquer ; troisièmement, elle repose sur le principe d'imposition d'une méthode, d'un système et d'une doctrine certaine. Ces trois qualités renvoient à la dimension dynamique de l'institution que j'ai développée dans la partie précédente. Ainsi, « *instituer normalement* » correspond à l'action par laquelle une institution institue ordinairement (quelque chose) dans le quotidien de ses usagers.

Je veux présenter dans ce chapitre les grandes lignes de mon cadre d'analyse dont l'une des intentions est de considérer avec plus de sérieux la question des institutions de formation. Je le fais en prenant, d'une part les apports de la sociologie pragmatique ainsi que de ses analyses de l'action en situation (particulièrement des actions orientées vers la critique) (Pereira, 2010, 2016a) et d'autre part, en poursuivant ma réflexion sur les rapports de « domination » qui est au cœur de mon travail de sociologie critique. Je m'éloigne ainsi d'une question métaphysique, voire idéologique de l'institution. Pour cela, je propose de partir d'une « conception moderne » (Boltanski, 2008) de l'institution. Pour rappel, je comprends celle-ci (entre autres) dans une triple dynamique entre l'institué, l'instituant et l'institutionnalisation. Effectivement, l'Institut Pestalozzi est une institution normale dans le fait qu'il se compose d'un fort dynamisme et qu'il se définit dans un système formé à son tour de deux ingrédients principaux. D'un côté, l'Institut renvoie à un ensemble d'agencements finis et stables reposant sur des méthodes de formation

établies, éprouvées et avérées dans le temps et l'histoire – car il y a des institutions de formation, comme il y a des institutions juridiques, religieuses et politiques. D'un autre côté, à l'intérieur du « pouvoir institutionnel » (Boltanski, 2009a ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Lordon, 2007, 2008) il se fabrique des idéologies, des valeurs et une morale qui agissent sur les usagers et qui les sollicitent pour s'adapter, s'ajuster « et/ou » changer, se défaire d'eux-mêmes et devenir autre.

De cette double interprétation, le reste de mon analyse se centre sur la notion même d'institution normale. Je propose alors l'étude des mécanismes institutionnels évoqués ci-dessus ainsi que l'analyse de ce que ces mécanismes produisent (ou fabriquent) chez les usagers.

« L'éducation libère-t-elle de la détermination sociale ? À condition d'en avoir les possibilités ! »

Le formateur laisse les étudiants quelques secondes dans un silence pesant. Parmi la centaine d'entre eux, bien évidemment, aucun ne répond à cette question rhétorique.

« Personne ? Je répondrais à votre place ! » dit le formateur. « Il n'y a pas d'éducation sans réflexion sur les faits. Pas forcément ceux qui font référence aux auteurs ou aux sciences, mais celle qui sont faites de questionnements, de ce qui est observable. Aucun éducateur ne peut avoir le cran de s'occuper d'éducation sans avoir fait une tentative d'éclaircissement préalable de certains faits sur l'éducation. Parce qu'ils représentent ce qu'il y a d'essentiel pour éduquer ».

Aucun étudiant ne semble avoir compris ; moi le premier ! Leurs regards restent momentanément fixés sur le formateur et le gigantesque écran de projection qui éclaire son dos tout entier. Puis, les regards s'abaissent. Comme souvent, le silence reste maître mot de la situation. Le formateur s'occupe ainsi de l'éducation des étudiants. Il le fait sans n'avoir pourtant tenté d'éclaircir les choses qu'il aborde. Comme il le dit lui-même, il « répond à leur place » et, dans la foulée, pense à leur place. En fait, il se représente comme le maître de ce qu'il y a d'essentiel. De cette situation que j'ai souvent observée, il y a toutefois une chose que les étudiants retiennent. Certes, il ne s'agit pas des connaissances théoriques ou tout autre concept que le formateur aurait voulu transmettre. Ce que les étudiants retiennent, c'est qu'un enseignant fait ce qu'il dit ne surtout pas faire. Il introduit ainsi le paradoxe le plus important de l'éducation : « faites ce que je vous dis, mais pas ce que je fais ! » Il institue en ce sens son rapport de pouvoir.

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Comme l'illustre l'extrait précédent, toute expérience de formation (ou d'éducation) suppose, comme un *a priori*, la préexistence d'un milieu dans lequel est menée l'expérience éducative des individus ; milieu spécifique ou institutionnel. L'« interaction, l'instinct et l'institution » sont les formes organisées d'une possible domination, rappelle Deleuze (1953). Alors, pour que la tendance de la domination se satisfasse dans l'institution, « il n'est pas de choses douteuses » (ibid., p. 41). Il est clair que de telles institutions sont secondaires ; c'est-à-

dire qu'elles présupposent déjà des comportements institutionnalisés chez les individus (Goffman, 1968). En effet, comme dans l'extrait précédent, ne pas répondre aux questions « pièges » ou « rhétoriques » d'un formateur – au risque de paraître aux yeux des autres étudiants, aux yeux du formateur, « hautain » et d'être ensuite « humilié » – est un exemple de cette institutionnalisation secondaire. Les étudiants qui arrivent sur les bancs de l'Institut Pestalozzi ont déjà une grande expérience de la condition d'élève. L'institutionnalisation est un processus déjà présent en eux ; même si dans le cas de l'Institut Pestalozzi, il aura une utilité dérivée. Cette utilité est proprement sociale, laquelle trouve en dernière instance le principe dont elle dérive dans les rapports du social. L'institution normale se présente donc comme un système organisé de moyens. C'est bien là, d'ailleurs, que je retrouve la différence entre la loi et l'institution : celle-ci est une limitation des actions des individus, celle-là est un *élément* modélisant l'action humaine.

« L'homme n'a pas d'instincts, il fait des institutions. [...] L'instinct traduirait-il les urgences de l'animal, et l'institution les exigences de l'homme : l'urgence de la faim devient chez l'homme revendication institutionnelle d'avoir du pain » (Giles Deleuze, 1953, p. 82).

Contrairement aux théories de la loi qui mettent l'action hors du social et le social dans l'inaction, le concept de l'institution normale tente de conjuguer un tant soit peu les deux : mettre l'action dans le social, pour présenter l'Institut Pestalozzi comme essentiellement « actif », « inventif », dynamique dans ses moyens originaux de domination. Une telle approche me donne des critères d'analyse particuliers : « la tyrannie est un régime où il y a beaucoup de lois et peu d'institutions ; la démocratie, un régime où il y a beaucoup d'institutions et peu de lois » (Deleuze, cité par Freymann, 2012, p. 94). L'« oppression » se montre ainsi aux yeux du chercheur quand les contraintes institutionnelles portent directement sur les individus. Lorsque celle-ci se généralise dans les plus petites interactions du quotidien, elle n'est plus une oppression. Elle est une domination.

Si « les institutions sont plus hybrides qu'elles le disent et [que] le travail ordinaire s'y déploie dans une multiplicité de lieux et de temporalités, aux normes diverses » (Payet et al., 2016, p. 139), leur ethnographie représente un intérêt dans la mesure où elle permet de décrire finement la réalité ordinaire de ces institutions et de comprendre, avec pertinence, « les logiques et les mécanismes de leur fonctionnement » (Payet et al., p. 8). (Pochon, 2016, p. 1)

S'il est vrai que la tendance de la domination se satisfait dans les micro-interactions, l'institution normale ne s'explique pas exclusivement par cette tendance. Ainsi, mon approche ne peut certes pas encore se proclamer comme entièrement ethnographique. Mais, elle laisse apparaître son intérêt pour l'interaction. En effet, dans l'exemple que je prends, le travail du négatif n'explique pas le positif ; ni d'ailleurs le général, le particulier. L'institution y trouve plutôt son meilleur moyen pour arriver à ses fins. Ce que je cherche à formuler, c'est le paradoxe même de l'institution : les individus parlent d'institutions quand ils se trouvent devant des processus de satisfaction qui ne déclenchent pas grand-chose chez eux et ne déterminent dès lors pas la tendance qui est en train de se satisfaire. La tendance de la domination est satisfaite par des moyens qui ne dépendent pas uniquement d'elle. L'institution domine aussi

les individus en étant sublimée par ses usagers ; si bien que la « névrose des individus » (Canguilhem, 2013) est possible dans l'institution. Bien plus, si le besoin ne trouve dans l'institution qu'une satisfaction indirecte – « oblique » dirait Deleuze (1953) – il ne me suffit pas de dire que l'institution normale est « utile » (ibid.) ; encore faut-il que je demande pour qui elle l'est ? À tous ceux qui en ont besoin ? Ou à quelques-uns (classe privilégiée) ? Ou seulement même à ceux qui la font fonctionner ?

« La scène se passe dans une salle d'école nue, monotone, sépulcrale, et le petit doigt carré de l'orateur, l'enseignant, le maître d'école donnait de l'énergie à ses observations en soulignant chaque sentence sur le manche. L'énergie était encore augmentée par le front imposant de l'orateur, mur carré qui avait les sourcils pour base, tandis que les yeux trouvaient un logement commode dans deux caves obscures, ombragées par les murs en question ; l'énergie était encore augmentée par la bouche large, mince et sévère de l'orateur ; l'énergie était encore augmentée par le ton inflexible, dur et dictatorial de l'orateur, l'enseignant, le maître d'école ; l'énergie était encore augmentée par les cheveux de l'orateur, lesquels se hérissaient sur les côtés de sa tête chauve, ainsi qu'une plantation de pins destinée à préserver du vent la surface luisante du crâne, couverte d'autant de brosses que la croute d'un chausson de pommes, comme si cette tête eut à peine trouvé assez de places dans ses magasins pour loger tous les faits solides entassés à l'intérieur. L'allure obstinée, l'habit carré, les jambes carrées, les épaules carrées de l'orateur, l'enseignant, le maître d'école, voire même sa cravate, dressée à le prendre à la gorge avec une éteinte peu commandante, comme un fait opiniâtre, tout contribuait à augmenter encore l'énergie.

« Dans cette vie nous n'avons besoin que de faits, rien que de faits ! »

L'orateur, l'enseignant, le maître d'école et l'autre personnage qui se trouvait en scène reculèrent un peu pour mieux envelopper dans un coup d'œil rapide le plan incliné où l'on voyait ranger en ordre les petits vases humains dans lesquels il n'y avait plus qu'à verser des faits, jusqu'à ce qu'ils en fussent remplis à pleins bords. »

Charles Dickens, 1985⁷⁰.

L'institution normale renvoie à une activité sociale qui constitue des modèles qui ne s'expliquent pas seulement par la tendance de la domination ou par l'utilité que les individus recherchent dans une institution ; puisque cette dernière la suppose aussi dans ses formes contraires. En ce sens, l'exécutant, l'institué, l'étudiant institutionnalisé se trouve pour beaucoup dans l'inconscient de l'usager.

La tendance de la domination est satisfaite indirectement par l'institution. Il n'y a pas d'interdictions ou de coercitions (Deleuze, 1953). C'est la tendance de la domination, elle-même sous les formes de facteurs d'interactions, qui déclenchent un comportement valorisé. L'interaction la plus significative n'explique ainsi pas seule que ce facteur provoque des comportements similaires. En effet, l'institution normale se trouve à la croisée d'une double causalité ; celle des facteurs physiologiques individuels et des interactions sociales, à

⁷⁰ Cf Dickens, C. (1985). *Les temps difficiles*. Paris : Gallimard, p. 18.

savoir : celle des individus entre eux. Le problème de l'individu et de l'institution est donc le même. Comment se fait chez eux la synthèse de la tendance de la domination et de l'objet qui la satisfait ? J'ai observé que plus l'interaction entre les individus est satisfaite, plus elle appartient à ces mêmes individus et plus elle semble monter en puissance. Mais, plus l'interaction est insatisfaite – et donc imparfaite – plus elle sera soumise à la variation, à l'indécision, à l'incertitude. Elle se laissera ainsi réduire au seul jeu des facteurs qui la compose. L'interaction fera ainsi place à la norme.

Comment une telle synthèse donnerait-elle à la tendance de la domination un objet qui lui conviendrait et comment pourrait-elle être normale ? Il faut retrouver ici l'idée que la normalité est une « chose sociale » plus qu'individuelle. Quel serait le sens du social par rapport aux tendances de la domination ? Intégrer les circonstances dans un système d'interactions – et les facteurs physiologiques internes dans un système qui règle l'ordre de leur apparition – définit l'institution normale. Il n'y a pas de tendance de domination strictement institutionnelle. Il existe seulement des moyens sociaux de satisfaire ces « tendances de la domination » qui sont les normes et qui s'institutionnalisent chez les individus. Ces moyens sont originaux parce qu'ils sont sociaux. Toute institution impose notamment aux « corps » (Foucault, 1966) – même dans ses structures les plus « instinctives » (ibid.) – une série de modèles et donne aux individus un savoir, une possibilité, une manière particulière de voir le monde. Je retrouve enfin le constat suivant : l'individu n'a pas d'ordre en lui-même, alors il fait des institutions qui lui donneront ces ordres.

Institution normale et usagers

Je cherche maintenant à décrire l'univers de l'institution normale que je considère – pour reprendre la formule de Wittgenstein – comme « tout ce qui a lieu » (2011, p. 49). Cette manière de comprendre la réalité sociale est une façon de la distinguer de la « réalité » (à proprement dite) ; c'est-à-dire, celle qui se joue dans le monde, par ce qui a été pris en charge par les « expériences » (de la réalité) et par les qualifications plus ou moins instituées qu'en font les usagers. Les trois conditions précédentes se réalisent par l'intermédiaire d'effets. Ils cherchent à produire « et/ou » reproduire l'institution. À la différence du monde naturel, la réalité sociale est bien toujours construite (Berger et Luckmann, 1986).

Ce postulat⁷¹, cette fois d'une inspiration phénoménologique, se réfère à la difficulté de concevoir et de réaliser une « accordance » entre des usagers tous plongés (bien que chacun de façon particulière et différente) dans « le flux de la vie institutionnelle » (Boltanski, 2008, p. 19) ; c'est-à-dire par l'intermédiaire de quoi les usagers demeurent assemblés, peu importe la réalité à laquelle ils sont confrontés dans l'institution. J'explique cette particularité par le fait que les usagers possèdent un « corps » (Foucault, 1966). Ayant un corps, chaque individu est nécessairement situé dans la réalité sociale et institutionnelle (Boltanski, 2008). Il l'est avant tout « extérieurement », puisque chacun est disposé en un point de l'espace et installé à un moment du temps ; depuis lesquels ce qui advient de la réalité lui apparaît. Mais, il l'est aussi

⁷¹ Ce postulat est développé dans le chapitre : représentations cartographiques et expériences de la réalité.

« intérieurement », en tant que l'utilisateur a des désirs, des goûts, des pulsions, des dégoûts, des « affects » (Elias, 1973, 1987, 1993 ; Naess, 2017) ; plus largement, il a une « expérience de sa propre chair » (Foucault, 1966). Depuis une position constructiviste de la réalité, il s'ensuit que chaque individu ne peut avoir sur le monde qu'un « point de vue ». En effet, aucun individu ne possède, seul, l'autorité nécessaire ni sans doute le pouvoir indispensable pour dire aux autres (à tous les autres) « ce qu'il en est de ce qui est » (Boltanski, 2008, p. 22). Dans une situation éprouvée communément – au cours d'une interaction par exemple – personne n'a en soi les ressources suffisantes qu'il devrait mettre en œuvre pour résorber l'incertitude de la situation ; ou encore pour dissiper l'inquiétude qu'elle suscite. Dans des moments pratiques d'interaction règne donc (en général) ce que j'appelle une « tolérance » – plus ou moins grande selon les situations – aux écarts de conduite ; par exemple, des uns ou des autres à l'intérieur d'un cadre institutionnel global, lui-même plus ou moins flou (ibid.).

Lorsque j'évoque la tolérance, cela veut dire que plus largement et tant que cela est possible, les institutions normales ferment (en quelque sorte) les yeux sur la diversité des façons de faire de leurs usagers (Boltanski, 2008). Elles ignorent la pluralité des pratiques et des interprétations possibles du monde ; comme si ces interprétations n'avaient finalement aucune conséquence. Toutefois, ces écarts peuvent être connus et vus, sans être néanmoins révélés ; « *seen but unnoticed* », pour reprendre les termes de Garfinkel, (1964).

Une situation qui m'est familière : une réunion pour l'examen de dossiers d'étudiants et s'accorder sur l'organisation des modalités de corrections. Nous avons déjà examiné dix dossiers et il en reste encore plus d'une centaine. Alors, pas le temps pour une pause, nous avançons. Il fallait finir le travail. Mais, à un certain moment, un collègue prend la parole, d'un air sérieux, et pose la question de savoir si nous suivons bien les mêmes procédures et les mêmes règles de correction pour chaque dossier. Nous arrêtons d'examiner les dossiers et nous nous accordons dans ce nouveau régime. Finalement, le temps passe. Nous nous partageons les dossiers que nous corrigerons – seuls – chez nous.

Extrait du journal de terrain.

Le personnel formateur est-il en droit de corriger un examen ? Cette question « connue sans être révélée » (Garfinkel, 1964) – qui n'aurait d'ailleurs aucune pertinence dans un registre pratique, mais qui signale de façon typique l'engagement de ma recherche dans un registre pragmatique – concerne la relation entre une « situation type » (corriger) et une « situation occurrente » (ce que les individus sont en train de faire lorsqu'ils corrigent) (Nef, 1988). Néanmoins, je peux aussi le dire de façon plus juste, cette question concerne une relation de domination ; celle d'un pouvoir entre un « état de choses » (les dossiers écrits par les étudiants) et un « état de fait » (les membres du personnel formateur qui corrigent) dans sa « forme symbolique » (Boltanski, 2009b), dont les traits sont disposés par l'institution normale et enveloppés par ses normes et valeurs. Comme l'illustre l'extrait de mon journal de terrain précédent, les usagers d'une institution normale n'agissent pas uniquement en commun lorsqu'ils font une tâche. Ils interagissent aussi par rapport à des repères qui définissent la « manière normale d'agir » – « *the normal way to act* », écrit Goffman (1973, p. 208). Leurs

intérêts s'orientent vers l'action commune, dans ses modalités et ses conditions de possibilités ; au travers des formes dans lesquelles elles s'inscrivent. Ce que les individus font ensemble paraît donc aller de soi ; et même si l'accord dans l'interaction ne semble pas être remis en cause, les volontés des usagers se tournent vers la question de savoir ce qu'ils font et vers la façon dont il faut (ou faudrait) le faire, pour que ce qui doit (ou devrait) être fait soit fait « en vérité ». Les usagers de l'extrait précédent décident ainsi (par habitude) de corriger les dossiers des étudiants seuls chez eux.

Des deux postulats présentés ci-dessus découle une particularité essentielle de l'institution normale en ce qu'elle compose un « être sans corps » (Boltanski, 2008). En effet, seul un être sans corps peut cesser de considérer les choses en se plaçant *in fine* parmi elles (comme les membres du personnel formateur qui corrigent un examen) ; pour les voir « *sub specie aeternitatis* » (Boltanski, 2009b) ; ou pour reprendre une nouvelle fois une formule de Wittgenstein : pour les « considérer de l'extérieur ; sous l'aspect de l'éternité » (2011, p. 131). Sans corps, l'institution normale ne peut pas régner en maître indicible sur ses usagers. En effet, un objet sans corps ne peut pas parler, ou du moins autrement que par l'intermédiaire de « fondés de pouvoirs » ; c'est-à-dire d'individus de « chair et d'os » que sont certains usagers. À eux est donc déléguée la tâche ultime de dire ce qu'il est, de ce qui n'est pas, de ce qui importe ou n'importe pas. L'institution normale est ainsi le produit de l'interaction des individus. Ces interactions ne sont pas uniquement de type langagier. Elles sont aussi visuelles, physiques et symboliques. C'est de cette façon, dans les plus petites interactions de l'ordinaire, que j'envisage l'institution normale.

Structures de l'institution normale

La manière de considérer l'Institut Pestalozzi, comme une institution normale, introduit la problématique de manière spécifique. Elle l'est dans son ambiguïté même, puisque le terme renvoie à la fois au sens d'établissement (une institution) et de sens pratique (celui de former des enseignants). Il n'en reste pas moins que la définition de l'institution normale que je propose présente (avant tout) une critique de l'institution. Autrement dit, le concept interroge l'« hyper-bureaucratization » et les risques d'« aliénation » (Rosa, 2014) au sein même du travail des institutions. Le pouvoir des institutions (Butler, 2005 ; Dahl, 1957) – qui assignent des frontières plus ou moins poreuses et mouvantes face aux agencements sociaux – prédomine dans mes cadres d'analyse. En effet, j'envisage le pouvoir des institutions normales dans leur manière de fabriquer l'idée d'une profession ; comme l'aboutissement d'une performance, par exemple. Cet aboutissement est un ensemble d'actes corporels et discursifs qui, répétés au quotidien, font par exemple advenir ce que le sens commun dit de la profession. Cette production de sens donne l'impression d'un « noyau interne » organisateur d'un « soi professionnel », naturel. Les normes professionnelles deviennent des « structures idéales » (Schütz et Luckmann, 1973) qui conduisent certes les comportements des individus. Mais, celles-ci sont avant tout fragiles, en ce qu'elles ont besoin d'être citées et répétées dans un collectif pour prendre leurs effets sur les individus. C'est de ces répétitions que le discours des institutions normales dégage la majorité de son pouvoir. Les mots et les symboles marquent l'identité et la personnalité des usagers (Goffman, 1973, 1988). Ils participent, dans une longue

chaîne de citations, à fabriquer une signification particulière. En termes plus simples, les normes et les « discours sur la norme » rythment les gestes, imprègnent les corps et déterminent les personnalités des individus dans l'institution (Foucault, 1966).

Le concept de « situation » chez Goffman (1974a) contextualise autrement la notion de « personnalité » (Foucault, 1966) évoquée précédemment. Effectivement, comme Goffman, je soutiens que la personnalité des usagers se construit dans l'interaction qu'ils entretiennent avec les normes de l'institution. La « face » est un acte social qui n'est rien d'autre que la personnalisation de l'institution dans un corps et dans une situation (Goffman, 1974a). Aussi, ce qui est valorisé sous le nom de « face » dans le concept de Goffman (ibid.) – et donc chez l'utilisateur – c'est « l'institution », puisque la face – ou ce à quoi l'institution accorde de la valeur – n'est jamais que la normalité ; c'est-à-dire la conformité à l'ordre social établi. Cette exigence essentielle et à laquelle se soumettent les usagers fait de l'interaction « une célébration du social » (ibid.). L'institution soutient le comportement des individus et les individus soutiennent le comportement de l'institution ; voilà leur principale interaction. Dans mon cas, l'institution normale exerce sur ses usagers une pression qui se rend possible par le besoin de confirmation et de reconnaissance qui anime chacun d'eux. Ce besoin est celui de « paraître normal » et d'ainsi sublimer la norme de l'institution (Bonicco, 2007).

Je note que les normes et les discours (qui sont des discours sur la norme ou en référence à la norme) ne prennent leurs effets qu'au travers d'actes corporels et discursifs qui viennent les citer. Ainsi, lorsqu'il s'agit de considérer les intérêts, les idéologies, les mentalités, les normes ou les valeurs, certaines « coutumes coercitives » ou « transitions socioculturelles » (Bourdieu, 1980) définissent la dynamique de l'institution normale. Par exemple, un parcours de formation est parfois accompagné de transformations identitaires profondes (Bourgeois, 2006). Toutefois, je le montrerai, l'identité des étudiants fait plutôt face à des « remaniements » plus qu'à des « ruptures » dans les façons de se situer à l'intérieur de l'environnement institutionnel ; dans les projets ainsi que dans le rapport au savoir que chaque étudiant entretient. L'identité de l'étudiant est plutôt amenée à s'ajuster aux normes institutionnelles, plutôt qu'à se transformer (radicalement) face à celles-ci. Le dynamisme (ou ce que Payet nomme l'« hybridité » (Payet et al., 2016) de l'institution) décrit une nouvelle fois la conséquence de ses ajustements et leur continuité. Elles ouvrent ou ferment de nouvelles possibilités d'interprétations.

Je demande à ma FU [formatrice universitaire] s'il est possible que les enfants puissent un peu plus bouger en classe. « Dingerie » [de l'argot : état de ce qui est fou]... elle me dit ça dépend. Mais, ça dépend de quoi en fait ? Elle me rabâche qu'il y a des moments pour bouger et d'autres où il faut apprendre à être assis, sage quoi ! J'en ai un peu ma claque, marre. Je suis saoulée ! Tout me saoule ! Parce qu'au final dans cette formation on nous dit tout et on nous fait faire son contraire. Et j'en ai marre. Elle [la formatrice universitaire] me dit, un peu en regardant tout le monde, qu'est-ce qu'elle a cette étudiante de poser ces questions ? Il faut que les élèves apprennent à rester à leur place ».

Extrait du journal de terrain de Nathalie.

En toile de fond de cet extrait, ce n'est pas encore un réel propos ethnographique que je cherche à ériger. Mais, j'essaie plutôt d'élaborer les questionnements qui tiennent du fondement et de la structure même de l'institution normale et de ses conditions de réalisation ; celles que relève (entre autres) Nathalie dans son journal de terrain lorsqu'elle évoque l'« impossibilité de discuter ou de donner son avis sur les normes de l'École ».

J'ai ainsi observé que le personnel formateur semble avoir des fonctions précises ; dans ses activités les plus larges, celles de former les enseignants, de former au métier d'enseignant. Mais, je peux considérer ces différentes fonctions sous un angle nouveau. Ce qu'ont en commun ces « spécialistes », ces « experts » en éducation, ces didacticiens « chevronnés », c'est qu'ils s'inscrivent dans la division du travail. Ils interviennent dans une institution, à la demande d'une institution, au nom, plus largement, de l'ensemble des institutions éducatives et scolaires et de leur garantie et légitimité politique, à savoir : celle de l'État.

Tous ces individus interviennent donc dans un système. « Intervenir », je le comprends comme l'acte d'agir sur un autre, au milieu d'une « affaire » et de sa future « résolution ». L'étudiant qui arrive dans l'Institut n'est assurément pas prêt à enseigner. Il est perçu par le personnel de l'Institut comme inapte (ou incompetent) au métier. L'« affaire » est celle d'un individu encore ignorant. La « résolution » sera de faire de lui un individu « approprié » au métier d'enseignant ; apte à la fonction d'enseigner, plus largement employable par l'institution scolaire qui l'engagera. Je parle d'« affaire » et de « résolution », pourtant l'activité du personnel formateur n'est pas celle d'un inspecteur ou d'un commissaire. Le pédagogue, le sociologue, le didacticien – et plus largement le personnel formateur – n'est pas (exactement) un policier. Mais, il est un « teneur d'ordre ». Ce que j'observe dans l'Institut, c'est une méthode d'intervention bien spécifique, propre à elle-même, en situation, dans l'interaction des individus en présence, celui du jeu social. Ce jeu est celui de la formation au métier d'enseignant, dans ses formes les plus ordinaires et acceptables ; celles qui s'insèrent dans un système manifeste, mais surtout dissimulé de valeurs et de croyances sur l'École. Ces valeurs et ces croyances prennent vie et se reproduisent au sein même de l'Institut Pestalozzi.

L'Institut a en effet toujours eu pour mission de faire partager aux étudiants certaines valeurs qui lui sont chères. Par exemple, la mission de l'École est essentielle pour permettre le vivre ensemble. L'État (social) pourrait-il d'ailleurs exister si l'Institut Pestalozzi ne formait pas des enseignants capables – à leur tour – de former des élèves qui seront de futurs (bons) citoyens de la « République » ? C'est pourquoi d'ailleurs, j'observe que cette transmission des valeurs (celle de bons citoyens) n'est en aucun cas une option. Elle est une obligation ; justement parce que l'État n'est pas autre chose qu'une communauté de valeurs. Ces valeurs ne doivent évidemment pas être transmises par l'Institut Pestalozzi de manière formel ; dans un cours qui se baserait sur des savoirs théoriques, par exemple. Toutefois, les valeurs ont tout intérêt à être mises en œuvre, à être vécues et pratiquées par les étudiants, pour être transmises de manière subtile, informelle, mais certaine. Ce travail de transmission morale se fait d'abord lorsqu'il faut former les enseignants qui feront ensuite ce même travail dans leurs classes.

Pour prendre un autre exemple, lorsqu'il est question de citoyenneté, d'égalité, de laïcité, de lutte contre les inégalités et plus largement de valeur (et de normes qui en découlent), il n'existe

rien de précis dans l'Institut Pestalozzi. En effet, d'une certaine manière, tout se joue dans les entrelacs des interactions entre le personnel formateur et les étudiants. J'ai observé que pour certains formateurs (universitaires et de terrain) la laïcité n'est pas une valeur, mais un principe juridique. Faut-il alors considérer que les valeurs seraient celles qui figurent dans la devise de l'État républicain (lesquelles relèveraient plutôt de « rites » et non pas des valeurs) ? Faire partager la valeur de la « liberté » ? Oui, mais laquelle ? La liberté positive ou la liberté négative (Beitone et Hemdane, 2018 ; Ogien, 2013a) ? La liberté des anciens ou une liberté moderne ? La liberté dans l'autonomie ou la liberté dans le devoir d'obéir ? Transmettre les valeurs d'« égalité » ? Mais, comment faut-il l'entendre ? L'égalité des droits à laquelle chacun doit strictement se limiter – selon Hayek (2013) qui défend des valeurs libérales et pour qui promouvoir l'égalité des chances et l'égalité des situations ne peut que conduire à violer les droits individuels – ou l'égalité des chances, laquelle est compatible avec de très grandes inégalités de situations ? Ou encore l'égalité des situations au risque de se voir reprocher un « égalitarisme » (Beitone et Hemdane, 2018) ?

Le personnel formateur – en charge (aussi) de transmettre les valeurs « de l'École » – a sa propre définition de ces valeurs ou, tel que l'illustre l'extrait suivant, laisse l'interprétation en suspens à l'étudiant ; tout en lui faisant vivre ses valeurs dans le quotidien. Ainsi, comment les étudiants devraient-ils faire preuve d'« esprit critique » si, comme dans les cas de Nathalie et de Bastien, la place à leur parole n'est pas (ou peu) donnée ? Comment construire d'autres valeurs, si toute interprétation est laissée à l'« état sauvage » ; c'est-à-dire en proie aux définitions « volatiles » de la société ?

Bastien : je sais pas si je suis vraiment pour l'égalité des chances... en fait !

Zakaria : comment ça ?

Bastien : je crois, wai comme on l'a vu dans un des cours ! Bah que c'est pas une chose tout à fait possible. Wai parce que les élèves ne partent jamais également. Je pense qu'il faudrait chercher l'équité. Ça serait plus juste !

[...]

Zakaria : moi ce qui m'intéresse, c'est comment ça se passe dans l'Institut ? Par rapport à cette égalité des chances ?

Bastien : dans la formation ?

Zakaria : oui !

Bastien : y'en a aucune (rires)... non mais, y'a tellement de choses, wai de facteurs qui varient...

Zakaria : tu as un exemple ?

Bastien : bah... wai pour moi bah l'exemple le plus flagrant, ce sont les attributions des stages. Tu peux tomber un peu par hasard sur des formateurs de terrain totalement différents. Après, en cours, dans l'Institut ... ils [le personnel formateur universitaire] font comme si tous les FT [formateurs de terrains] étaient un peu les mêmes. Wai tous pareils ! Y'a aucune égalité des chances comme ça ! C'est bien beau tout ce qu'ils [le personnel formateur universitaire] nous disent... mais ça n'existe même pas ici [dans la formation] ! Alors à l'école !

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 180518).

Conceptualisation

Une première prise conceptuelle de l'Institut Pestalozzi est nécessaire. Cette prise s'attache autant à l'accès aux archives et à l'histoire de l'Institut qu'aux intérêts de cette institution elle-même ; au-delà, d'une part du personnel formateur et des étudiants qui la composent (qui pourraient autant être des « fous », des « écoliers », des « fonctionnaires », des « prisonniers », des « reclus » (Goffman, 1968)) ; au-delà, d'autre part de l'impression suspendue d'un fonctionnement de l'institution (comme essence des sociétés modernes) qui s'étend à tous les niveaux de la sphère des individus.

Écoles normales

Dès la fin du XVIII^e siècle, on appelle "normale", une école qui forme des professeurs ; en Suisse romande, les écoles normales sont des établissements du degré secondaire supérieur assurant la formation professionnelle, à la fois théorique et pratique, des instituteurs primaires et des maîtresses enfantines. L'équivalent allemand, Lehrerseminar, remonte au Seminarium praeceptorum fondé en 1695 à Halle par August Hermann Francke. L'italien scuola magistrale est clair.

Le besoin de former des maîtres d'école ne se manifesta en Suisse que vers la fin du XVIII^e siècle, lorsque se développa l'instruction populaire (École primaire). En 1716, le mathématicien Jean Bernoulli avait tenté, sans succès, de fonder une école normale à Bâle. À Lausanne, les écoles de charité (fondées en 1726) formèrent des régents dès 1757. En 1761, Martin von Planta se mit à former des instituteurs dans son institut de Haldenstein. Nicolas de Luce fit de même en 1772 à l'abbaye de Bellelay. Influencé par le pédagogue autrichien Johann Ignaz Felbiger, l'abbé Benedikt Pfyffer créa en 1779 à l'abbaye de Saint-Urbain une école modèle qui fut entre 1780 et 1785 la première école normale de Suisse, dirigée par le père Nivard Krauer. L'enseignement y reprit de 1799 à 1805. Cette école servit de modèle à celle de Soleure, fondée en 1782. Sous la République helvétique, Philippe Albert Stapfer voulut créer une école normale suisse, mais dut y renoncer faute d'argent.

Sous l'acte de Médiation (1803), l'instruction publique redevint l'affaire des cantons, qui la développèrent chacun à leur manière. Dans les trois premières décennies du XIX^e siècle, quelques précurseurs frayèrent la voie du futur modèle de formation, en

faisant des stages auprès de maîtres en activité et en fréquentant des cours, des conférences mensuelles et les cabinets de lecture. À cette époque, il existait dans les cantons de Lucerne (1810), de Bâle (1820) et d'Argovie (1822) des écoles normales qui offraient d'une part une formation de trois ans aux futurs instituteurs, d'autre part des cours de perfectionnement. En Appenzell Rhodes-Extérieures, les futurs instituteurs suivaient les cours de méthodologie de Hermann Krüsi à l'école cantonale de Trogen.

C'est sous la Régénération, dans les années 1830, qu'apparurent les premières écoles normales publiques. L'école obligatoire, introduite dans un grand nombre de cantons, fit augmenter le nombre d'élèves et la demande d'instituteurs. On créa donc des écoles normales à Küsnacht (ZH) en 1832, à Berne, Kreuzlingen et Lausanne en 1833, à Porrentruy (pour le Jura bernois) en 1837, à Coire en 1852, à Seewen (SZ, transféré plus tard à Rickenbach SZ) et Rorschach en 1856, à Soleure en 1857, dans l'ancienne abbaye d'Hauterive en 1859, à Pollegio en 1873 (transférée à Locarno en 1878 pour les futurs instituteurs et en 1881 pour les futures institutrices) et à Sion en 1875.

La première école normale pour jeunes filles ouvrit à Lausanne en 1837; d'autres suivirent à Niederbipp (1838, transférée à Hindelbank en 1839), Delémont (1846), Sion (1848) et Aarau (1873). Certaines écoles secondaires ou supérieures de jeunes filles donnaient des cours pour institutrices (à Berne dès 1836, à Fribourg dès 1850, à Zurich dès 1876, à Lucerne dès 1905). Les écoles normales publiques introduisirent plus tard la mixité, par exemple à Küsnacht en 1874, à Kreuzlingen en 1907. Les établissements privés, en revanche, fondés vers le milieu du XIXe s., maintinrent la séparation des sexes, qu'ils soient catholiques et dirigés par des religieux, tels ceux de Baldegg (1830), Menzingen (Bernarda, 1850), Brigue (Sainte-Ursule, 1853), Ingenbohl (1860), Zoug (Saint-Michel, 1872), Fribourg (Sainte-Ursule, 1873; Sacré-Cœur, 1880), Bellinzone (Notre-Dame, 1884) et Cham (Sainte-Croix, 1904), ou protestants comme à Schiers (1837), à Berne (nouvelle école de jeunes filles, 1851; école normale du Muristalden, 1854) et à Zurich-Unterstrass (1869). Dans quelques cantons, les écoles normales constituaient une section de l'école cantonale (gymnase), par exemple à Schaffhouse (1826, 1851), Neuchâtel (1867) et Genève (1872).

À la fin du XIXe siècle, visant davantage de professionnalisme, les cantons de Berne, Zurich et Vaud scindèrent les cinq ans de formation en un degré inférieur de trois ans et un degré supérieur de deux ans. Un nouveau type de formation apparut avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. À la fin des années 1930, la Suisse comptait 45 écoles normales (43 en 1950, 49 en 1998): 27 publiques et 18 privées, 21 des premières et 9 des secondes étant ouvertes (ou réservées) aux femmes. La formation, succédant aux neuf ans de scolarité obligatoire, durait généralement quatre ans, trois au Tessin et à Neuchâtel, cinq à Lucerne (dont un an de cours préparatoire). Dans la plupart des cantons, elle a été portée à cinq ou six ans dans les années 1980 (quatre pour les maîtresses d'économie domestique, trois pour les maîtresses enfantines). À Zurich, le Lehrerseminar devint la Lehramtsschule, qui conférait une maturité cantonale (et non fédérale).

Vers 1990 se fit jour une tendance à rattacher la formation des instituteurs au degré tertiaire. La réforme de la formation supérieure transforma les écoles normales, soit en gymnases mettant l'accent sur les branches artistiques (École secondaire supérieure), soit en hautes écoles pédagogiques (HEP, Hautes écoles spécialisées), ou son équivalence à Genève dans une fonction universitaire (FEP, Formation des enseignants primaires).

Hans-Ulrich Grunder, 2012⁷².

Le concept d'institution normale découle en partie de l'histoire de l'Institut Pestalozzi. Comme mentionné dans les chapitres précédents, les institutions sont les règles du jeu d'une société. Elles forment les contraintes humainement conçues et façonnent l'interaction humaine. Par conséquent, elles structurent les interactions dans l'échange humain ; que celui-ci soit politique, social ou économique (North, 1990). En ce sens, l'institution « normale » – dans ce cas normal renvoie à ce qui se rapporte à la norme – propose un système de partage des ressources, des connaissances, des habitudes de vie de ses usagers. Mais, au-delà de cette répartition structurelle, elle fonde des croyances sur la façon dont le jeu social est joué et elle en édicte les règles. L'institution normale fonctionne ainsi de façon particulière, selon des règles explicites et implicites dont la masse de ses usagers présume qu'elle répond à une demande légitime : former des enseignants. Elle a toutefois et de façon plus large l'intérêt d'organiser entre ses usagers des normes, des valeurs, des modèles de relations et de conduites ; des rôles sociaux à jouer dans le quotidien. Elle dispose ainsi des formes – manifestes ou furtives – d'un contrôle social global. L'institution normale produit et reproduit des normes qui apparaissent aussi à l'extérieure du « champ social institutionnel » (Bourdieu, 1992) et qui s'imposent pourtant à elle. Les normes – et ce qu'elles produisent dans les interactions du quotidien – sont inséparables de la configuration du jeu social et des actions qui y sont possibles pour les individus.

Non seulement les maîtres primaires doivent être préparés aux importantes fonctions de leur ministère, mais [...] les autres degrés de l'enseignement doivent aussi acquérir, après la culture générale et scientifique, la culture professionnelle proprement dite, c'est-à-dire l'art et la science de leur vocation, qui n'excluent d'ailleurs nullement l'expérimentation personnelle, mais qui, à coup sûr, en abrègent et en limitent les tâtonnements. (Guex, 1891, p. 299)

L'héritage qui a nourri mes réflexions sur l'institution normale n'est enfin pas à balayer et parmi ceux-ci, l'ouvrage de Goffman « *Asiles* » (1968) me fournit un cadre théorique extrêmement intéressant pour aborder la conceptualisation de l'institution normale. L'intérêt réside notamment dans la réflexion que l'auteur propose sur le sujet ; ainsi que dans le détail des descriptions et des analyses des pratiques quotidiennes, propres aux fonctionnements des « institutions totales » qu'il a définies et étudiées. Pour Goffman (ibid.), l'institution (dans un sens générique) consiste « en organismes sociaux (lieux pièces, appartements, immeubles, ateliers, trottoirs) où une activité particulière se poursuit régulièrement » (ibid., p. 40) ; tandis

⁷² Grunder, H.-C. (2012). Écoles normales. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. Bâle : Schwabe. Online: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/028711/2012-08-09/>, consulté le 23.12.2020.

qu'une « institution totalitaire » est définie comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (ibid., p. 41). L'institution normale est une autre forme de ces institutions. Elle se trouve dans un entre-deux (entre sens générique et total).

4.2 L'institution normale

Après avoir décrit l'institution normale en général, je propose de la définir dans ses particularités. Concernant ma définition, je m'inspire de celle des « institutions totalitaires » que propose Goffman (1968) ; la modulant avec certaines caractéristiques différentes. Je définis l'institution normale *comme un lieu de travail, de formation et d'éducation, où un grand nombre d'individus sont placés dans des mêmes situations. Ces situations sont agencées et organisées harmonieusement pour des périodes relativement longues, mais entrecoupées*⁷³. *Les individus y mènent ensemble une vie dépendante des structures, des programmes, du projet, de la temporalité, des contraintes, des valeurs, de la morale et des normes de l'institution, à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci ; dont certaines modalités sont explicitement et minutieusement agencées, d'autres vaguement et sommairement réglées.*

La « mise en scène de l'ordre établi » (Goffman, 1973) par l'institution normale est l'objet principal des caractéristiques que je propose de développer dans les chapitres qui suivent. Cet ordre établi – ou ce que je nomme la « *contrainte* » – est par ailleurs une caractéristique essentielle de la légitimité de l'institution normale. Le processus d'intériorisation institutionnelle (ou processus d'institutionnalisation) chez les individus (les étudiants en formation à l'enseignement primaire dans mon cas) fait apparaître d'une part les normes et la double dimension de contrainte comme « force » et d'autre part comme recherche d'une autonomie partielle dans l'agir prescrit des individus. En effet, la contrainte est une force puisqu'elle conduit avec précision les pratiques (intellectuelles comme fonctionnelles des usagers) vers des prescriptions. Mais, elle est partiellement autonome dans l'agir prescrit, car elle se construit dans un espace défini par l'institution : « pratique réflexive » (Altet et al., 2013 ; Vacher, 2015), ceci dans une logique applicatrice (ou d'expertise technique) qui se réfère à d'autres dimensions de la formation professionnelle (didactiques, disciplinaires, technologiques, transversales).

La contrainte se met également en œuvre par l'établissement d'une séparation difficilement franchissable entre les groupes restreints des dirigeants⁷⁴ et la masse des personnes dirigées⁷⁵ –

⁷³ Chaque jour, à différents moments et selon les usagers, ces derniers quittent l'institution pour manger, voir des amis ou simplement rentrer chez eux.

⁷⁴ Dans le cadre de mon étude, ce groupe restreint de dirigeants est composé d'un (ou deux) professeur qui préside l'Institut Pestalozzi, d'un collègue de professeurs (regroupant l'entièreté des professeurs de l'Institut), de plusieurs commissions (équivalence, plan d'étude, etc.) regroupant des collaborateurs d'autres statuts, de comités de programmes (baccalauréat, formation en enseignement primaire, etc.) et plus largement des membres qui constituent le décanat et le rectorat.

⁷⁵ La masse d'individus dirigée comprend dans une large partie les étudiants ; mais aussi certains nombres d'individus de basse légitimité institutionnelle, tels que les doctorants.

que j'appellerai pour plus de facilité dans la suite de mon travail les *initiés*. Je choisis ce terme pour insister sur l'aspect initiatique de leur parcours de formation⁷⁶. Les initiés vivent ordinairement et dans une grande partie de leur quotidien – ils effectuent un service (ou un cycle d'études journalier) d'environ huit heures⁷⁷ – à l'intérieur de l'établissement et entretiennent avec le monde extérieur un rapport social intégré. L'institution normale répond au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation de tâches « prescrites »⁷⁸ et qui justifient ainsi son existence par ces seules considérations utilitaires.

L'institution normale a également pour but d'assurer la « formation morale »⁷⁹ et professionnelle (au sens de compétences techniques) des individus. La morale n'est pas transmise comme une dimension singulière de la formation ni réduite d'ailleurs à un enseignement spécifique. La morale se transmet dans un climat général ; où le regard est porté sur les aptitudes morales des initiés : l'attention aux pratiques pédagogiques, l'obéissance au règlement intérieur d'un établissement scolaire lors des moments de stage, la vie des instances de concertation, la place faite aux parents dans une relation pédagogique relèvent de la formation morale ; l'éducation à la citoyenneté, au sentiment citoyen, les préceptes d'une école inclusive, laïque et du modèle de l'autorité relèvent tout autant de la formation morale ; les contenus disciplinaires (mathématiques, français, histoire, etc.) se réfèrent aussi au questionnement moral. Les choix qui sont posés par les contenus de formation, la manière dont les initiés sont amenés à se comporter pendant les cours et la façon dont ils s'expriment relèvent tout autant de la formation morale. En d'autres termes, la formation morale s'enseigne moins qu'elle ne fait l'objet d'un témoignage ou d'un partage officiel dans des situations d'enseignement ordinaires. Il ne s'agit pas d'imposer un « code moral » aux initiés ; mais de contribuer à l'édification d'une morale en chacun d'eux. La morale est en ce sens une formation en tant que telle.

Ma définition de l'institution normale et la description générale que j'en fais ne se présentent pas comme un principe d'analyse. Elles visent plutôt à donner de la catégorie que je propose une définition purement nominale et générique. Celle-ci se veut comme un point de départ concret de l'élaboration d'une théorie des institutions. En proposant cette définition de l'institution normale, j'espère ainsi dans la suite de mon travail être en mesure de décrire ses caractères particuliers ; sans verser, comme l'évoquait Goffman « dans la tautologie » (1968, p. 47). Je veux enfin signaler une difficulté d'ordre conceptuel que j'ai rencontrée : aucun des traits que je vais décrire dans les chapitres suivants ne s'applique aux seules institutions normales et aucun ne se trouve partagé similairement par chacune. Telles les « institutions totalitaires » que définit Goffman (1968), chacune des institutions normales (l'Institut Pestalozzi étant l'une d'elles), présente, avec une intensité différente, plusieurs caractéristiques qui définissent le « type » (ibid. ; Becker et al., 1968 ; Becker et al., 1977 ; Becker et al., 2020) d'institution. Dans les chapitres qui suivent, je m'attacherai à en décrire les « caractères

⁷⁶ Cette catégorie d'individus est développée en détail dans le prochain chapitre.

⁷⁷ Les stages sur les terrains scolaires sont compris dans cet intervalle de huit heures.

⁷⁸ Les heures de cours, les stages de terrains, les examens et dossiers ou les lectures sont à titre d'exemple une des tâches prescrites par l'Institut Pestalozzi.

⁷⁹ Il faut comprendre le terme comme tout projet éducatif qui revêt une dimension morale (Durkheim, 2012), l'Institut Pestalozzi se soucie de réunir ses usagers autour de ses valeurs.

communs » de ces institutions. Le concept d'institution normale aura donc un sens restrictif, mais logiquement défendable. Cette manière de procéder (à la Becker et Goffman) me permet en même temps de recourir à la méthode « idéal type » en dégagant les traits communs ; avec l'objectif dans les chapitres suivants de mettre en lumière les spécificités de l'Institut Pestalozzi.

4.3 Les initiés

L'histoire - si je peux l'appeler ainsi - des personnages que je vais raconter est une histoire vraie. « Eux », les initiés ont bien réellement existé. Si je souligne le fait de leurs existences, c'est que bon nombre de gens pourraient mettre en doute la possibilité d'atteindre le niveau de normalisation idéologique, morale et technique qu'ils ont incontestablement atteint. On pourrait me regarder comme l'auteur d'une fiction plutôt que d'un récit véridique. D'ailleurs, les individus dont je vais vous parler ne sont pas les seuls qui soient parvenus à un si haut degré d'évolution vers la normalité. Il y a non seulement beaucoup d'êtres comme eux vivent parmi nous au moment où vous lisez ces quelques lignes ; mais encore, si j'ajoute une conviction aux documents de l'Histoire, il y en a eu dans le passé des centaines de milliers comme eux ; et même de plus importants qu'eux.

Notre siècle cherche à nier ou à rabaisser le pouvoir surprenant des normes sur les individus ; mais les penseurs sérieux qui se sont efforcés de percer le voile de la normalité en viennent souvent à conclure que la norme fournit une base fiable aux gens ; celle de partager les mêmes attentes autour d'un produit ou d'un service, aussi matériel que social. Pourtant, que la norme soit certainement le plus grand fléau de notre siècle, qu'elle s'applique opportunément à ce genre de faits ; qu'imposée, surtout, elle lisse et dénature la pluralité humaine : cela encore peu de personnes veulent l'interroger. Au surplus, les objections qui seront apportées à la critique de la norme ne sont pas le signe d'une connaissance, mais plutôt les soupçons de l'ignorance.

Extrait du journal de pensées.

Dans un article intitulé « *La condition de félicité* », Goffman (1986) attire l'attention du lecteur sur une exigence remarquable à laquelle doivent correspondre les individus, lorsqu'ils interagissent avec d'autres (Nizet et Rigaux, 2014). Cette exigence est que leurs comportements doivent être compréhensibles par autrui. Effectivement, « chaque fois que nous entrons en contact avec autrui, que ce soit par la poste, au téléphone, en lui parlant en face à face, voire en vertu de la simple coprésence, nous nous trouvons avec une obligation cruciale : rendre notre comportement compréhensible et pertinent compte tenu des événements tels que l'autre va sûrement les percevoir. Quoi qu'il en soit par ailleurs, nos actes doivent prendre en compte l'esprit d'autrui, c'est-à-dire sa capacité à lire dans nos mots, dans nos gestes, les signes de nos sentiments, de nos pensées et de nos intentions », écrit Goffman (1986, p. 69). Il remarque aussi qu'il peut parfois arriver qu'un individu soit amené à adopter des comportements qui, pendant un laps de temps, risquent d'apparaître indéchiffrables aux regards des autres ; les individus s'empressent alors d'ajouter des indications (gestuelles, mimiques paraverbales, etc.) qui permettent de mieux les comprendre (Nizet et Rigaux, 2014).

Dans la majeure partie de son œuvre, Goffman va donc tenter de développer cette « règle de lisibilité » des comportements avec deux modulations différentes. Premièrement, il montre que la lisibilité des comportements empêche que l'individu ne soit considéré comme un « malade mental » (ibid.) ; deuxièmement, les « règles de lisibilité » évitent que l'individu ne soit perçu comme dangereux par les autres. Goffman explique comment les règles d'interactions – comprenant aussi celles de la lisibilité – s'appliquent lorsque les individus ont des échanges verbaux avec d'autres. L'auteur souligne ainsi un principe qui me sera utile à la description de la catégorie d'individus que j'appelle les *initiés*. Car avant tout, dans ces circonstances, « nous sommes obligés de manifester notre santé mentale [...], que ce soit par la gestion de nos propres paroles ou par les preuves que nous donnons de notre compréhension de celles d'autrui » (Goffman, 1986, p. 76).

Ce qui m'intéresse d'autant plus dans la conception que propose Goffman, c'est que cette condition s'applique de la même manière lorsque les individus n'ont pas d'échanges verbaux entre eux. La règle qui consiste à rendre leur comportement compréhensible peut donc être considérée comme valable pour toutes les situations d'interactions. À cela, précise Goffman, la meilleure manière de rendre l'interprétation de son comportement facile à la compréhension d'autrui, c'est de respecter les règles, devenant ainsi prévisible pour les autres. De la même manière que respecter les « règles de lisibilité » est certainement le moyen le plus sûr pour respecter la « face » (Goffman, 1973, 1974a) des autres et la sienne, respecter les règles d'interactions est la meilleure façon d'être compris par autrui, mais surtout de leur présenter « une apparence normale » (ibid.).

Dans le même ordre d'idées, ceux que j'appelle les *initiés* sont ces individus qui emploient ces règles avec nuance, convenance, rigueur et détermination. En effet, j'ai observé que ces derniers excellent dans le respect des « règles d'interactions et de lisibilité » et s'adaptent à leur diversité avec brio. Je donnerai deux exemples de cette exaltation de l'application des règles et de l'« apparence normale » :

Un initié se tait dans un auditoire quand le professeur parle (et en tout temps au demeurant). S'il veut chuchoter, il prend les places du fond de l'auditoire. S'il veut se faire « bien voir », il prend les places du devant. S'il veut se couler dans la masse et ne plus apparaître du tout, il préfère les places du centre. Lorsque le professeur pose une question, il ne répond pas, il tousse, regarde ailleurs, parfois le plafond de la salle, il fixe l'écran de son ordinateur ou les feuilles qui lui servent de notes. S'il veut répondre, il lève la main et attend sagement que la parole lui soit donnée. Souvent d'ailleurs, il sait que son geste ne servira à rien. Les questions des professeurs sont la plupart du temps des questions rhétoriques ; sans réponse. Aussi et surtout, il comprend très rapidement que ce qui importe, ce n'est pas d'apprendre ce que le professeur présente, mais plutôt d'assimiler au plus vite ce que le professeur veut ; pour l'examen. D'ailleurs, lorsque l'initié pose des questions de sa propre initiative, il le fait en fin de leçon, une fois que tous les autres sont partis. Il se dirige vers le professeur, d'une voix douce et tintée de considération, et il pose ses questions. Les questions sont posées dans le but de connaître ce que le professeur attendra des étudiants lors de l'examen. L'initié

joue ainsi de l'interaction pour connaître un maximum d'éléments qui favoriseront sa réussite. Flatté par l'intérêt qu'il perçoit, celui que les étudiants s'intéressent à son cours, le professeur donne des indices, parfois des réponses. Il facilite la réussite de leur examen.

Dans une classe, un stagiaire s'aperçoit – dans son mouvement d'observation mimétique du travail de son formateur de terrain – un enseignant expérimenté, partageant généreusement ses élèves, qu'il a oublié de faire une remarque à un enfant qui n'était pas concentré sur sa fiche d'exercice. Le stagiaire doit donc faire demi-tour, il claque des doigts et secoue la tête, faussement déçu de lui-même ; dès ce moment, il montre clairement à son formateur qu'il n'est pas désorienté et qu'il a toute sa lucidité et de plus, qu'il est assez solide pour se « couper en deux » afin qu'une partie de lui-même puisse ouvertement juger l'autre (l'élève distrait) ; et qu'une autre montre ainsi à son formateur que la discipline en classe est une chose qui lui tient à cœur.

Extrait du journal de terrain.

Les initiés désignent les personnes qui étudient – des étudiants – dans des institutions de formation, école, école professionnelle, *et cætera* ; ou tout autre lieu institutionnel où un apprentissage se produit. En choisissant le terme *initié*, j'ai ainsi voulu mettre l'accent sur le parcours d'initiation de ces individus ; dans un univers d'étude normalisé qui constitue l'aspect essentiel de leur commune situation. C'est donc dans cette situation identique que s'inscrit l'initiation – comme parcours initiatique – celui de l'apprentissage – de « l'intérieur » – de la normalité (éducative, médicale, économique, celle du travail du boulanger, etc.). L'initié est porteur de tel ou tel fonctionnement psychique. Mais, il est bien avant tout quelqu'un qui respecte la contrainte et le jeu des « apparences normales » – aussi les « règles de l'interaction et de lisibilité » – avec dextérité. La figure de l'initié permet ainsi, et par contraste, de comprendre un aspect fondamental de l'ordre social, à savoir que cet ordre se constitue par le respect d'un ensemble de règles. Ainsi, toujours, « la raison est dans la place » (Goffman, 1973, p. 356) ; tous les aspects d'une formation (morale, idéologique, technique) se trouvent « au même endroit » et les manifestations de la norme, celles qui apparaissent aux yeux des autres, « sont faits de la substance même de l'obligation sociale » (Goffman, 1973, p. 358) par sa formation sur l'individu.

Je veux signifier par-là que, dans l'institution normale, donner à autrui des « apparences normales » est une « condition de félicité » (Goffman, 1986). En effet, le domaine institutionnel est le domaine social de la « modalité » (Mauss, 2012). Les gestes des étudiants sont tout autant des modalités : prendre des notes en cours, s'intéresser (parfois faussement) aux contenus disciplinaires des savoirs ; la démarche est la part du corps dont toutes les exigences nécessitent le maintien de la discipline dans une classe, en même temps que celui-ci les comporte « – pour ne parler que des choses qui nous sont familières – tout a une forme à la fois commune à de grands nombres d'hommes et choisie par eux parmi d'autres formes possibles » (Mauss, 1968, p. 470).

Au-delà de cette satisfaction, de ce contentement intérieur, de ce confort que procure l'apparence normale, les modalités demandent pourtant un fonctionnement ordinaire dans

l'institution ; que pareillement la « maladie mentale » est centrale chez Goffman ou la « déviance » capitale dans les travaux de Becker : toutes les deux (folie et déviance comme condition sociale des institutions) endommagent le sentiment d'identité. La « normalité » – comme condition sociale – altère tout autant ce sentiment. Elle dégrade l'image de soi, non pas dans son aspect extérieur, car aucun initié ne perd ses vêtements comme un « reclus » (Goffman, 1968). Il n'est pas défiguré tel un combattant, marqué ou amputé par la guerre ; aucune atteinte à la personne sous des sévices corporels n'est commise dans l'institution normale ; par contre, la « perte des sens » (Illich, 2004), le sentiment d'insécurité identitaire, l'angoisse de ne pas paraître conforme est général. Elle engendre chez l'initié la crainte d'être perçu comme déviant, défiguré par une anomalie idéologique, morale ou technique. Les coups ne sont pas physiques, mais moraux et symboliques ; et, quel que soit l'état d'esprit dans lequel ils sont décernés à certains initiés, ils sont toujours donnés, d'une certaine façon, sous le regard des autres. Tout cela peut ainsi donner à un nombre d'initiés l'impression qu'ils sont dans un milieu où leur intégrité morale peut être découverte, et qu'il faut donc la cacher. Ainsi, à force d'avoir peur et de la dissimuler, ils s'adaptent et la perdent.

C'est de cette manière que, dans la continuité de sa scolarité, l'image que l'initié a de lui-même, et qu'il a l'habitude de présenter, se voit encore altérée ; en raison de la signification symbolique qu'elle prend dans certains endroits (Pasquier, 2008) : dans les auditoriums ou les salles de cours, par exemple, les initiés peuvent se voir contraints de rester en silence et de feindre ainsi un intérêt pour le sujet traité pendant des heures. Ils doivent manifester en public, mais avec déférence, une envie d'uriner. Ils doivent implorer, solliciter avec insistance ou humblement une autorisation aussi anodine que la permission de se moucher ou le droit de quitter le cours plus tôt. Ils acceptent l'infantilisation et leur condition d'« incapable » et d'« ignorant ». En stage, ils doivent appliquer sur les élèves avec fermeté les règles de nature à les mortifier ; faisant subir à certains enfants ce qu'ils redoutent ou ont le plus redouté eux-mêmes. L'initié place parfois l'élève dans une situation humiliante qu'il craint par-dessus tout pour sa personne. Quoi qu'il en soit, la source ou la forme des divers outrages qu'il subit, il devra les faire subir aux élèves. Dans un élan de « schizophrénie sociale » (Deleuze et Guattari, 1976), d'« aliénation » (Marx, 2008) et de « spectacle » (Debord, 2002 ; Lukacs, 2012), l'initié doit apprendre à assumer une activité dont les implications symboliques sont incompatibles avec la conception qu'il a de lui-même. « Le cas extrême se rencontre dans les camps de concentration avec la coutume de faire fouetter les prisonniers par d'autres prisonniers » (Goffman, 1968, p. 66).

Cette initiation à « devenir un individu normal » est certes effective lorsque l'entourage se rend compte que la personne est « comme toutes les autres », et qu'elle s'en félicite notamment. Mais, elle ne l'est pas entièrement, car en chacun des individus persiste toujours la « singularité » (Payet, 2016). Elle apparaît aux yeux du chercheur intéressé par les « apparences normales » ; car c'est dans cet intérêt de les décrire que peuvent être remarquées les interruptions du chemin à parcourir pour s'initier à la norme : les « lignes de fuites » (Deleuze et Parnet, 1977 ; Guattari, 2011), les arrêts qui font de chaque initié, d'abord et avant tout, est un individu qui résiste, car il est différent de tous les autres.

Outre son rôle officiel de formation, l'institution normale réalise un travail que je nomme un « *lissage identitaire* » sur les initiés. « Lissage » : le terme est choisi pour appuyer sur l'opération propre de l'institution normale. Elle lisse, car l'identité est rugueuse, sa surface présente des aspérités, des irrégularités qu'il faut aplatir. Le travail est « identitaire », car l'initié tombe parfois dans des états où il paraît ne plus être une personne ; comme l'état végétatif, la bestialité et l'esclavage (Merker, 2012) ; comme la « platitude de sa conscience », tel un « matériau humain » (Goffman, 1968) sur lequel on travaille ; comme si le simple fait d'appartenir à l'humanité ne suffisait plus à garantir son statut d'individu. Pourtant, c'est bien sur le fondement de son humanité que l'institution normale agit sur l'initié en lui miroitant le chemin de son « devenir ». Cette humanité est même centrale de son « impératif d'éducation », pour faire d'eux de futurs éducateurs à l'image du travail opéré par l'institution sur leur propre personne. Ainsi, de membre d'une humanité – lorsqu'il rentre dans l'institution normale – l'initié tombe dans la notion vaste d'« objet humain » (étudiant/élève) ; pensée dans son sens originel, c'est-à-dire qui se réfère à la possession indivisible d'une essence humaine à maîtriser. Comprendre l'initié comme un objet humain me permet de donner un socle solide au statut de sa personne (Merker, 2012) et donc d'envisager d'abord ce que j'appelle la possible « *fabrication similaire* », le « *façonnage standardisé* », « *normalisée* » de son identité ; une identité qu'il devra ensuite partager avec tous les autres initiés, sans anomalie (en tout cas apparente).

Le travail de lissage identitaire ne relativise en aucun cas son importance ; cela ne le diminue en rien. L'identité reste un enjeu fondamental de l'agir de l'institution normale. L'intérêt particulier est de voir maintenu, implicitement parfois, cet arrière-plan d'une réalité morale – qu'est l'identité – qui n'est jamais, sans doute, pleinement socialisable et qui risque donc, à tout moment, d'échapper au contrôle de l'institution. Cette persistance à la formalisation identitaire est certainement la meilleure façon pour l'institution de garantir le contrôle des initiés. J'ai observé qu'elle est la manifestation la plus significative d'une conception opposée à toute forme d'idéalisation qui, en reniant au social son ancrage d'incertitude, mobilise l'image de l'identité (dans mon cas professionnel) comme un objectif fixe et à atteindre ; pour en exprimer une cohérence hypothétiquement préétablie et donc installer un « façonnage » possible.

L'institution normale propose en ce sens une distinction entre les phénomènes sociaux qui concernent la « morphologie » du groupe et ceux qui concernent sa « physiologie ». C'est dans cette seconde catégorie que l'initié prend vie. Autant, la morphologie sociale ne doit pas être rapprochée directement de celle des biologistes et autres naturalistes qui essentialisent la condition humaine ; autant la physiologie sociale réveille la métaphore de l'« organisme social » dans sa complétude : pour les initiés, il faudra développer pendant leur formation un sentiment complet d'appartenance à une communauté.

Pour comprendre le parcours initiatique que pourvoie l'institution normale aux initiés, mon interprétation a enfin été « relativiste » et « pragmatique », car elle s'attache à rappeler la force expressive des individus. Mon approche cherche à concevoir les outils d'analyse qui me permettent d'évaluer le poids de l'identité au sein des interactions qui forment « à devenir » (quelque chose). Je cherche à comprendre le support d'informations qu'il représente pour un

chercheur, mais aussi les problèmes qu'il pose : la vulnérabilité dont il est la source ou la cible ; les différentes dominations qu'il peut subir tout en leur donnant sens ; le rapport ambigu que l'initié doit nouer avec lui-même et les autres pour se faire accepter socialement et pouvoir se voir attribuer comme sien – comme membre d'une communauté – font partie du parcours initiatique (Pasquier, 2008). Ce parcours favorise le « dégagement de tout souvenir de la vie » ; une fois « purgé », l'initiation peut éclairer l'ensemble du social : en fait, « il n'y a dans une société que deux choses : [d'une part], « le groupe qui la forme [...] » ; [d'autre part], « les représentations et les mouvements de ce groupe. C'est-à-dire qu'il n'y a, d'un côté que des phénomènes matériels [les structures et les choses] ; et d'un autre côté [ces structures en mouvement, c'est-à-dire leurs fonctions et le fonctionnement de ces fonctions]. Parmi les idées et les actions communes en ces hommes, celles qui sont, en même temps, l'effet de leur vie en commun. Et, il n'y a rien d'autre », écrit (Maus, 1968, p. 205).

4.4 Vie initiatique et vie normale

C'est une des caractéristiques fondamentales des sociétés modernes que les individus travaillent, dorment, se distraient en des endroits différents, sous des autorités différentes, avec des partenaires différents, sans pour autant que cette diversité d'appartenance ne paraisse relever d'un plan d'ensemble pour les individus. Les institutions normales, similairement, ne cherchent pas à briser les frontières qui séparent ces champs d'activités ; c'est même l'une de leurs caractéristiques principales. En premier lieu, placés sous diverses autorités, les aspects de l'existence des initiés s'inscrivent dans des cadres divers. Ensuite, chaque phase des activités quotidiennes se déroulent, pour chaque initié, en relation de promiscuité avec un grand nombre d'autres initiés, élèves pendant les stages, soumis aux mêmes règles, aux mêmes obligations et traitements. Enfin, les périodes d'activités sont réglées selon un programme strict, en sorte qu'une tâche s'enchaîne avec l'autre, à un moment programmé à l'avance, conformément à un projet de formation défini dans sa globalité.

Dans l'institution normale, chaque groupe tend à se faire une image stéréotypée, étroite, parfois hostile de l'« autre ». Comme l'illustre l'extrait d'entretien ci-dessous, le personnel formateur universitaire se représente le plus souvent les initiés comme des êtres « imparfaits », « non-assidus », « négligents », « peu investis » dans leurs tâches de formation ; « arrogants » ou « repliés sur eux-mêmes » ; « lassés » ou encore « impatientes », « revendicateurs » et « provocateurs ».

Il est difficile de parler des étudiants avec le personnel formateur universitaire. J'ai à plusieurs reprises demandé un entretien avec ces derniers, mais mes demandes ont toujours été refusées. Les refus n'étaient pourtant jamais énoncés de manière claire : « merci, Zakaria pour ta sollicitation intéressante. Je te tiens au courant dès que possible, si j'ai un peu de temps qui se libère ces prochains jours⁸⁰. »

⁸⁰ Mail « type » reçu dans le cadre de mes demandes d'entretien avec le personnel formateur universitaire.

Du moins, je ne suis pas resté déçu des refus systématiques. En effet, c'est dans les couloirs (les « coulisses ») que de nombreuses représentations se déroulent. À l'affût de toutes discussions qui me donneraient des indications sur les représentations des étudiants – que construit le personnel formateur universitaire – je ne me promène plus dans les couloirs de l'Institut sans un petit carnet de notes.

« Voilà » dit Christine, tandis qu'elle rentre dans la salle de pause. « Ça va ? » répond Françoise, sa tasse de café à peine entamée. « Oui, ça va... enfin j'en peux plus. « C'est chiant », rajoute Christine. « C'est toujours à nous de tout faire. Et je suis un peu fatiguée ». Tout en avalant sa gorgée de café, Françoise dit, « ils ne comprennent pas grand-chose [parlant des étudiants]. Ils ne font que de se plaindre. Ce ne sont que les dossiers ⁸¹qui les intéressent ». « Je suis un peu fatiguée de répéter à longueur de journée ce qu'il faut rendre, comment, où, quand... », dit Françoise. Christine rajoute, « ce sont les courriels qui m'énervent le plus ! Madame si, ... madame ça ! ». « Je sais de qui tu parles », s'exclame Françoise d'une voix connivente » ; « de Matteo ».

Je suis surpris que Françoise connaisse le nom de l'étudiant en question. Assis dans un coin de la salle de pause, ma présence est passée presque inaperçue.

« Et comment... » murmure Christine. Puis, elle éleva la voix : « c'est fou à quel point c'est chaque année la même chose. Chaque fois des étudiants qui... J'ai l'impression de faire la même chose. Répéter qu'il faut venir en cours, que c'est important, qu'il faut signer les feuilles de présence... j'ai l'impression d'être avec des gamins d'école primaire, en fait ».

Françoise et Christine parlent des étudiants comme s'ils étaient incapables de comprendre quoi que ce soit.

Je ne peux pas m'empêcher d'intervenir. Je dis : « mince ... vous avez l'air mécontentes ! » « T'es là ? » rétorque Christine. Françoise réplique « moi, ces étudiants ils me tapent sur le système. Et y'a les évaluations des cours⁸². Elles ne sont pas prises au sérieux. Les travaux ne sont pas faits. Leurs remarques infondées. Les

⁸¹ Les dossiers font office de travaux évaluatifs réalisés par les étudiants.

⁸² « La méthode utilisée pour évaluer l'enseignement dans les classes des universités est de demander aux étudiants de fournir leurs commentaires au sujet de l'« efficacité » des cours au moyen d'une échelle d'appréciation de type « à la carte ». Les systèmes traditionnels d'évaluation de cours de ce type possèdent des caractéristiques similaires : a) élaboration d'un instrument comprenant une série de questions ouvertes et fermées portant sur le contenu du cours et l'efficacité de l'enseignement; b) au moins une question aborde l'efficacité « générale »; c) des commentaires écrits sur le contenu du cours et l'efficacité de l'enseignant sont sollicités; d) l'anonymat des réponses est assuré et respecté; e) les réponses sont recueillies à la fin de la session en l'absence de l'enseignant; f) les réponses et les appréciations fournies sont synthétisées avec l'ensemble des enseignants, des départements et des collègues et utilisées comme preuves de l'« efficacité de l'enseignement » servant à la prise de différentes décisions relatives au développement professionnel; g) les différences qui peuvent exister entre les étudiants (ex. : moyenne pondérée cumulative, année universitaire), les cours (obligatoires, de cycle supérieur) et les enseignants (débutant, expérimenté) sont grandement laissées de côté dans l'analyse et la production des rapports des résultats exprimant l'efficacité » (Algozzine et al., 2004, p. 135).

évaluations sont biaisées. Les étudiants ne sont pas des évaluateurs compétents. Et ça me fous une pression ! »

Christine, tout en se faisant couler son café, dit : « c'est le manque d'assiduité qui me dérange le plus. J'ai l'impression qu'ils [parlant des étudiants] sont intéressés par rien. Ils ne participent pas. Ils sont là un peu morts. Et en plus, après ils nous font des remarques... ».

Christine me regarde, « et toi Zakaria, ça va le boulot ? ». Je parle rapidement de l'avancée de mon travail de thèse, de l'école dans laquelle j'enseigne ; et nous changeons de sujet.

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

À la différence du personnel formateur universitaire, le personnel formateur de terrain se représente les initiés comme des individus « impliqués » dans leur parcours de formation, mais n'ayant pas encore les ressources nécessaires pour « diriger » (de manière pratique) une classe. Comme l'illustre l'extrait suivant, ces mêmes formateurs se sentent ainsi concernés par le côté pratique de la formation des initiés. Par la « spécialisation pratique » typique de leur rôle dans la formation des enseignants, ces derniers se sentent responsables de la formation concrète des initiés. Les initiés, qui arrivent sur les terrains scolaires, sont dès lors perçus comme de « futurs (éventuels) collègues » et sont traités en ce sens. Par exemple, ils sont encouragés à vivre les temps passés sur les terrains scolaires au rythme de celui de leurs formateurs ; à investir les salles des maîtres et à collaborer avec le personnel des écoles.

Le stage de terrain est de cette manière le moment de la pratique. La relation avec le personnel formateur de terrain est celle de l'expérience sociale du métier. Le métier est présent matériellement, mais aussi symboliquement dans ces temps de formation.

Les premiers jours de stage dans une école sont déterminants pour l'étudiant. Beaucoup d'entre eux redoutent les premiers contacts avec leurs formateurs de terrain. Ils ont peur d'être mal vus, jugés ou ignorés dans leur stage. J'observe l'attitude des formateurs de terrains. Souvent, les premières heures de stage vont déterminer une grande partie de la « bonne » intégration des stagiaires dans l'école et le bon déroulé de leur stage et de sa réussite. C'est dans la salle des maîtres, à la récréation ou à midi, que les formateurs de terrains discutent de leurs stagiaires, en dehors de leur présence. Les premières remarques des formateurs de terrain portent sur les compétences de gestion de classe ; du type : « je laisse Nathalie se débrouiller les premières périodes [une période correspond à quarante-cinq minutes de cours], comme ça je peux tout de suite voir si elle tient la classe ». L'ordre et la discipline font partie des registres initiaux pour évaluer les compétences pédagogiques de l'étudiant-stagiaire et donc de son bon investissement et de ses compétences.

Les étudiants ont pleinement conscience de cette évaluation initiale déterminante. Alors, dès les premiers moments en classe, même lorsque ces derniers ont une posture passive, celle d'observateur par exemple, ils cherchent à « prouver » qu'ils ont conscience de ce

qui se joue entre l'enseignant et ses élèves. Ils font référence à ce qu'ils appellent une « posture professionnelle », à savoir celle qui se rapporte plus largement à la « posture d'autorité » : « j'ai bien vu que Malik n'était pas concentré. Je suis allé lui faire une remarque pour qu'il se remette au travail » ou « j'ai tout de suite mis le cadre pour que les élèves comprennent que je serai leur enseignant pour les prochains jours », disent les stagiaires. Ces formulents définissent, dans les premières interactions avec le personnel formateur de terrain, des moments forts d'intégration de la communauté enseignante.

Extrait du journal de terrain.

Le personnel formateur de terrain encourage les initiés dans leur rôle de futur enseignant, de futurs professionnels et met l'accent sur la pratique ; leur demandant « d'oublier un peu la théorie ». Il tisse ainsi avec eux un lien particulier : celui de l'expérience du « vrai métier ». Il renvoie les initiés à leur future fonction, aux convenances de la profession, aux pratiques « concrètes » du métier ; celles qui auront le plus de sens dans leur formation.

Dans le cadre d'un échange de pratiques, j'ai accompagné Sana, étudiante en dernière année de formation, pour son premier jour de stage. Sans surprise, Sana a mis en place tout ce que j'ai observé de ces premiers moments, de ce contact initial avec le terrain. Elle a pris contact avec Macha, sa formatrice de terrain, quelques jours avant le début de son stage, par téléphone. Sana a posé les questions essentielles : de combien d'élèves était constituée la classe ; de quels niveaux scolaires étaient-ils ; de quels milieux socio-économiques, de quelle diversité culturelle, comment étaient la relation avec les parents et surtout, la question cruciale : où était placée géographiquement la classe de sa formatrice de terrain dans l'école ?

Sa formatrice lui avait indiqué sa classe : « au deuxième étage, au fond du petit couloir, juste après les toilettes des élèves » ; une petite plaquette en aluminium indique le nom de l'enseignante et le numéro de classe, 208 ; mais cela, la formatrice de stage ne le lui a pas dit.

Sana est venue une vingtaine de minutes en avance à l'école pour son premier jour. S'il y a bien une chose qu'un stagiaire doit absolument éviter, c'est de se perdre dans les couloirs de l'école, surtout le premier jour. Alors par précaution, comme pour tous ses autres stages, Sana vient en avance. Quand elle arrive dans une école, elle doit savoir où se situe la classe, un peu comme si elle a travaillé dans l'établissement depuis toujours. Gare au stagiaire qui se perd dans l'école ! Il montrerait qu'il ne s'est pas investi ; qu'il n'a pas cherché à connaître l'école dans laquelle il passera quelques semaines. Cette faute symboliserait d'entrée son désinvestissement. Une fois ce premier « rite de passage » réussi, le stagiaire doit montrer à son formateur son inquiétude pour l'ordre et la discipline. Le premier contact de Sana avec les élèves est donc sans surprise autoritaire. En classe, elle oublie même de se présenter aux enfants. Elle omet de dire son prénom.

À la récréation, je suis resté avec la formatrice de terrain. Sana est sortie pour surveiller les élèves dans la cour. Il faut noter qu'un stagiaire surveille toujours la récréation à la place de l'enseignant en cette charge. Il le fait sans se plaindre ; mal vu serait le stagiaire qui ne se plierait pas à cette tâche. Macha, formatrice de terrain depuis deux ans, est très contente de sa stagiaire. « Franchement, je pars positive, très confiante, j'ai une bonne impression », me dit-elle. En même temps, Sana vient de réussir haut la main les épreuves qui lui permettent d'être acceptée : trouver la salle de classe, faire preuve de son autorité dans les premiers moments de stages ; voilà les deux exercices essentiels que tous les stagiaires doivent réussir. Ils seront alors perçus comme « investis », même s'ils n'ont pas encore les ressources nécessaires pour « diriger » (de manière pratique) une classe. « Mais ça, c'est normal, c'est mon boulot... » a rajouté Macha.

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Au regard des extraits précédents, la manière dont les formateurs de terrain perçoivent les initiés se rapproche résolument d'un modèle de formation où l'initié se centrent sur la gestion de la classe, sur la « mise en acte (en pratique) pédagogique et didactique », sur l'ordre et la discipline dans leur rapport avec les élèves, sur le travail effectif des élèves ; bref sur l'ensemble des problématiques concrètes d'une pratique d'enseignement. Cette pratique concrète devient le fil conducteur des rapports qu'entretient le personnel formateur de terrain avec les initiés ; de ce qui suppose une culture « distinctive » et « privilégiée » de la relation de formation, différente de la conception « asymétrique » (entre initié et personnel formateur universitaire), « théorique », « scientifique » et « conceptuelle » d'une formation dans l'Institut ; d'une conception relativement abstraite de la profession ; d'une relation de domination entre le personnel formateur universitaire et l'initié. Ces formateurs universitaires sont par ailleurs jugés par ces mêmes formateurs de terrains « incapables de transmettre la pratique du métier ».

Ils n'ont jamais enseigné à des enfants

Macha : wai... nous on est là pour leur transmettre ce qui se passe pour de vrai sur le terrain. Le vrai métier ! Pas toute cette théorie... bah tous ces trucs sur l'apprentissage. Moi je suis là pour montrer ce qu'il faut faire avec les élèves, ce qu'il faut leur apprendre, comment il faut le faire, sur le terrain ! Et oui, je ne pense pas trop que les profs de l'Institut ont conscience de ce qui se passe dans une classe. Ils sont un peu là, je sais tout... wai dans leur tour d'ivoire... mais ils n'ont aucune idée de ce qui se passe sur le terrain, dans une vraie classe.

Zakaria : tu rectifies le tir ?

Macha : wai... je fais ma part du boulot... l'aspect concret du travail d'enseignant ! Je ne pense pas que les FU [formateurs universitaires] sont capables de transmettre ça !

Zakaria : pourquoi tu dis ça ?

Macha : parce que, dans notre formation [Macha avait suivi la formation en même temps que moi]... bah je me souviens que les profs dans l'Institut, ils n'avaient aucune idée...

Zakaria : de quoi ?

Faut un peu les chouchouter

Macha : bah de ce qui se passe dans une classe... je pense que pour la plupart, ils n'ont jamais enseigné à des enfants, et s'ils l'ont fait... wai bah je sais que certains étaient enseignants à l'école primaire, bah, sinon ils ne savent pas ! Comme je te dis, s'ils étaient enseignants, bah ils ont oublié depuis longtemps ce que c'est le métier...

Zakaria : c'est pour ça que tu m'as dit que c'était important ce lien que tu as avec tes stagiaires ?

Macha : oui ! Très... ! Faut un peu les [stagiaires] chouchouter (rires)... mais en même temps, bah leur montrer que le métier c'est pas que la théorie, les planifications didactiques, les observations, les SEC [situations éducatives complexes] (rires)... c'est bien tout ça... mais entre-nous, ça sert à rien ! Non, que y'a des vrais élèves... des vrais trucs... Et ça bah les stagiaires, il faut qu'ils le sachent tout de suite ! Moi, je préfère les accompagner, comme si c'étaient des collègues de l'école... Je sais ce que c'est cette formation (rires) !

Zakaria : c'est quoi ?

Macha : (rires) de loin pas que du bonheur ! ... Non, plus sérieusement, moi bah j'ai beaucoup souffert quand j'ai eu ma première classe. Genre organiser une rentrée ! Un camp ! Remplir un carnet, écrire un commentaire... ou mener un entretien de parents... Jamais... wai jamais on nous a appris ça dans l'Institut ! Du concret ! Je trouve que ça manquait beaucoup de concret ! J'ai toujours eu du plaisir avec mes profs de stage. Alors, j'essaie de faire la même chose avec mes stagiaires maintenant ! Leur donner du plaisir et combler les manques [ceux de la formation universitaire].

Extrait d'entretien (Macha - FT080518).

À l'instar de l'extrait précédent, le lien entre l'initié et le personnel formateur de terrain est étroit. Le personnel formateur est perçu par les initiés comme un modèle à suivre. Le lien que les initiées entretiennent avec celui-ci est privilégié. En effet, les initiés espèrent des formateurs de terrain la démonstration d'une pratique maîtrisée, voire exemplaire. Dans l'autre sens, le personnel formateur de terrain espère que l'initié s'approprie les pratiques par imprégnation « et/ou » imitation. Cette double espérance est cruciale du lien qui se noue entre les initiés et le personnel formateur de terrain. Le lien est souvent de proximité. Cette proximité se construit notamment par la vulgarisation des liens entre eux –mais aussi de leurs « troubles », « épreuves » et « incertitudes » – au sein du couple « initié-personnel formateur de terrain ». Cette proximité permet d'exprimer un type singulier de relation ou pour rendre compte d'un lien privilégié. Le mot « proximité » vient dès lors résumer ce qui relève de la mise en place et de la construction d'un lien « privilégié », « approprié » entre le formateur de terrain et son stagiaire, dans une certaine familiarité affective : celle de la classe, des pratiques pédagogiques, d'une formation dans son contexte qui se soucie du bien être des initiés.

Plus t'es proche, plus tu apprends

Mélanie : oui, on mange ensemble à midi quasiment tous les jours.

Zakaria : et vous discutez de quoi ?

Mélanie : ça dépend ! Mais, souvent, en tout cas au début, de la matinée, des élèves, des choses que j'aurais pu faire autrement, aussi de ce qui est prévu l'après-midi.

Zakaria : c'est tout ?

Mélanie : à peu près !

Zakaria : mais, je veux dire, vous parlez que d'école ?

Mélanie : ha... bah aussi on parle de la vie de tous les jours, par exemple, ma FT [formatrice de terrain] m'a raconté son week-end, qu'elle avait eu quelques soucis avec son compagnon... on parle de truc de filles !

Zakaria : de filles ?

Mélanie : (rires)... wai, je sais pas, j'ai du vernis à ongles. J'aime bien me faire les ongles ! On discutait de ça la dernière fois ...

Zakaria : de quoi ?

Mélanie : Elle [la formatrice de terrain] me disait qu'elle adorait le verni... mais que bah maintenant, elle n'en met plus quand elle vient à l'école. Avec les enfants, ça ne sert à rien !

Zakaria : à rien ?

Mélanie : dans le sens, déjà que les enfants s'en foutent du vernis (rires)... mais aussi que travailler avec des petits ça abîme les ongles.

Zakaria : hein... je ne savais pas (rires)... C'est pour ça que t'en a plus !

Mélanie : non (rires)... mais elle [la formatrice de terrain] n'a pas tort.

Zakaria : oui, je vois... donc vous êtes assez proches ?

Mélanie : oui... j'essaie toujours d'être proche de mes FT. On passe beaucoup de temps ensemble... dans les stages je veux dire. C'est comme une collègue.

Zakaria : tu as gardé des bons contacts avec tes FT ?

Mélanie : oui, souvent ! Comme je suis après dans la liste des remplaçants. Tu les revois et tout !

Zakaria : oui je vois bien !

Mélanie : et plus t'es proche, plus tu apprends je trouve ! C'est moins je sais tout, tu sais rien ! Je vais tout t'apprendre. C'est plus dans l'échange, quelque chose d'égal à égal !

Zakaria : c'est-à-dire ?

Mélanie : oui... tu oses des choses, poser des questions, t'as moins peur d'être jugé ! J'ai moins l'impression de paraître pour une bête qui sait rien... et qui doit lire et faire des dossiers (rires)...

Zakaria : tu dis ça comparé à ?

Mélanie : dans l'Institut je trouve qu'il n'y a pas de lien avec les FU [formateurs universitaires]... c'est froid !

Zakaria : tu préfères être en stage ?

Mélanie : carrément ! Et franchement, c'est là-bas que j'apprends le plus ! Que je peux poser des questions et tout ! Wai... vraiment.

Extrait d'entretien (Mélanie - 3^{ème} 281018).

L'Institut Pestalozzi ne prétend pas envoyer des initiés dans des classes aux « pédagogies alternatives » (Chambat, 2015 ; Decker, 2016, 2017, 2019 ; Freinet, 1974). En effet, mes observations ont mis en évidence que l'innovation, le tâtonnement expérimental, la critique ne sont pas des qualités attendues du personnel formateur de terrain. Les initiés, aussi, préfèrent ce qui se fait d'habitude et l'institution les y incite. Quand les initiés arrivent parfois dans des classes aux pédagogies moins ordinaires, ces derniers m'ont souvent dit être déstabilisés par toutes les questions que ces formateurs posent. Ils ne peuvent en conséquence pas s'imprégner de leurs pratiques. Alors, c'est dans les établissements les « moins actifs », ou les plus « conformes » que les initiés se sentent le plus à l'aise. Ils se disent eux-mêmes plus confortables dans ces écoles⁸³.

Dans quelque chose de continu

Zakaria : toi tu te dirais de quelle pédagogie ?

Macha : ho ! Je ne sais pas trop. Je ne pense pas être dans une pédagogie particulière.

Wai, je pense que je suis dans quelque chose qui se fait d'habitude...

Zakaria : d'accord !

Macha : non, pas que j'en ai honte (rires). Wai, je fonctionne comme mes collègues dans l'école, de la DE [division élémentaire]. Je pense que c'est bien aussi qu'il y ait une cohérence des pratiques. Que toutes les enseignantes aient un peu la même approche. Pour que ça ne chamboule pas les enfants, et les parents aussi. Qu'on reste dans quelque chose qui suit la route... on aborde parfois ce thème en TTC [temps de travail en commun entre enseignants]. Pour essayer un maximum, oui... comme j't'ai dit... bah de rester cohérent entre nous. C'est le plus important.

Zakaria : et pour les stagiaires ?

Macha : ça fait déjà plusieurs années que j'en ai. Je pense que c'est bien de voir différentes choses pour eux. Mais, je sais aussi que c'est bien que les stages restent dans quelque chose de continu.

Zakaria : tu dis de similaire ?

Macha : wai... bah d'expérience, je fais un peu tout le temps des comparaisons avec ma propre formation, bah je me souviens que j'étais assez contente, ou satisfaite plutôt, que dans les stages ça ne soit pas à chaque fois des autres méthodes. Parce qu'après tu t'habitues à un fonctionnement et quelques semaines après, tu changes de stage et y'a tout qui change. Déjà que c'est difficile de changer de FT [formateur de terrain], parce que chacun a quand même sa propre approche...

Zakaria : avec les élèves ?

Macha : wai... aussi avec les stagiaires. Je pense que c'est bien qu'il y ait une unité, un socle commun. Quelque chose qui se ressemble dans les pratiques. Que ça ne soit pas à chaque fois un truc complètement nouveau. Je crois que dans l'Institut c'est ce qu'ils

⁸³ Même si mon enquête ne s'est pas intéressée à cette question de manière spécifique, je note que les enseignants « créatifs » et « innovateurs » – ceux qui prennent des risques – sont peu nombreux et ne prennent que rarement le rôle de formateurs de terrain. Ils préfèrent rester à l'écart de la formation des enseignants ; dans l'ombre ou la clandestinité de leurs pratiques.

[le personnel formateur universitaire] recherchent aussi. En tout cas, c'est ce que je retiens des cofos [coformations⁸⁴]. Sérieux, je pense que c'est bien mieux pour les stagiaires. Pas que ce soit le choc, comme moi quand j'ai commencé [en référence à sa première année d'enseignement].

Extrait d'entretien (Macha - FT080518).

Personnel formateur de terrain

Qu'est-il attendu, plus généralement, d'un formateur de terrain ? Pourquoi mérite-t-il une autre étiquette que celle de simple « formateur » ? Le formateur de terrain doit favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique qu'il met en place avec l'initié. Il est responsable du bon déroulé du stage et de ses conditions de réussite. J'ai pu ainsi observer que ce dernier verbalise ses propres modes de pensée et de décision. Il ne joue pas la comédie de la maladresse pour provoquer le doute de l'étudiant. Au contraire, il parle souvent ouvertement de l'incarnation des normes dans sa pratique d'enseignement. Il admet dès lors sa filiation un « ordre » prescrit ou un modèle conforme. La plupart du temps, il dissimule vis-à-vis des initiés ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes et il se met en jeu comme une personne assidue et sûre d'elle dans sa pratique. Il rejette les différences (didactiques ou pédagogiques) avec un amour de la maîtrise de sa propre pratique d'enseignement. Il prend les erreurs des initiés comme des occasions de les conduire à progresser vers une pratique plus ordinaire, vers une maîtrise conforme du métier.

Dans mon travail de terrain, le plus intéressant a souvent été ce qu'il y a de plus difficile à expliciter, à illustrer. En effet, ce qui est contraire à ce qui se dirait « officiellement », « ordinairement » (aussi dans la science) sur le travail du formateur de terrain, la part du « bricolage » (Hameline, 1982 ; Perrenoud, 1983) qui existe *a fortiori* dans toute pratique pédagogique n'est et ne doit pas être avouée. Par ailleurs, s'il y a bien une chose qui ne doit pas être prise au sérieux, c'est l'« art » (et non la science) particulier du pédagogue : faire avec des moyens limités, des savoirs didactiques et pédagogiques en continuel mouvement. Mais surtout, le formateur de terrain interagit avec des « contraintes institutionnelles », des « incertitudes » qui, encore une fois, ne sont pas mises en lumière.

Mon travail d'enquête a également montré que le travail d'un enseignant (qui ne prend pas le rôle de formateur de terrain) exige des façons de penser dont l'efficacité suppose certains accommodements avec la norme. C'est ce qui sépare d'ailleurs l'« enseignant bricoleur » du formateur de terrain. Ainsi, les compétences d'un « enseignant bricoleur » sont – en formation

⁸⁴ La coformation des stages de terrain cherche, plusieurs fois par année de formation, à renforcer la cohérence des domaines du programme de formation des enseignants primaires, plus largement consacré à l'intégration et au développement professionnel des étudiantes et étudiants. Officiellement, elle cherche à aider conjointement, formatrices et formateurs de terrain et universitaires, à affiner et partager leurs regards ainsi qu'à accompagner et outiller les étudiants-stagiaires dans leur cheminement. Selon les domaines d'études, les coformations s'organisent en fonction de thématiques définies chaque année par le personnel formateur universitaire, les formateurs de terrain sont conviés pour leur part à cette coformation qui se déroule dans l'enceinte de l'Institut (Institut Pestalozzi, 2020).

– à la fois non valorisées et peu connues des initiés. Comment fait un enseignant lorsqu'il ne peut pas « tout faire » ? Comment allège-t-il farouchement les programmes et les plans d'études ? Comment retombe-t-il sur ses pieds ? Comment trouve-t-il des raccourcis, des astuces pour répondre aux injonctions institutionnelles, avec « tact », tout en les évitant ? Comment parvient-il à dégager une évaluation « à peu près » convenable en très peu de temps ? Comment déroge-t-il à la « règle de trois » évaluations par trimestre ? Comment ajuste-t-il des séquences didactiques qui feraient frémir un didacticien consciencieux ? Comment planifie-t-il ses journées, ses trimestres, son année, tout en sachant que toute programmation sera dès le lendemain dépassée par les événements du quotidien ? Comment fait-il une place aux initiatives et aux demandes des élèves ? Comment sait-il qu'il en a fait « juste assez », ou « pas assez bien » pour que la classe « chemine » ?

Ces savoir-faire, pourtant fondamentaux, ne figurent pas dans ce que les étudiants m'ont rapporté de leurs stages. Et pour cause, ils sont tabous, car ils donneraient les moyens de « ruser », de « défier les normes », d'entrevoir des perspectives différentes ; et les « modèles parfaits », qui sont censés former de « bons enseignants », seraient ainsi au risque d'être mis à mal. La relation privilégiée qu'entretiennent les initiés avec le personnel formateur de terrain relève d'une pratique usuel qui détermine le fil conducteur de tous les apports pratiques de leur formation ; ce qui suppose une culture commune et une idée relativement cohérente du métier. Mais, comme l'illustre l'extrait suivant, celles-ci fabriquent une conception ordinaire et conforme de la profession.

C'est de savoir ce qui est permis ou pas

Mélanie : ce qui est intéressant aussi, c'est quand on comprend la routine qui commence à se mettre en place. Essayer d'apprendre les fondements de la pédagogie et de la pratiquer. Pour moi ça a été très précieux parce qu'avec tous les stages, on arrive d'autres écoles, d'autres vécus et moi, je suis arrivée ici, comme si je ne savais rien. C'est vrai que ma FT [formatrice de terrain] m'a beaucoup aidée à me donner des pistes, ou simplement discuter sur la pédagogie qu'elle met en classe, sur la manière dont les élèves se comportent. Je suis arrivée, effectivement, ma FT m'a un peu dégagée de temps au moment de la récréation. Moi, je profitais pour discuter avec ma FT et deux de ses collègues qui pouvaient me... wai que je voyais faire. Parce que c'est très important de voir faire. Ce n'est pas simplement du discours et de l'échange, comme à dans l'Institut. C'est aussi voir des gens qui agissent sur le terrain, wai créer vraiment quelque chose entre nous... les voir dans les échanges avec les élèves, la manière dont ma FT discute avec eux, aussi avec moi... la manière dont elle dispose sa classe, les bureaux. Ce qui est très important pour moi, c'est de savoir ce qui est permis ou pas... parce que... quand on arrive dans un stage, on peut être complètement perdu, par exemple au niveau de la discipline... comment je dois faire pour ne pas laisser tout faire, je dois faire quoi ? Je suis toujours un peu sur le fil du rasoir et c'est important de voir un enseignant qui a de l'expérience... pour que je puisse voir et oui... l'imiter. Voilà, je vois mieux cette formation par l'expérience.

Extrait d'entretien (Mélanie - 3^{ème} 281018).

Pour le personnel formateur de terrain, il est enfin important de partir de l'expérience de la pratique. Pour les initiés, cette expérience pratique l'est tout autant. Ils ne cherchent pas à la théoriser ou à l'analyser. Ils essaient, d'abord par mimétisme, de construire une « représentation pratique » du métier. Pour faire face à ce besoin d'exemplarité, à cette nécessité de l'expérience pratique, les formateurs de terrain nouent un lien affectif et émotionnel particulièrement proche avec leurs stagiaires. Ils se disent ainsi capables de faire face à toutes les demandes des initiés ; soit pour y répondre eux-mêmes, soit pour les aider à trouver – dans le cadre de leur pratique d'enseignement – des réponses concrètes. Les formateurs de terrain se perçoivent de cette façon comme des « formateurs de l'expérience ». Ils ont une vue d'ensemble du parcours de formation ; dans sa globalité. En effet, ils ont une représentation précise des finalités et de la cohérence du parcours de formation (qu'ils ont pour la plupart d'entre eux suivie comme étudiant). Comme le soutient Macha, ils ont conscience que « *la formation manque de savoirs pratiques* ». Cette formatrice de terrain me dit ainsi « *travailler en étroite collaboration avec les autres formateurs de terrain et en lien avec les programmes de formation universitaire* », tout en prenant « *la part d'autonomie* » à laquelle elle dit « *avoir le droit* » ; en sachant « *quelle contribution l'institution de formation attend d'elle* » ; en ne se percevant pas comme une « *maîtresse serviable qui prêterait simplement sa classe, ses élèves, sa réalité* » ; mais comme une véritable « *formatrice de l'expérience* ».

Personnel formateur universitaire

Différente de la relation étroite, privilégiée et individuelle qu'entretiennent les initiés avec le personnel formateur de terrain, dans de rares cas – comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant – certains « bons » initiés sont perçus par le personnel formateur universitaire comme « exemplaires », « attentifs », « impliqués », « coopératifs », « tenaces » ; faisant preuve du « sens de leurs responsabilités ». Mais, comme l'écrit Nathalie dans son journal de terrain et comme elle le développe dans l'entretien qui suit, ces initiés sont les « boucs émissaires » du personnel formateur universitaire. En portant le rôle « du parfait étudiant », ils en paient le prix (social).

[...] « J'ai pris la parole et comme une petite fille, la FU [formatrice universitaire] me félicite. « Bravo ! Prendre l'exemple sur Nathalie... Aller les autres on participe... Aller... Aller... » [...].

[...] « La prof. vient carrément vers moi à la fin du cours. Merci pour votre intervention Nathalie ! Aux yeux des autres... je passe pour l'intello de service. » [...]

Extrait du journal de terrain de Nathalie.

Nathalie : ils attendent de nous qu'on participe, qu'on réponde à leurs questions toutes faites, mais attention de la bonne manière. Alors là... bah t'es vu comme une bonne étudiante.

Zakaria : c'est une question de jeu ?

Nathalie : wai... un peu. Quand tu dis jeu c'est... ?

Zakaria : c'est un rôle !

Nathalie : ah oui... C'est trop un jeu. Mais, ce jeu, je le connais bien. C'est le jeu de l'école. D'être bien vu par les profs. Moi les cours, je les trouve emmerdants. Je m'ennuie comme un rat. C'est toujours à côté de la plaque, de ce qui se passe à l'école... dans mes stages. Mais, je sais comment faire. Ah oui ! Ah wai (rires)... je fais genre je suis hyper intéressée, je dis ce qu'il faut dire, j'écris ce qu'il faut écrire. Et t'es bien vu par ta prof du groupe de base ! Et top, comme par magie... bah c'est réglé. T'es dans les bons étudiants.

Zakaria : Et ?

Nathalie : c'est cool pour les dossiers [elle sourit].

Zakaria : tu penses que tu réussis mieux ?

Nathalie : ho oui !

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 111018).

Comme l'illustrent les extraits suivants, pour les initiés, le personnel formateur universitaire paraît « autoritaire », « condescendant », « insensible », « obstiné », « culpabilisant », « instaurant un climat de peur », « blâmeur », « rabaissant les étudiants ».

Il nous trouve bêtes

Zakaria : toi, tu aimes bien ? Qu'on te félicite ?

Nathalie : non ! Je suis prise pour la bonne intello.

Zakaria : justement, tu l'écrivais dans ton journal de terrain, là celui que tu m'as envoyé là cette semaine !

Nathalie : oui...

Zakaria : tu me parles un peu des FU [formateurs universitaires] ?

Nathalie : ho ça va être long !

Zakaria : y'a quoi à dire ?

Nathalie : ho oui ! Je pense qu'ils [le personnel formateur universitaire] n'ont aucune idée de ce que c'est être étudiant. Ils n'ont aucune idée de notre vie, de ce qu'on fait. En fait, ça ne les intéresse pas...mais du tout. Ils ont peur qu'on ne vienne pas en cours. C'est leur hantise. Mais, si on vient pas, c'est que c'est pas intéressant ? Et ils nous mettent la pression. Les dossiers, les cours, les stages ! On est sous pression ! Constamment !

Zakaria : tu les trouves durs ?

Nathalie : je généralise bien sûr ! Ils [le personnel formateur universitaire] ne sont pas tous pareils. Le pire c'est [...] ! Tu vois qui c'est, j'en suis sûr ! Lui, il t'affiche [humiliation en public] carrément. Si tu arrives en retard, même on [les étudiants] ose plus aller pisser. Il nous tutoie et on doit le vouvoyer. On est un peu pris... wai pour des bébés. Mais, je crois qu'il hait son métier. Il nous trouve bêtes. Moi je n'ose même pas parler dans son cours. Vraiment ! C'est le prof, comme à l'école ! Wai, frustré où j'en sais quoi. Le mec qui met dans le commentaire de ton carnet... est absent même quand il est là !

Zakaria : je ne comprends pas ? Il [l'enseignant universitaire en question] t'a fait une remarque comme ça ?

Nathalie : non ! C'est le type de prof... wai à l'école qui le ferait ! Le prof qui te rabaisse.

Zakaria : et c'est beaucoup comme ça ?

Nathalie : lui, pour moi et aussi mes amis, en tout cas c'est le pire ! Mais, je crois que tous [le personnel formateur universitaire] nous prennent pour des bébés, des petits élèves... c'est ça, des enfants... c'est un peu tout pareil !

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 160319).

À quel point on nous prend pour des cons !

Bedonna : mais c'est ça, c'est que, si t'es pas en sécure [sécurité], si moi je ne me sens pas en sécure face à eux [le personnel formateur]... enfin... bah je me sens toujours en insécurité devant eux... (Silence)... Ils [le personnel formateur] te rabaisent ! Et même je pense qu'il [le personnel formateur] y en a qui ne le veulent pas au fond d'eux, que tu apprennes par exemple d'autres choses, d'autres pédagogies, d'autres manières de faire... Bah parce que ce n'est pas une formation où tu peux apprendre à faire autrement... En fait, il faut suivre, il faut, il faut, il faut faire quoi ! Il y en a plein des enseignants dans l'Institut comme ça... mais genre tellement...

Zakaria : je n'arrive pas à comprendre pourquoi ! Pourquoi est-ce que toi, ça te motiverait d'apprendre des choses de cette manière-là ? Je veux dire différentes ? Et pourquoi ils [le personnel formateur] disent c'est pas comme ça qu'il faut faire ?

Bedonna : mais, c'est ça... c'est aller à l'encontre, je pense, quand tu vas à l'encontre de quelque chose, moi je suis souvent celle, tu sais, c'est trop drôle parce qu'il y a... j'ai mon dossier final⁸⁵ ... je t'ai dit que je l'ai fait à deux avec une copine à moi, une copine non... une collègue. Et puis, on a eu un entretien avec notre responsable du travail. Mais, on ne discutait même pas du travail avec la FU [formatrice universitaire]. Elle le lisait en même temps qu'elle nous faisait les remarques. Elle n'avait même pas lu notre travail ! Je te jure... Alors, elle nous sortait des choses... mais, elle n'avait même pas lu notre travail... Tu t'imagines Zak ! À quel point on nous prend pour des cons ! Enfin bref, alors du coup je n'étais pas très contente, mais enfin on avait prévu le coup, parce que c'est toujours comme ça en fait ! On [les étudiants] a l'habitude de ça et fermer nos gueules. Vous auriez pu faire ci [dit la formatrice universitaire]... mais je ne sais pas vous ne pourriez pas nous faire des remarques constructives et non pas humiliantes ? Alors que vous n'avez même pas lu notre travail ?

Zakaria : elle n'a même pas lu. Tu lui as dit ça ?

Le pire c'est que ça la faisait rire

Bedonna : t'es fou toi ! Jamais ! On ne dit jamais rien ! Mais, je le pensais tout fort dans ma tête... donc... elle n'a même pas lu. Et puis bref, du coup, j'étais pas d'accord... tu vois... Donc un peu, je suis allée à son encontre, mais totalement dans le respect bien sûr...

⁸⁵ Le modèle de formation prévoit que chaque étudiant rédige un travail final avant l'obtention de son diplôme.

Zakaria : ha quand même !

Bedonna : non, mais, dans le respect... Et puis là ! Elle le prenait mal. Tu vois, mais le pire c'est que ça la faisait rire, même parce qu'elle disait... qu'en fait, on ne comprenait rien et que c'était inquiétant à quelques mois de la fin de notre formation.

(Silence)

Bedonna : Genre en gros vous êtes des merdes ! Et puis tu avais ma collègue [avec qui Bedonna a fait son travail] qui disait oui à tout.

Zakaria : mais...

Bedonna : oui ! Et c'est mieux comme ça ! Tu assures au moins une note qui te permet de valider ton travail !

Zakaria : je vois !

Imagine l'humiliation

Bedonna : mais attends, le pire ! C'est dans son cours ! Et puis, ça, ça l'a tellement marqué, qu'on était aussi nulles, qu'elle a même été en parler dans son cours, dans le cours qu'elle donne. Elle a dit, mais devant tout le monde en cours... voilà j'ai deux élèves, je dis bien élèves, elle a même pas dit étudiantes. Et puis bah du coup, elle m'a un peu décrite comme étant sur la défensive, n'acceptant pas les remarques... genre pour mettre en garde les autres étudiants du mauvais comportement !

Zakaria : devant tout le monde ? Mais, elle a dit ton nom ?

Bedonna : heureusement que non ! Mais oui, je savais qu'elle parlait de moi et de ma collègue... tu sais, très, très négative, tu vois quoi. Tu vois, un enseignant enfin universitaire qui n'arrive pas à comprendre la démarche et qui te ridiculise ensuite en cours ! Et moi pourquoi je n'étais pas vraiment d'accord. Mais, j'osais rien lui dire surtout. Imagine, là on n'a rien dit ! Alors imagine l'humiliation si on avait dit quelque chose ? Moi, j'en ai rien à foutre de sa note au fond de moi. Mais, j'ose rien dire...

Zakaria : elle aurait pu vous mettre un échec ?

Bedonna : non je pense pas ! Au final, je crois qu'ils [le personnel formateur universitaire] en ont rien à foutre, ils ne demandent pas à savoir ! Ils te rabaissent tout le temps, mais tu n'échoues jamais. C'est carrément impossible de rater dans l'Institut. Moi, dans cette formation, j'en ai rien à foutre des notes... enfin je sais pas pourquoi je dis ça. Mais voilà, parce que j'ai peur, je pense, d'aller à l'encontre des profs et puis de... parce que tu te fais passer pour quelqu'un de revendicateur... et dans cette formation on n'aime pas ça... c'est très mal vu... alors au pire tu tires la gueule, mais chez toi, dans ton coin...

T'es un objet

Bedonna : et puis même là, aussi avec les stages, c'est la même chose ! On t'humilie... ils [le personnel formateur de terrain] sont, tout le long, ils sont tellement... enfin ils sont tellement focalisés par les appréciations des stages, des TS [très satisfaisant]... Et

ensuite, entre nous les étudiants, y'a aussi que ça... J'ai eu TS, j'ai eu S [satisfaisant]. Moi je dis au fond de moi, mais qu'est-ce qu'on s'en fout et, pendant des heures et des heures... Tu n'es en fait qu'une note ou une appréciation.

Zakaria : une chose !

Bedonna : c'est exactement ça, rien du tout... t'es un objet (silence) ! Comme à l'école avec les élèves... enfin où est le sens de tout ça ? J'ai eu S à celui-là, mais j'ai pas eu TS, il [le formateur de terrain] m'a mis S ! Mais... enfin je m'en fous !...

Zakaria : on vous traite comme des choses en fait ?

Bedonna : même pire Zak ! On nous traite comme on nous a toujours traité à l'école. On est rien ! Même un objet t'y prend soin... Mais, le pire tu sais ce que c'est ?

Zakaria : non !

Bedonna : c'est que pour la majorité de mes collègues [les autres étudiants] ça devient la normalité. C'est normal d'être traité comme rien ! Et après ? C'est normal, après qu'on traite les élèves comme des merdes une fois qu'on sera en classe.

Zakaria : mais, tu dis qu'ils [les étudiants] se plaignent aussi du comportement des profs ici dans l'Institut ? Je comprends pas...

Bedonna : alors oui ! Mais, tous les élèves se plaignent de leurs profs ! C'est pas là le pire, je crois ! C'est qu'au fond on intériorise cette maltraitance et on la rend normale et nécessaire.

Zakaria : mais pourquoi, toi non ?

Bedonna : certainement parce que je t'ai rencontré au bon moment ! Et que je peux vraiment en parler !

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 230218).

Les initiés acceptent pourtant cette relation d'autorité du personnel formateur universitaire ainsi que la « violence » (réelle comme symbolique) qu'elle génère sur eux. Ils estiment que la relation d'autorité est nécessaire dans toute relation éducative et y croient avec conviction. Les initiés ne modèrent pas le pouvoir du professeur. Au contraire, « former » et « éduquer » sont perçues avant tout comme l'action d'agir (parfois avec force) sur un autre « pour son bien » (Miller, 2015) ; pour l'amener à se construire en continuité avec ce que l'institution attend de lui, même si cela peut conduire à des situations de « violence » ou d'« humiliation ». Comme l'exprime Bedonna : « *c'est qu'au fond on [les étudiants] intériorise cette maltraitance et on la rend normale et nécessaire* ». Les initiés comprennent que le « mal est nécessaire ». Il est marqué par leur dépendance et vulnérabilité vis-à-vis du personnel formateur. La domination et la souffrance qui en découlent quelquefois sont donc perçues comme une norme de la situation éducative elle-même ; à laquelle les initiés sont habitués et qu'ils reproduiront dans leurs classes. Cette normalité marque la « *biographie scolaire* » de chacun.

Alors que les initiés me disent que le personnel formateur universitaire a tendance à se croire supérieur et à ne douter que rarement de son bon droit, ces mêmes initiés ont tendance à se sentir « inférieurs », « faibles », « déçus » et entretiennent un sentiment fort de culpabilité. Par exemple, Emilie est une jeune femme très extravertie. Elle porte un grand sourire aux lèvres et son « *engouement pour la vie* », comme elle me le dit, est constamment au beau fixe. Je connais Emilie depuis presque une année. Je l'ai rencontré la première fois au collège, l'année de sa

maturité⁸⁶. Dès notre première rencontre, elle se prédestinait à rentrer dans l'Institut Pestalozzi pour devenir enseignante à l'école primaire ; pour devenir « *maîtresse d'école* », de ses mots. Emilie se décrit comme une élève « *studieuse* », « *à l'écoute* », « *faisant ce qu'on lui demande de faire* » ; « *loin du mauvais élève* », m'a-t-elle dit ; « *ce qui parfois était un peu lourd pour le moral* », ajoute-t-elle en riant. J'ai beaucoup discuté avec Emilie, lors de nos entretiens, de la relation d'éducation. Pour elle, aucun doute, « *la relation d'éducation doit être bienveillante et à l'écoute de l'élève* ». Pourtant, son quotidien de collégienne n'est pas aussi marqué de joie, de rire et plus largement de bienveillance à son égard. À de nombreuses reprises, elle me rapporte des événements « humiliants ». D'ailleurs, je préfère mettre des guillemets au terme, car ce n'est qu'au fil des discussions qu'Emilie a pu évoquer ce mot, tel qu'il est, dans toute sa force sémantique ; chose qui a toute son importance pour comprendre la violence dont elle me fait part dans l'extrait qui suit. Certes, elle ressent de la violence sur sa personne, de la part de ses enseignants, mais étrangement, elle justifie systématiquement cette violence comme finalement « normale » et « nécessaire ».

Je suis arrivée en retard parce que mes parents s'engueulaient à la maison

Emilie : et donc il m'a sorti !

Zakaria : comme ça ? Sur un coup de tête ?

Emilie : déjà que je suis arrivée en retard à son cours ! Mais oui, après, je me suis assise au fond. Bon en même temps, y'avait plus de place.

Zakaria : dans la classe tu dis ?

Emilie : wai !

Zakaria : mais, alors pourquoi ?

Emilie : c'était lundi passé... Je suis arrivée en retard parce que mes parents s'engueulaient à la maison... comme d'hab quoi !

Zakaria : je suis désolé, je sais ce que c'est !

Emilie : enfin bref, je m'en fiche de ça ! Mais voilà... je suis arrivée en retard alors y'avait plus de place et je me suis assise au fond de la classe. Et là le prof, tu vois qui c'est ?

Emilie et moi avons fait notre collègue dans le même établissement ; pour ma part, quasiment 12 années avant elle. Pourtant, l'enseignant dont elle parlait, je le connaissais, j'avais moi-même subi de sa part de nombreuses réprimandes et humiliations.

Zakaria : Monsieur Calendo ?

Emilie : j'étais sûre que t'allais trouver ! Dès que j'arrive en retard, bah je m'excuse !

Zakaria : bien sûr...

Emilie : et là ! Il m'affiche normal : « Quelles manières ! Qu'est-ce que tu es devenue ? » [Elle imite l'enseignant en prenant une voix hautaine et condescendante.]

Zakaria : comment ça ? Qu'est-ce que tu es devenue ?

⁸⁶ En Suisse, la maturité fédérale correspond au Baccalauréat dans un modèle français.

Emilie : oui, du style tu deviens une ripou [dans le jargon des étudiants : une pourrie, une mauvaise élève, un cancre] ?

Zakaria : le con ! Déjà moi, il me cassait les couilles...

Emilie : bah voilà... la même chose. Normalement, il m'a à la bonne ! Là d'ouf [de fou], il m'a affiché dur [avec vigueur]...

Zakaria : le bâtard !

Emilie : et je vais m'asseoir au fond. Y'a pas de place. Et il rajoute... « je le savais » !

Zakaria : genre, il savait que t'étais devenue une mauvaise élève ?

Emilie : exact ! Il dit « je le savais » ! Je me la ferme [elle se tait] et je m'assoie... et là bah il m'affiche encore. Le mec, il m'a pas laissé de répit.

Zakaria : tu as fait quoi ?

Emilie : rien... mais ça me saoul, alors je le chuchote à ma copine. Je crois que j'ai dit wai, genre l'enculé (elle rit gênée)...

Zakaria : et ?

Emilie : il m'a sorti ! Et il dit... c'est bien ce que je disais. Je te jure, j'étais, wai... comme... bah humilié... j'ai même pleuré en sortant de la classe. C'était genre la troisième fois de ma vie que je me faisais renvoyer !

Extrait d'entretien (Emilie - COL 120218).

On y est tous passé de toute façon

Quelques semaines plus tard, j'ai revu Emilie. Détendue, à son habitude, elle a le sourire aux lèvres et exprime une grande joie de me voir pour discuter. Nous parlons d'une « bonne » relation entre enseignant et élèves.

Zakaria : donc... tu me dis que parfois faut être strict ?

Emilie : je pense oui, être strict ça veut dire pour moi se faire comprendre... Que c'est nous la maîtresse, par exemple. Je pense que c'est important dès le début ... heu... enfin, de faire comprendre ça aux élèves.

Zakaria : l'autorité ?

Emilie : oui, je crois que c'est comme ça qu'on dit.

Zakaria : tu ne penses pas que cette autorité peut-être violente ?

Emilie : oui, c'est possible. Violente... mais ça va je trouve ! On y est tous passé de toute façon.

Zakaria : tous ?

Emilie : nous les élèves...

Zakaria : tu crois qu'on mérite ça ? Donc faut être violent ?

Emilie : Non ! Je ne dis pas qu'il faut être violent avec les élèves. Mais qu'il faut être strict. Se faire comprendre... Bah tout faire pour que l'élève comprenne ce qu'on veut de lui. Je pense que c'est normal en fait. Et on y est tous passé... et au final ça nous aide, je pense...

Zakaria : un mal nécessaire ? On m'a souvent dit ça !

Après je me mets à la place du prof

Emilie : je ne dirais pas un mal... que c'est comme ça quoi... et que bah... wai ça fait partie du game [du jeu]... de la relation que tu as avec un prof.

Zakaria : mais toi tu en as souffert ?

Emilie : souffert (choquée) ?... Pourquoi tu dis ça ?

Zakaria : je sais pas, quand tu me racontes des trucs, genre la dernière fois avec M. Calendo !

Emilie : j'ai pas souffert ! Sur le moment t'aime pas... wai... mais après je me mets à la place du prof et c'est pour nous qu'il fait ça !

Zakaria : pour nous ? Pour toi ? Tu le mérites ?

Emilie : bah, parce que tu as un mauvais comportement ou autre chose. C'est pour nous aider à être dans un bon chemin... un peu...

Zakaria : souffrir pour le droit chemin... (rires) !

Emilie : tu me saoules (d'une voix grave) !

Zakaria : j'arrête... ok ! Je comprends ce que tu veux dire... et si un élève n'écoute pas par exemple, bah si tu es strict, c'est pourquoi ?

Emilie : moi, je pense que c'est parce qu'il a des problèmes...

Zakaria : du type ?

Emilie : je sais pas... mais...

Zakaria : de ton expérience ?

Les profs ils font tout leur possible pour qu'on y arrive le mieux

Emilie : j'ai jamais eu vraiment des problèmes scolaires... !

Zakaria : mais, t'en as vu ?

Emilie : des autres élèves tu dis ?

Zakaria : oui...

Emilie : bah de ce que je me rappelle, c'était des élèves qui avaient des problèmes.

Zakaria : genre ?

Emilie : genre, bah je me souviens pas trop. Wai, ils allaient bah chez le psy... ou alors y'avait une autre prof qui venait en classe...

Zakaria : et ?

Emilie : sinon, oui, souvent, ils avaient des problèmes avec leurs parents aussi...

Zakaria : donc à la maison ?

Emilie : oui ! Je ne sais pas, je ne me souviens pas trop... mais y'avait un mec au cycle, bah il avait trop de problèmes à l'école... et je sais que ses parents ils étaient alcooliques...

Zakaria : le pauvre ! Ça doit pas être facile...

Emilie : non, je ne pense pas !

Zakaria : et les profs... ils ont rien à voir ?

Emilie : je te vois venir (rires)... bien sûr... c'est aussi en classe.

Zakaria : mais ?

Emilie : mais un peu... moi je crois que les profs ils font tout leur possible pour qu'on y arrive le mieux... après c'est facile de tout mettre sur eux comme ça !

Zakaria : tu les plains ?

Emilie : non ! Je me mets à leur place...

Zakaria : empathique !

Emilie : à leur place, quoi !

Extrait d'entretien (Emilie - COL 070318).

La querelle qui se construit entre Monsieur Calendo et Emilie se transforme « en quelque chose » d'acceptable. La normalité de l'étudiant, de l'élève et de son histoire de vie scolaire, de son rapport au « maître », de la bienséance, de ce qu'il convient de dire et de faire ainsi que de la domination nécessaire est « légitime » ; puisque c'est ce que demande d'ordinaire une relation d'éducation. Presque six mois après le premier extrait d'entretien, Emilie construit dans le deuxième extrait une explication acceptable de la violence entre élèves et enseignant ; pour faire du rapport de pouvoir « une chose » qui se perçoit comme ce qui est de « l'être et du devoir » (Hegel, 2002) du rôle social attendu d'un enseignant ; du corps et de l'esprit d'un « maître ». Mais, cette éducation est hautement autoritaire, car elle n'aura finalement pour but que de briser la volonté de l'apprenant (étudiant ou élève), pour en faire un être « docile » et « obéissant » (Miller, 2015).

Pour expliquer certaines conduites « non conformes » de leur expérience scolaire, les initiés se réfèrent à deux positions – dans l'exemple précédent, Emilie est en dernière année du Collège⁸⁷ lorsqu'elle construit un discours sur les causes de la « déviance d'un élève ». La première position est d'ordre « pédagogique », même si elle est largement minoritaire. Elle implique qu'en tant que responsables du processus éducatif, l'enseignant remette en question ce qu'il exige de l'élève ; d'autant plus quand cela ne marche pas. La deuxième position, qui est prédominante et largement majoritaire dans les entretiens que j'ai menés, est issue d'une conception de l'échec scolaire dans laquelle les causes du comportement déviant de l'élève découlent avant tout de l'enfant et de son milieu d'origine restreint (les parents) ou extensif (leur niveau social, la culture, l'ethnicité (Serir, 2017 ; Serir, 2021)).

Très tôt dans leur parcours de formation, la disposition à déterminer culturellement les raisons d'un comportement « hors norme » d'un élève est exacerbée dans le discours des initiés (Serir, 2017 ; Serir, 2021). Toutefois, j'ai relevé dans l'analyse de mes entretiens que les initiés ont également rapidement une disposition à « médicaliser les comportements » déviants des élèves. Cette « médicalisation » (Morel, 2014, 2018) dépend de « phénomènes de mode » (Merle, 2019) qui viennent naturaliser une nouvelle norme dans le domaine éducatif ainsi que dans l'expérience de formation des initiés. Effectivement, j'ai observé que cette norme est en partie entretenue par certains membres du personnel formateur et les conséquences qu'elle produit sur les principaux acteurs qui ont participé à sa mise en forme et à sa légitimation sont d'autant plus importantes. Sur les terrains scolaires, j'ai souvent observé que la médicalisation de l'échec scolaire est une pratique courante. Les enseignants ne manquent pas d'orienter les élèves vers des spécialistes médicaux (logopédistes, psychologues, psychiatres, etc.) lorsque le

⁸⁷ La dernière année du collège correspond à l'année du baccalauréat dans le système français.

comportement d'un élève diverge de la norme attendue dans la classe ou lorsque leurs résultats scolaires sont mauvais. Les initiés – qui arrivent en stage dans ses écoles – sont ainsi pris par cette tendance à la médicalisation des élèves.

Abas : c'est fou quand même ; dès que ça ne va pas, alors que des fois y'a vraiment rien, ils [les formateurs de terrains] les emmènent voir l'enseignante spécialisée, ils convoquent leurs parents, dyslexie, dysgraphie, dyscalculie, dys, dys, dys !

Extrait d'entretien (Abas - 2^{ème} 241120).

Si l'apport médical de certains troubles psychologiques avérés est nécessaire, le « tout-médicalisé » (Morel, 2014, 2018), comme « effet de mode » (Merles, 2019), permet une « déculpabilisation morale » généralisée des enseignants. Cette déculpabilisation se construit déjà en amont de l'entrée de l'étudiant en formation. Dans un autre ordre d'idée, cette vision « déterministe » de l'échec scolaire est instrumentalisée par un « projet institutionnel » que les initiés intériorisent très vite dans leur parcours scolaire, puis de formation ; dans ce que j'ai appelé précédemment la « *biographie scolaire* ». D'une autre façon, elle est une biographie des institutions normales ; plus largement, celle du parcours éducatif comme une « voie du contrôle social » (Deleuze, 1992 ; Hardt et Negri, 2000 ; Foucault, 1975, 1977, 1982) et de l'intériorisation par les individus de ce contrôle. Pour donner un autre exemple, l'institution normale impose l'idée que l'inadéquation aux normes – dès le plus jeune âge – est un symptôme psychopathologique, annonciateur de troubles plus graves à l'adolescence, dangereux pour l'ordre social (aussi scolaire) et dont le dépistage devient une priorité dans l'éducation ; et dont l'acte institutionnel (parfois violent ou humiliant) se fait – toujours – au nom « du bien de l'enfant » (Miller, 2015), plus largement pour le « bien de la société ». Les actions de l'institution normale sont ainsi légitimées.

Comme l'illustre le prochain extrait, cette inadéquation aux « normes scolaires » (Bolsterli et Maulini, 2007 ; Amigues et Zerbato-Poudou, 2000 ; Maulini et Montandon, 2005 ; Ogien, 2013b) des élèves est aussi présentée par le personnel formateur universitaire comme renvoyant à des symptômes psychopathologiques des initiés eux-mêmes. Ce même personnel formateur n'hésite pas à utiliser la force de la « conception médicalisée » (Morel, 2014, 2018) et de ses « effets de modes » (Merle, 2019) pour justifier à leur tour les difficultés que rencontrent certains initiés dans leur formation. Cette conception est pourtant paradoxalement critiquée dans certains enseignements universitaires.

Moi, comme une conne, je me suis permis d'aller chercher ailleurs

Mélanie : oui exactement... je reste vraiment focalisée là-dessus pour ne pas penser à l'année prochaine parce que ça m'angoisse vraiment beaucoup. Et bah je me rends compte que l'année prochaine ça sera exactement la même que cette année et je n'ai vraiment pas envie... Mais genre vraiment pas envie de revivre la même chose ! Et il y aura les deux prochains modules... Et je n'ai vraiment pas envie. Ça m'angoisse encore plus et... bah c'est toujours la même chose et en plus je me suis planté cette fois. Donc

ça m'a dégoûté de toutes ces choses de l'uni ! J'en ai ma claque en fait ! Moi j'ai plus envie de refaire ça !

Zakaria : tu dis de devoir reprendre ton dossier ?

Mélanie : ce n'est pas le dossier... C'est un tout ! Je suis même allée chercher dans mes supports de cours et bah y'a rien en fait ! Wai c'est un tout. De ne pas être comprise !

Zakaria : Je ne comprends pas ! Parce que c'était quoi ? Tu me racontes un peu ?

Mélanie : Alors, c'était sur [...] et du coup j'ai pris en compte la diversité des élèves, comme on nous a dit ! Mais avec des ressources à moi. Déjà qu'en stage c'est compliqué de s'affirmer... faut toujours faire comme eux [le personnel formateur universitaire]...

J'ai pas trop cité d'auteurs ou de recherches quoi ! J'ai parlé de moi ! De ce que je pensais ! Bah... et c'était sur plein de petites choses que j'ai observées en stage... Tu vois ! Mais du coup... D'ailleurs je voulais même te demander si je pouvais te l'envoyer [le dossier] pour que tu puisses me le relire !

Zakaria : bien sûr !

Que j'avais sûrement des troubles dys

Mélanie : parce que je dois le rendre bientôt et je ne peux pas trop me planter une deuxième fois et moi ce qui m'inquiète un peu c'est qu'elle [la formatrice universitaire] m'avait dit que... Wai qu'enfin, quand j'écris, c'est un peu flagrant peut-être... Mais, dans ma tête ça se passe un peu plus vite. Mais, elle [la formatrice universitaire] m'avait dit qu'on avait rien compris du tout... T'imagines rien compris du tout ! Que j'utilisais pas les bonnes références ! Un rendez-vous pour me dire ça ! Pourtant pour moi c'est très compliqué parce que je dois toujours courir après ma pensée pour écrire ce que je pense... C'est pas aussi facile que pour eux [le personnel formateur universitaire] qui écrivent tout le temps ! Et wai du coup, je veux bien croire qu'on peut avoir de la peine à me comprendre ! Je veux bien travailler dessus. Mais, de là à me dire que j'ai rien compris du tout ! Là c'est autre chose ! Peut-être que oui, je fais des phrases un peu longues ! Peut-être même trop longues... Mais, ça pour moi, c'est des problèmes de syntaxe ! Ça ne veut pas dire que j'ai rien compris ! Mais, tu sais ce qu'elle [la formatrice universitaire] m'a dit ? J'en revenais pas ! Que j'avais sûrement des troubles dys [dyslexiques] ! T'entends ça ? Comme une petite fille ! Mais, elle m'a pris pour qui ? Genre je dois aller faire un test ! Mais, en même temps, ce qui lui a fait chier, c'est que dans mon travail, je ne disais pas ce qu'elle [la formatrice universitaire] voulait que je dise. J'aurais dû faire comme d'habitude... écrire ce qu'ils veulent entendre... citer ses cours et ses références. Moi, comme une conne, je me suis permis d'aller chercher ailleurs. Alors maintenant, je dois aller me faire tester ! C'est ridicule ! C'est absurde !

Extrait d'entretien (Mélanie - 2^{ème} 260418).

Interactions négociées

Un autre point qui caractérise l'institution normale est celui de la « négociation » (Strauss, 1992a). La prise en compte de la dynamique institutionnelle et de ce processus dans l'analyse évite de restituer une interprétation figée de cette partition et permet de montrer que l'initié est souvent en présence d'une dualité (re)négociable plutôt que d'une coupure formalisée entre l'« instituant » et l'« institué » – comme le montre l'extrait d'entretien du chapitre précédent. En effet, Mélanie a formellement la possibilité de négocier avec la formatrice universitaire ; sur les « points non-acquis » lors de l'écriture de son dossier évaluatif, par exemple. Pourtant, dans le cas de Mélanie (et comme dans de nombreux autres cas), cette négociation est (informellement) impossible. Elle aboutit plutôt à une autre forme de disqualification de son travail ainsi qu'à une remise à la norme. Ce caractère informel et illusoire de la négociation est déterminant de la définition de l'institution normale que je propose. Il suggère de renoncer à une vision ordinaire qui voudrait que les « institutions soient (en tant que telles) de nature indulgente à l'égard de leurs usagers » (Tomkiewicz, 2001). Elles installent de préférence un camouflage de pratiques inscrites dans des rapports d'interactions ; mais celles-ci n'aboutissent que dans de très rares cas à de réelles négociations. Comme l'illustre l'extrait de mon journal de terrain suivant, les interactions négociées qui se nouent entre le personnel formateur universitaire et les initiés n'ont de signification que parce que celles-ci ont une réalité propre. Cette réalité est celle de l'instauration de la norme.

Soudain, une étudiante se lève au milieu de l'auditoire. Elle est assise au centre. Son mouvement attire mon attention. Que fait-elle ? C'est la première fois que je vois un « étudiant du centre » bouger. D'habitude, ce sont les étudiants « du fond » des auditoriums qui sortent et rentrent des salles de cours. Ils rigolent et discutent. Le formateur ne manque pas l'occasion de faire une remarque à l'étudiante à peine debout : « que faites-vous ? ». L'étudiante, dressée au milieu de tous, ne répond pas... Elle se rassoit immédiatement.

Le cours continue (un peu comme si de rien n'était). La leçon prend fin environ une heure après. Intéressé par ce qui vient de se passer, j'attends l'étudiante à la sortie de l'auditoire. Je la croise.

« J'ai été surpris par le fait que vous vous êtes levée en milieu du cours ». Elle me regarde, étonnée... « Pardon, je suis doctorant et je fais une recherche sur la formation des enseignants. Et j'étais un peu surpris par votre attitude », dis-je pour introduire ma question. Elle ne manque pas de me remettre à ma place : « j'étais plutôt surprise par l'attitude du prof », me dit-elle sur un ton agacé. « Pourquoi ? » ai-je répondu. « J'avais besoin d'aller aux toilettes ». « Et pourquoi n'y êtes-vous pas allée ? » rétorquais-je. « Parce que je déteste être affichée, comme ça ! Devant tout le monde ». « Alors vous vous êtes rassise ? » ; « Oui, je pouvais encore me retenir ! Vous m'excuserez, mais je dois y aller... »

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

À l'instar de l'extrait précédent, l'institution normale vit dans des pratiques irréfutablement ordinaires et quotidiennes. Mais, ces pratiques restent inséparables de ce qui se passe en réalité dans l'institution, principalement dans les interactions entre ses usagers ; une réalité qui s'inscrit en amont dans des rapports sociaux qui sont avant tout des rapports de domination. Effectivement, l'étudiante préfère se rassoier plutôt que de défier l'autorité du professeur. En cause : l'humiliation sociale qui lui est infligée (et qui serait certainement davantage humiliante si elle était allée aux toilettes) est jugée plus supportable que son besoin d'uriner. Elle préfère ainsi se rassoier et reprendre un rôle discret dans l'amphithéâtre.

En définitive, l'institution normale a une existence propre et une emprise forte sur les représentations des initiés – à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution. Par et au-delà du travail du personnel formateur, l'institution normale est un organe puissant de normalisation des attitudes, de standardisation des comportements et des pensées des initiés. Elle offre à ces derniers des manières collectives, mais aussi individuelles d'agir et de penser. Ainsi, elle fabrique les représentations des initiés et fige les vérités auxquelles ces derniers adhèrent. Elle répond au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation des tâches demandées et qui justifie leur existence par ces seules considérations. Tous les aspects de l'existence institutionnelle des initiés s'inscrivent dans un même cadre et sont placés sous une seule et même autorité. Chaque phase des activités quotidiennes se déroule, pour chaque initié, en relation de promiscuité avec un grand nombre d'autres initiés, soumis aux mêmes traitements et aux mêmes obligations. Toutes les périodes d'activité sont réglées selon un programme strict, en sorte que toute tâche s'enchaîne avec la suivante, à un moment déterminé à l'avance et conformément à un plan imposé par le personnel formateur (d'en haut) ; plus largement par un système explicite et implicite de règlements dont l'application est assurée par une équipe administrative et pédagogique. Les différentes activités organisées sont ainsi regroupées selon un plan unique et méthodique, appelé « programme de formation » ; conçu pour répondre au projet final de l'institution : former des enseignants.

4.5 Caractéristiques de l'institution normale

Dans les chapitres précédents, j'ai examiné certaines particularités générales de l'institution normale ainsi que proposé une définition plus spécifique de celle-ci. Pour rappel, le concept d'institution normale désigne une institution dans laquelle le contrôle des individus s'effectue non plus par « enfermement », mais par un contrôle orienté sur la production de normalité (Deleuze, 1990) ; par l'action de la formation permanente qu'a l'institution sur les initiés. Les « « enfermements » sont des « moules » ou des « moulages » distincts des « institutions disciplinaires » », écrit Foucault (1975b, p. 82). C'est l'action permanente de régulation par la norme qui caractérise la distinction que je soulève ; vis-à-vis des institutions qui enferment. En effet, dans les différentes activités qui forment le système institutionnel, les institutions normales sont spécifiques, car elles ne se prédestinent pas à traiter officiellement les formes de déviance. Ainsi, plutôt que de rétablir la norme par des formes de violences qui « enferme les individus » (Foucault, 1975b), les institutions normales régulent les individus par les normes. Les techniques de pouvoir sont dès lors différentes des « techniques d'asservissement des institutions totales » (Goffman, 1968). Le pouvoir dans l'institution

normale est davantage « disciplinaire » (ibid.). Il agit sur les individus en construisant des sujets en partie privés de leurs rationalités propre et singulière ; inoculant des normes généralisées à l'ensemble de ses usagers.

Le contrôle continu et l'action de normaliser sont des « modulations de l'être » (Foucault, 1971a) typique de l'institution normale. Elle agit comme une empreinte (auto)-déformante sur l'identité des initiés et les transforme sans cesse ; d'un instant à l'autre, dans un « *continuum* », comme un tamis dont les mailles changent d'un point à un autre, pour en faire des individus semblables les uns aux autres.

Note sur les sociétés des semblables

« Nous étions dans une crise généralisée de tous les milieux d'enfermement, prison, hôpital, usine, école, famille. La famille devenait un « intérieur », en crise comme tout autre intérieur, scolaire, professionnel. Nos politiques compétentes n'ont cessé d'annoncer des réformes supposées nécessaires. Réformer l'école, réformer l'industrie, l'hôpital, l'armée, la prison ; mais chacun sait que ces institutions sont finies, à plus ou moins longue échéance. Il s'agit seulement de gérer leur agonie et d'occuper les gens, jusqu'à l'installation de nouvelles forces qui frapperont à la porte », rappelait Deleuze⁸⁸.

« Ce sont les sociétés de contrôle qui ont remplacé les sociétés disciplinaires. Contrôle, c'est le nom que Burroughs proposait d'ailleurs pour désigner le nouveau monstre, et que Foucault reconnaissait comme un proche avenir. Virilio aussi ne cessait d'analyser les formes ultra-rapides de contrôle à l'air libre, une « dromosphère » qui a remplacé les vieilles disciplines opérant dans la durée d'un système clos. Il n'y a pas lieu d'invoquer des productions pharmaceutiques extraordinaires, des progrès nucléaires, des manipulations génétiques ; bien qu'elles soient destinées à intervenir dans le nouveau processus. Il n'y a pas lieu de demander quel est le régime le plus dur, ou le plus tolérable, car c'est en chacun d'eux que s'affrontent les libérations et les asservissements.

Par exemple, dans la crise de l'hôpital, comme milieu d'enfermement, la sectorisation, les hôpitaux de jour, les soins à domicile ont pu marquer d'abord de nouvelles libertés, mais ont participé ensuite à des mécanismes de contrôle qui rivalisent avec les plus durs enfermements. Il n'y a pas lieu de craindre ou d'espérer, mais de chercher de nouvelles formes. Dans les sociétés de discipline, on n'arrêtait pas de recommencer (de l'école à la caserne, de la caserne à l'usine), tandis que dans les sociétés de contrôle, on n'en finissait jamais avec rien, l'entreprise, la formation, le service étant les états métastables et coexistant d'une même modulation ; comme d'un liant universel.

Il n'y a plus besoin de plus d'innovations pour concevoir un mécanisme de contrôle qui donne à chaque instant la position d'un élément en milieu ouvert, animal dans une

⁸⁸ Cf Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sur les sociétés de contrôle. In G. Deleuze (Ed.), *Pourparlers 1972 – 1990*. Paris : Éditions de Minuit.

réserve, Homme dans une entreprise (badge électronique, dossier on-line). Dans les années cinquante, Guattari imaginait déjà une ville où chacun pouvait quitter son appartement, sa rue, son quartier, grâce à sa carte électronique (« individuelle ») qui ferait lever telle ou telle barrière ; mais aussi bien cette carte pouvait être recrachée tel jour ou entre telles heures pour un autre usage. Mais, ce qui compte, ce n'est pas la barrière qui se lève automatiquement ni le passage dans un restaurant pour prévenir d'un contact qui pourrait rendre malade. Ce qui compte, c'est l'algorithme qui repère la position de chacun, licite ou illicite, qui trace et opère une modulation de cette position pour qu'elle devienne tracée, encouragée, normale et universelle. L'étude sociotechnique des mécanismes de contrôle, saisis à leur aurore, était primordiale, car elle a permis de décrire ce qui était déjà en train de s'installer à la place des milieux d'enfermement disciplinaires, des mécanismes de contrôle, des « institutions totalitaires » dont tout le monde – dont certains, il y a longtemps – en avait annoncé la crise.

Ce qui compte, c'est que nous sommes au début de quelque chose de nouveau. Dans le régime des prisons, la recherche de peines de substitution, au moins pour la petite délinquance, et l'utilisation de bracelets électroniques qui imposent au condamné de rester chez lui à telles heures est un exemple qui date. Dans le régime des écoles, les formes de contrôle continu et l'action de la formation permanente sur les individus, l'Université et sa production d'experts, l'introduction de l'« entreprise » à tous les niveaux de la scolarité est un autre exemple dépassé. Dans le régime des hôpitaux, la nouvelle médecine « sans vraiment de médecins ni autres malades » qui dégage des « malades potentiels » et des sujets « à risque », qui ne témoigne que d'un progrès vers l'individuation – comme le personnel médical le dit – mais qui substitue in fine au corps malade l'algorithme d'une matière « chiffrée » à surveiller est un exemple désuet. Dans le régime de l'entreprise, les nouveaux traitements de l'argent, des produits et leurs Hommes ne passent plus par la vieille forme-usine. Ils sont traités dans un univers numérique, automatisé, quantifié, algorithmique qui propose le même traitement managérial sur un employé, que sur une matière première est aussi un exemple archaïque. Ce sont des exemples assez minces, mais ils permettent de mieux comprendre ce que nombreux auteurs entendaient par la crise des institutions ; c'est-à-dire l'installation progressive et dispersée d'un nouveau régime de domination.

Une des questions les plus importantes concerne maintenant l'inaptitude moderne – mais nécessaire – des syndicats, des groupes résistants, des lanceurs d'alertes, des identités rebelles, des « anomalies sociales » : ils sont liés dans toute leur histoire à la lutte contre les disciplines et le contrôle. Pourront-ils s'adapter ou laisseront-ils place à de nouvelles formes de résistance ? Peut-on déjà saisir des ébauches de ces formes à venir, capables de s'attaquer aux joies des idéologies capitalistes ? J'en doute : beaucoup de jeunes gens réclament étrangement d'être « motivés » dans le sens de leur contrôle. Ils redemandent des stages et de la formation permanente ; continue sur leur âme et leur être », concluait Deleuze. C'est à nous jeunesse de découvrir ce à quoi on

nous fait servir, comme nos aînés ont découvert, non sans peine, la finalité des disciplines et du contrôle.

Je note alors que nos sociétés ont dépassé la « discipline » et le « contrôle » pour les conjuguer l'une avec l'autre ; et n'en faire qu'un : le semblable. La société des semblables est celle qui laisse à chaque individu l'opportunité d'être à l'image de l'autre ; identique à l'autre ; qui s'impose comme l'absolue similarité dans ce que la société produit. Ce sont les sociétés des semblables qui ont remplacé les sociétés du contrôle. Faites croire à un prisonnier qu'il est enfermé, il cherchera, du moins dans ses rêveries les plus intimes, à s'échapper. Persuadez un prisonnier, un malade, un élève, un étudiant, un individu qu'il est libre, comme tous les autres, il ne cherchera jamais à s'enfuir. Qui voudrait s'échapper de sa liberté ? Qui voudrait s'évader de la liberté des autres ? Dans la société des semblables, le contrôle et la discipline n'ont plus trop d'importance. C'est une voie non plus qui se trace, mais qui est indéniablement tracée. Cette voie est la même pour soi-même que pour l'autre. Cette voie est celle de l'injonction de la liberté. Dire aux individus qu'ils sont libres permet d'assurer en profondeur leur discipline et leur contrôle ; pour ce faire, il faut fabriquer ces individus à l'image des autres ; et c'est ainsi s'assurer qu'ils ne remarqueront jamais leur servitude ; leur captivité. Dans la société des semblables, la liberté est tracée pour chacun du pareil au même.

Rationalité éphémère ? En dehors d'une prison, il y a une prison. La liberté se trouve pourtant au même endroit : dans la conscience de sa détermination. L'Homme à la conquête de sa liberté pense sa prison pour en avoir conscience et s'en affranchir. La conscience sera la seule voie ; non tracée ; de nos libertés.

Extrait du journal de pensée.

L'initié devient ce que l'institution normale le soumet à devenir ; fabriquant *in fine* des individus semblables. De cette définition de l'institution normale s'ensuivent les caractéristiques que je présente dans les chapitres qui suivent.

4.5.1 Fabrication du consentement éducatif

Provenant du latin *cum-sentire* (sentir avec), la notion de consentement désigne un accord, une conformité ou une uniformité d'opinion (Merlier, 2020). Tel que la permission ou l'agrément, le consentement est lié à des actions de la vie quotidienne dans lesquelles les événements du monde dépendent d'une part des individus, et d'autre part de la volonté des autres. Le consentement – en tant que relation sociale et psychique de conformité – veut dire plus simplement qu'un individu « tombe d'accord avec celui qui demande le consentement » (Merlier, 2013). Consentir a dès lors deux sens principaux : il peut signifier « autoriser », « accorder », « accepter » que quelque chose se fasse, se prononcer en faveur de quelque chose ; ou renvoyer à ce qu'un individu se rend à un sentiment et à une volonté d'autrui. « Le terme maritime signifie, pour un navire, se courber sous l'effort : mais justement, on pressent déjà que l'individu ne doit pas consentir comme dans la tempête le navire craque et se courbe sous

l'effort » (ibid., 2013, p. 55). L'individu consent, car, sous les effets de mécanismes, un consentement est fabriqué chez lui.

La première caractéristique de l'institution normale est la « fabrication du consentement » (Burawoy, 2015 ; Chomsky et Herman, 2008 ; Herman et Chomsky, 2003, 2018) que je spécifie d'*éducatif*. En effet, en premier lieu, à l'inverse des « institutions totales » (Goffman, 1968), les institutions normales « fabriquent du consentement » (Burawoy, 2015 ; Chomsky et Herman, 2008 ; Herman et Chomsky, 2003, 2018) chez leurs usagers, pour obtenir leur adhésion au projet de formation, par exemple. En deuxième lieu, l'institution normale fabrique un consentement dit éducatif, car il est nécessaire à l'acceptation (dite consentante) du rapport de domination entre les initiés et le personnel formateur. Ce rapport de domination sera par la suite initiateur de l'acceptation consentante de la « morale », des « valeurs » puis des « gestes » et des « actes » éducatifs qui seront appliqués sur l'enfance.

Je donne la particularité d'« *éducatif* » au consentement que je présente dans ce chapitre, car le sens du mot « éducation » montre qu'il ne désigne ni un « dressage naturel » ni une « mutation artificielle » (Deleuze et Guattari, 1972, 1989). Le terme se trouve dans un ce que je nomme un « *entre-deux* ». L'étymologie du mot « éduquer » est utile à la désignation de cet entre-deux et de la définition du consentement que je propose. « Eduquer » provient en partie du latin *educere* : « faire sortir », « mettre dehors » ; en un mot « faire grandir ». Le terme vient aussi d'un autre verbe *educare* qui signifie « élever des animaux ou des plantes », dans le sens de les nourrir, et par extension, de « prendre soin d'eux ». « Faire grandir » et « prendre soin » sont les deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation aussi préoccupée de « faire grandir » l'enfant par des savoirs que d'en « prendre soin » pour faire émerger chez lui « toutes les possibilités » (Debesse et Mialaret, 1977).

L'entre-deux étymologique me permet ainsi de définir le caractère de ce qui est « éducatif » dans le consentement. Dans un premier sens, « éducation » renvoie au « savoir vivre », de ce qui implique une adaptation aux normes d'une « classe sociale » (Bourdieu et Passeron, 1970) par exemple – compris dans le sens sociologique du terme, c'est-à-dire à ses symboles, ses valeurs, ses codes, mais aussi une maîtrise de l'être. L'« Homme éduqué » (Le Du, 2009 ; Schellfer, 1998) est celui qui sait se tenir. Il « garde son rang » et « son assurance » (ibid.). Dans un second sens, « éducation » signifie tout enseignement qui se produit dans une institution. Le système scolaire dans sa globalité est une « éducation » particulière ; à savoir qu'une personne éduquée est un individu qui a suivi une instruction dans une institution. De ce deuxième sens, l'éducation signifie « le dressage de l'Homme social » (Adorno, 1985 ; Arendt, 2020) par la « production de diplômés » (Reboul, 2016).

Samantha : éduquer, c'est dresser ! Et c'est un peu dégueulasse. Bien sûr on [dans la formation] ne le dit jamais comme ça. Je me souviens d'une image qu'on nous avait montrée dans un cours... wai des expériences qui montrent le chien de Pavlov qui bave au son de la cloche de son maître... [Samantha prend une voix malheureuse]. Comme ça, sur le coup, ça ne faisait rien... mais baver, c'est être soumis... ce n'est ni bien ni beau. Ce n'est pas être libre ! Mais inconsciemment, c'était un module en formation, bah c'est aussi l'expression d'une peur, wai d'une crainte plus ou moins consciente de

la non-soumission à cette force magique qui nous domine en fait. Alors, en cours on [les étudiants] nous montre ce chien qui bave, comme dans nos stages on nous a montré ces élèves qui hurlent. Bien sûr qu'au final, dans ce système, bah éduquer, c'est dresser !

Extrait d'entretien (Samantha - ENS1 031018).

Comme me l'explique Samantha avec une certaine « lucidité » (Maulini, 2019), « éduquer » se retrouve à la croisée d'« élever » (au sens de dresser) et d'« enseigner » ; à l'éducation dans un sens large. Il ne s'agit pas d'une éducation spontanée, telle une mère qui cajolerait son bébé l'éduquerait, car elle chercherait à éveiller sa conscience de l'autre. L'éducation institutionnelle participe certes au développement de l'enfant. Mais, elle y participe différemment, car il s'agit d'une éducation planifiée par un état, institutionnalisée dans un plan d'études. Cette éducation est celle qui m'intéresse, car elle désigne une « éducation institutionnelle » ; celle d'une activité qui s'exerce dans une institution, dont les buts sont explicites, les méthodes plus ou moins codifiées et qui sont assurées par des professionnels. Le consentement éducatif est une acceptation de ce qui se réfère à l'« éducation institutionnelle de l'Homme », dans sa généralité ; autrement dit, dans le sens du projet d'éducation que représente l'École dans son projet d'État (Illich, 1971).

La formation est en ce sens une préparation de l'initié à une fonction sociale précise ; dans le cas de mon enquête, celle d'enseignants du primaire. Un initié accepte d'être formé, car il consent à la fonction sociale à laquelle il aspire. Enfin, le consentement éducatif se dissimule derrière un acte bienveillant (et souvent paternaliste et infantilisant) – « c'est pour le bien de » ou « pour ton bien » (Miller, 2015) – qui constitue d'ailleurs la valeur ultime en matière d'acceptation des relations de pouvoir et donc de l'assentiment au projet de formation des initiés ; ce sont les mécanismes d'assentiment que je cherche à développer dans les chapitres suivants.

Normalisation

Dans l'institution normale, « prétendre le bien » des initiés permet d'imposer des « normes » de contrôle acceptables, puis acceptées. Il convient autant à l'institution – pour s'assurer du bien-fondé de la fabrication du consentement des initiés – de faire la distinction entre « accorder sa confiance » et « se soumettre » aux différentes relations de pouvoir que vivent les initiés au sein de l'institution. Par exemple, afin qu'un initié consente et donne sa confiance au « projet institutionnel », le personnel formateur doit lui témoigner à la fois de la « confiance » à son égard – c'est-à-dire de sa « croyance » en son « éducabilité », de son « écoute » et de son « impartialité », voire de sa « sollicitude » proche de la « bienveillance ». La croyance en son éducabilité passe notamment par le fait de construire un lien particulier avec l'initié. Dans l'institution normale, ce lien est – à titre d'exemple et tel que je l'ai relevé dans un des chapitres précédents – rendu visible par l'édifice d'une relation de « proximité » qui favorise la transmission de « savoirs pratiques » avec le personnel formateur de terrain. Ce lien d'apprentissage vise à donner l'impression d'« une symétrie initiale » (Rancière, 1995 ; Ricoeur, 1996) qui existerait entre les initiés et certains membres du personnel formateur.

Dans cette première impression, le consentement vient offrir à l'initié la possibilité d'une acceptation volontaire, celle d'une valeur reconnue comme vraie (à savoir : par le travail de l'enseignant, c'est le bien de l'enfant qui est recherché). L'initié se considère ainsi comme un individu clairvoyant, ayant une volonté propre par laquelle il s'engage à accepter et à accomplir le « projet de l'École » ; autrement dit à remplir « une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (CIIP, 2003, p.13). Consentir suppose d'abord l'existence d'une volonté et d'une connaissance limitée (et restreinte) de l'« acte éducatif » dans lequel l'initié s'engage (ou s'engagera une fois employé par l'institution scolaire). Consentir présume ensuite l'acceptation (ou la concession) de la mise en œuvre des idéologies et d'actes propres à assurer l'éducation et le développement moral des élèves ; ainsi que l'approbation des moyens « socialement acceptables » pour y parvenir.

Le personnel formateur rétablit somme toute sa crédibilité dans son discours généralement. Mes observations ont montré que la force du discours est d'opérer un agencement, peu ou prou cohérent des « idées » sur l'éducation et de proposer une « vision de l'éducation (et du monde) » ainsi décantée ; dans laquelle la formation mettrait de l'ordre à des initiés « espérant » et « désireux » être un jour enseignant. Mais, ces derniers m'ont souvent dit être aussi « *en difficulté* », car ils ne possèdent pas de certification (ou de diplôme) nécessaire pour pratiquer le métier. Cette difficulté est aussi tangible qu'intangible, « morale » que « technique », dans laquelle les initiés verront leur formation comme un « secours » et un « recours » ; ladite « formation » leur permettra en effet d'acquérir les techniques de l'enseignement et d'expliquer enfin la « misère du monde » (Bourdieu, 2007), les malheurs des pauvres, des étrangers, des défavorisés, des « acteurs faibles » (Payet et al. 2008), des élèves dans leurs classes. Bref, la formation leur permettra de construire une morale sur la nécessité de l'École (comme institution) ; et d'agir, car il faudra aider (ou redresser) les élèves dans un acte que l'institution normale présente toujours comme d'« humanité » et d'« ouverture » d'une perspective de salut – salut personnel, mais avant tout social, matériel et quantitatif.

Il s'impose ainsi par le consentement éducatif des initiés le « paradigme de la normalité » qui se diffuse par des générations d'« héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) de l'École ; jusqu'à aboutir à la (re)production et à la pérennisation de celle-ci.

Je veux aider ces élèves en difficulté

Bastien : ça veut dire qu'une des missions d'un enseignant, c'est d'amener les élèves vers les savoirs. Et que y'a des élèves qui sont... et c'est un constat logique, éloignés de ces savoirs. Bah c'est normal que ce soit plus difficile pour eux... De rentrer dans les apprentissages, alors ils dérangent. Souvent, ils le font parce qu'ils sont perdus et ils ne comprennent pas. Mais s'ils dérangent, il faut aussi leur apprendre que ça ne va pas !

Zakaria : tu dis ils... c'est qui ?

Bastien : c'est les élèves en difficulté à l'école !

Zakaria : mais c'est qui ?

Bastien : ça dépend ! Bah dans ce que j'ai vu et compris, des stages et dans l'Institut, c'est que, par exemple, c'est souvent dans les écoles REP [Réseau d'Enseignement Prioritaire] que y'a des élèves qui sont en plus grande difficulté. C'est un fait ! Donc, après, c'est des élèves qui ont des conditions sociales difficiles, une culture éloignée de la culture scolaire...aussi... je pense que le rôle de l'école, c'est d'aider tous ces élèves vers plus d'égalité. Que même s'ils sont dans ces quartiers, de cette famille, wai de cette culture, tu vois... l'école doit être là pour les aider, rentrer dans les apprentissages, réussir leur scolarité, peut-être certains pourront même aller à l'université ! Je sais pas ?

Zakaria : mais pourquoi tu es d'accord de faire ce travail ?

Bastien : parce que j'y crois ! Parce que plus d'égalité dans cette société, c'est aussi plus d'élèves des milieux populaires qui pourront réussir. Je ne sais pas être plus tard directeur par exemple, faire des études... je veux aider ces élèves en difficulté... c'est pour ça que je crois en l'école.

Il y avait beaucoup d'autorité

Zakaria : je vais être chiant... mais aider ces élèves... t'avais dit ? euh... je ne me souviens pas le mot...

Bastien : en difficulté ?

Zakaria : non...

Bastien : sinistrés ?

Zakaria : oui ! Voilà sinistrés ! Ces élèves sinistrés, il faut aussi les redresser ? Tu disais avant qu'ils [ces élèves] avaient plus de difficulté aussi de comportement. Alors, il faut les amener à plus de discipline ?

Bastien : je crois qu'on en a déjà parlé plusieurs fois ! Il y a un métier d'élève... et ce métier d'élève, il est très, très, important, s'ils [ces élèves] veulent réussir plus tard dans leur vie, je ne sais pas au boulot, même à l'uni ! Alors, je pense que c'est du travail de l'enseignant de trouver les moyens de... j'aime pas le mot que t'as utilisé, redresser, je dirais pas redresser, mais les amener à leur métier d'élève.

Zakaria : à la discipline ?

Bastien : à la discipline, voilà aussi à respecter l'autorité du maître... c'est important tout ça !

Ce sont des élèves qui ont plus de difficultés que dans d'autres quartiers

Bastien : à se comporter correctement en classe... à faire ce qu'on leur demande. C'est important tout ça pour être plus tard un bon citoyen. Wai, qu'ils s'insèrent dans la société. On ne peut pas faire n'importe quoi. J'ai beaucoup aimé mon dernier FT [formateur de terrain] parce qu'il avait vraiment le sens des choses. Je t'ai dit que j'étais dans une REP, aux Donzelles... il [le formateur de terrain] avait beaucoup de tact ! Oui, il avait beaucoup d'autorité, mais c'est une très bonne chose pour ces élèves, qui manquent de cadre... qu'il y ait de l'ordre un peu ! C'est leur rendre service. C'est notre [en tant qu'enseignant] mission.

Zakaria : tu as un exemple ?

Bastien : je trouvais que sa classe était vraiment bien parce qu'il y avait tout un système pour pouvoir poser des questions, sans déranger ou faire de bruit. Ça j'ai trouvé intéressant ! Ce sont des élèves qui ont plus de difficultés que dans d'autres quartiers. Et qui dit difficulté, bah... dit plus de questions et donc d'attention de l'enseignant. Le système était très bien pensé... un petit écriteau fixé sur le bord du pupitre pouvait se lever si t'as une question. Tu appuies dessus et c'est écrit j'ai un problème. Alors mon FT pouvait appeler l'élève, soit pour venir à son bureau, soit pour lui dire de plus se concentrer par exemple. Souvent ils [les élèves] posent des questions, mais ils savent, c'est bien de les amener à trouver les réponses seuls.

Zakaria : ha trop bien !

Y'a beaucoup de chance que je reprenne ce système

Bastien : ... wai vraiment bien ! Après, ça donne un cadre de classe très calme et silencieux pour les élèves...

Zakaria : dans quel sens ?

Bastien : ils ne peuvent pas se déplacer de leur pupitre en fait ! Dans les heures de classe... ils ont parfois des moments libres, par exemple le vendredi en dernière heure...

Zakaria : ils sont seuls à leur bureau ?

Bastien : wai... il a une pédagogie plutôt traditionnelle ! Mais je pense, comme il m'a dit [parlant de son FT], que c'est ce qui fonctionne le mieux dans ces quartiers ! Bah c'est aussi leur donner plus de chances... c'est vrai qu'après par exemple au cycle, c'est beaucoup de cours frontal [magistral], au collège et dans l'Institut ! Donc comme on sait déjà que ces élèves partent avec moins de chances, je trouve bien, wai que dès le début d'être dans un cadre plus strict ! Pourquoi je disais ça ? Ha wai, ils [les élèves] sont seuls à leur bureau. Mais cette pancarte, je trouve vraiment bien ! Ça permet à l'élève de se rendre compte qu'il est en difficulté sans se déplacer, ou lever la main, et de rester concentré sur son travail !

Zakaria : donc tous les autres élèves voient ?

Bastien : oui ! Mais c'est la même règle pour tous ! Alors ça va !

Zakaria : excellent !

Bastien : oui ! Et même didactiquement c'est bien ! Parce que tu vois t'as planifié ta leçon, tu donnes ton cours, après les enfants font les exercices et ça te permet de savoir qui n'a pas compris. Mon FT notait sur un cahier à chaque fois qu'un élève a levé la pancarte. Comme ça bah il voit combien de fois par jour, et il peut faire un retour aux parents. Genre aujourd'hui bah il a levé trois fois, hier cinq, on voit du progrès, ou l'inverse bien sûr ! Ça donne un suivi presque instantané ! J'aime beaucoup ! Et ça permet de rester didactiquement proche de nos planifications et tout ! Vraiment top... Y'a beaucoup de chances que je reprenne ce système dans ma classe l'année pro [prochaine].

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 140618).

À l'instar de l'extrait précédent, le consentement que les initiés accordent à l'institution normale repose principalement sur une « propagande éducative », une « publicisation de la norme » et de la « manière de faire la norme » (Bernays, 2007 ; Colon, 2018). Cette propagande éducative est principalement l'effet des discours de formation ; des paroles et des actes du personnel formateur, de « blogues sur internet », de « discours de coulisses », ceux des salles des maîtres, par exemple. Ces discours visent à diffuser une vision spécifique du monde éducatif. Le personnel formateur de terrain intervient dans ce processus de publicisation de la norme comme les émissaires d'une forme particulière de « désinformation » (Chomsky et Herman, 2008) ; par ailleurs souvent contradictoire avec les savoirs scientifiques, plus particulièrement critiques. Comme le montre les deux extraits suivants, cette désinformation est au service de l'autorité institutionnelle, celle de l'École et de sa domination.

Nathalie : la meuf [parlant de sa formatrice de terrain] m'a quand même dit que dans l'Institut on nous disait n'importe quoi. Et j'te dis... bah ce n'est pas la seule. Là dans mon stage, la meuf elle m'a dit comme ça... ça sert à rien de planifier des séances et des séances, de toute façon ce n'est pas comme ça que ça marche avec les élèves. Alors, ne perds pas ton temps (elle rit)... Elle m'a donné un site, où y'a plein de fiches... heu attend... Bipeps [nom d'emprunt], payant en plus... elle me fait, ça suffira de faire des fiches (elle rit plus fort)... Déjà que j'trouvais les cours dans l'Institut mort-chiant... alors maintenant (elle rit encore plus fort)... c'est sûr que je ne vais pas perdre mon temps avec des séquences didactiques...

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 110419).

Abas : on a passé une année dans le cours de [...] à essayer de comprendre... comment l'école pouvait être wai... violente. En deux jours de stages, je te jure... on m'a forcé à comprendre l'inverse. On m'a obligé à surveiller les enfants, à les punir... Alors, j'ai beaucoup de peine à imaginer ce qui me restera du cours de [...] dans trois ans !

Extrait d'entretien (Abas - 2^{ère} 241219).

Étapes du consentement

La fabrication du consentement éducatif se réalise en trois étapes : premièrement, « le contrôle de l'expertise » ; c'est-à-dire le fait que l'institution normale livre des « experts » (ici, des enseignants expérimentés, personnels formateurs de terrain dans une école, par exemple). Ceux-ci sont souvent rémunérés comme des enseignants ordinaires (avec un petit bonus salarial pour service rendu). Ils sont : maîtres adjoints, enseignants titulaires, conseillers pédagogiques ou des intervenants externes tels que des enseignants retraités. Mais, ils ont toujours un rôle essentiel d'employés du « *think tank* » (Chomsky, 2010, 2012 ; Chomsky et Herman, 2008 ; Herman et Chomsky, 2003, 2018) (ou groupe de réflexion légitime) au sein de l'institution. Cette « *think factory* » (ibid.) regroupe les experts ou les professionnels susmentionnés. Ils sont chargés de réfléchir sur des questions en lien aux domaines éducatifs. Le *think tank* produit régulièrement des prospections, des études ou des rapports et ils formulent des propositions qui seront ensuite appliquées par le plus grand nombre. Par exemple, j'ai observé que beaucoup des références utilisées lors des formations continues auxquelles j'ai assisté dans le cadre de ma

pratique d'enseignant à l'école primaire (ou auxquelles les enseignants dans leur première année de pratique assistent) sont de l'ordre d'une science commanditée par le département d'État. Les références d'ordre scientifiques (ou pas) – qui font office de support de formation – sont ainsi triées et choisies sur le volet. Comme l'illustre l'extrait suivant, la création d'une communauté d'experts (le *think tank*) forme dès lors une catégorie d'enseignants et de formateurs qui se distinguent par leur servilité à l'égard du pouvoir et de l'institution.

« Les jeunes hyperactifs sont dotés d'un moteur à pile qui ne s'épuise jamais ! Cette hyperactivité se montre autant sur le plan verbal qu'au plan physique. Je vous donne ici quelques exemples de comportements d'agitation que peut présenter l'élève ayant un TDAH [Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité] en classe ».

Hélène, la formatrice en charge de la formation continue, lit son PowerPoint : « bon... déjà éprouver de la difficulté à rester assis au même endroit, se déplacer sans permission, agiter toujours une main, un bras ou une jambe en travaillant, émettre des petits bruits, jouer constamment avec les objets qui l'entourent, parler trop ou trop fort ». « Les recherches montrent qu'en comparaison aux enfants sans TDAH, ceux qui présentent ce trouble bougent en tout cas deux fois plus que les autres. Surtout leurs extrémités » (elle bouge sa tête, son corps et sa main pour nous montrer). Elle rajoute : « trois fois plus le corps entier et qu'en se déplaçant, ils couvrent presque quatre fois plus d'espace dans la classe ».

Hélène continue d'une voix assurée.

« Ils ont aussi des difficultés à réguler leur niveau d'activité selon la situation, par exemple, à s'adapter entre plusieurs activités, surtout à ne pas parler lors d'une activité qui demande de rester silencieux ». « Ces comportements perturbent le climat de classe de façon très importante. L'enfant ayant un TDAH a besoin de moyens pour l'aider à contrôler son impulsivité ou son agitation. Pour cela, il existe des interventions pédagogiques qui permettent de répondre aux besoins de bouger de ce genre d'élèves et de limiter leur agitation, sans bien sûr le punir ou perturber le fonctionnement de la classe ».

Puis, elle change de diapositive. Sur la suivante, on voit un enfant de couleur de peau « métissée », debout et en colère. Il semble crier, bouger, en détresse, appeler à l'aide. L'image me fait peur. En dessous, il est écrit une astuce, parmi plusieurs autres. Celle que je cite m'a le plus alerté :

- *« Permettre des stimulations sensorielles dans un contexte où l'enfant a besoin de bouger pour demeurer concentré et bien gérer l'utilisation. Le coin d'excitation est un bon endroit où envoyer l'élève lorsqu'il est trop agité. En ce lieu, il pourra se défouler pour revenir calme à son lieu de travail ».*

Une autre enseignante prend la parole : « j'ai déjà testé ce dispositif et franchement ça marche super bien ! ».

Lors de la réunion, je constate qu'une large partie des enseignants prennent des notes de manière acharnée lorsque la formatrice donne des astuces concrètes pour gérer l'excitation d'un élève. Ils le font comme si les solutions que propose la formatrice sont les meilleures.

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

Deuxièmement, la fabrication du consentement éducatif consiste dans le filtrage de l'information. En effet, mes observations et analyses ont montré que les sources d'informations éducatives sont filtrées, certaines recherches scientifiques sont davantage valorisées que d'autres ; certaines agences gouvernementales subventionnent les principales sources d'information et réduisent pour les initiés (ou les enseignants) le coût d'accès à l'information. Ils le font en produisant eux-mêmes de l'information, au travers de déclarations, dépêches, d'articles (médias ou professionnels), de courriels et de conférences notamment.

Bulletin Hebdo⁸⁹

1) École et culture :

- Toutes les informations concernant la programmation École et Culture primaire, les inscriptions, les conditions de participation et la marche à suivre pour s'inscrire se trouvent sur le site [...]
- Fondation UBS [banque suisse] pour le domaine social et la formation : intégration de réfugié(e)s et de migrant(e)s grâce à des cours de langue et d'intégration, les inscriptions, les conditions de participation et la marche à suivre pour s'inscrire se trouvent sur le site [...]

2) Programmation des formations d'établissement – relation école-famille :

Intégration de la culture parentale dans l'entretien enseignant-parents. Trucs et astuces culturelles, ethnopsychiatrie de la relation aux parents socio-culturellement défavorisés.

Extrait d'un courriel reçu pendant l'enquête.

Lors de la formation d'établissement (à laquelle participent certains formateurs de terrain), je note sur ces quelques mots du formateur : « Si un parent est d'origine magrébine, il faudra l'accueillir avec du thé, par exemple. Cet acte de bienvenue détend l'atmosphère et permet d'aborder avec plus de calme les difficultés de l'élève ».

Toutes ses interventions sont fortement ethnocentrées, imbibées de stéréotypes et préjugées sur les cultures étrangères ; magrébines, albanais, Amérique latine, chacune en prend pour son grade.

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

⁸⁹ Chaque semaine, les enseignants en poste reçoivent un bulletin de la part du Département de l'instruction publique indiquant les événements, formations et plus largement le programme institutionnel de la semaine.

Troisièmement, la fabrication du consentement éducatif repose sur la connivence avec le pouvoir. Cette relation privilégiée qu'entretiennent certains membres du personnel formateur avec l'institution scolaire est observable par la prédominance des sources officielles auxquelles ils se réfèrent : site de l'État, manuel de formation, plan d'études, bibliographie sélective et référencée, etc. L'institution normale protège ainsi son image d'objectivité tirant ses informations de sources qui peuvent être présentées au-dessus de tout soupçon. Les approches critiques de l'école sont à titre d'exemple écartées de ces sources. Ainsi, j'ai observé que les initiés – pendant leur formation et surtout après (dans les écoles où ils travaillent) – ont facilement accès à une information régulière, mais choisie et sélectionnée. Ces derniers me disent que cette information satisfait le rythme de leurs besoins en connaissance. En effet, ces informations ne sont ni trop abstraites ni trop éloignées de leurs « préoccupations authentiques » (Gremion et Gremion, 2021). Les pourvoyeurs de cette information – c'est-à-dire l'institution – gardent pour leur part l'accès aux contenus choisis, aussi produits et massivement diffusés. Dès lors, dans ce filtrage, les sources d'informations qui ne seraient pas considérées comme « usuelles » et « valables » sont pénalisées. Ce genre d'information est cataloguée comme « dangereuses », « déviantes » ; « de gauche », « marxistes », « radicales » ; « réactionnaires », « conservatrices », « de droite » ; « utopiques », « irréalistes » ou excessivement « alternatives ». Toutes ces sources d'informations sont néanmoins catégorisées au même niveau.

Intériorisation du consentement

Les détenteurs du pouvoir cherchent à obtenir le consentement des initiés sur lesquelles leur pouvoir s'exerce. Elle peut reposer sur la menace et la peur qu'elle occasionne chez ceux. Mais, dans l'institution normale, j'ai observé qu'il subsiste « un peu de peur », mais presque aucune menace. En effet, le consentement est surtout la « chance de faire triompher au sein d'une relation sociale sa propre volonté, même contre des résistances, peu importe sur quoi repose cette chance » (Guillarme, 2012, p. 67). Ainsi, l'exemple le plus significatif que j'ai observé de ce processus est la *quasi*-impossibilité pour un initié d'échouer ses études une fois rentré dans le programme de formation de l'Institut Pestalozzi. En entretien, les initiés m'ont souvent rapporté qu'ils n'avaient pas peur de subir un échec décisif (c'est-à-dire irrattrapable et qui les ferait sortir du cursus de formation). Cette menace n'est dès lors pas (ou extrêmement peu) utilisée par le personnel formateur pour mettre au pas les initiés. Au contraire, le personnel formateur insiste sur le consentement nécessaire ; c'est-à-dire sur la volonté que doit concéder un initié au métier, à la profession, au goût pour l'ordre et l'autorité en classe, par exemple. Le consentement pousse à s'éloigner du sentiment de se sentir juger, mis à l'écart ; plus largement de se sentir impropre au métier. Cette angoisse (de l'anormalité) est puissante chez les initiés. Alors, ils font tout ce qui est en leur pouvoir pour satisfaire la norme, apparaître normale et donc être accepté. C'est dans cet effort pour la normalité que le consentement opère. Dans l'institution normale, le « pouvoir » laisse sa place à la « domination » ; car la domination se fonde sur la « docilité » (Miller, 2015) ; en d'autres termes, sur l'obéissance consentie de ceux qu'elle concerne. Elle signifie la « chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé », écrit Weber (2007, p. 95).

Les théories normatives sur lesquelles repose mon concept de fabrication du consentement éducatif s'inscrivent donc dans la tradition rationaliste, « pragmatique » (Guillarme, 2012 ; Hart, 1968 ; Pereira, 2010, 2016a ; Rawls, 2003) ; celle de l'injonction de la réalité constatée, en précisant les raisons pour lesquelles la « normalité » peut faire l'objet d'un consentement. La légitimité de la domination de l'institution normale se fonde dès lors sur deux raisons de donner son consentement à la « normalité » ; c'est-à-dire de tout ce qui serait « en droit » de faire sur l'enfance, par exemple. Ils sont : en premier lieu, le charisme de celui ou celle qui émet un « discours de vérité » (Foucault, 1969) ; en deuxième lieu, la « tradition » et enfin la « croyance rationnelle » (ibid.). Le consentement ne sert enfin pas uniquement à rendre la domination institutionnelle légitime. Il est également nécessaire à la « validité normative » (ibid.) de toutes sortes de relations ; par exemple, celle de la promesse d'être un jour enseignant est fondée sur le consentement des parties qu'il implique. Le consentement n'a pas mauvaise réputation, car l'accord donné n'est pas soupçonné de ne pas avoir été suffisamment volontaire pour entraîner les conséquences normatives qu'il est censé produire. Dans l'idéologie institutionnelle – celle aussi d'une partie du personnel formateur – tout initié a choisi « librement » de rejoindre la formation – « *An offer you can't refuse !* », écrit pourtant Guillarme (2012, p. 68).

Ils [le personnel formateur] nous disent que si ça nous plait pas, on n'a qu'à arrêter notre formation. Comme si en fait, c'était un choix ! Mais en fait, on a pas le choix, on a pas de liberté. C'est soit on fait comme eux ils veulent, soit on arrête. Mais, arrêter dans ce cas, c'est abandonner... jamais je n'abandonnerai. Mais, je me la ferme, parce que j'ai pas le choix !

Extrait d'entretien (Bedonna – 4^{ème} 240518).

Comme je l'ai en partie développé dans les chapitres précédents, au-delà du discours opérant, celui de l'institution normale, j'ai observé que les initiés intériorisent dans les « actes » et l'« expérience » un rapport de domination avec le personnel formateur. Ce rapport de domination n'est pas qu'un rapport de pouvoir. Il est aussi un « idéal implicite » que l'initié intériorise – et ce dès son entrée dans l'Institut – à savoir : le projet de formation (ou le projet institutionnel). En effet, les initiés m'ont souvent dit être eux-mêmes d'accord de se soumettre à sa mise en œuvre (ou de se taire, comme le dit Bedonna) ; puisque le projet est partiellement expliqué et l'aboutissement (être diplômé du titre d'enseignant) leur apparaît clair, mais fortement contraignant. La formation se définit ainsi comme nécessaire pour eux-mêmes et l'idéologie éducative majoritaire est fabriquée pour être plus globalement indispensable pour la société.

L'idéal implicite de formation – et donc le consentement éducatif qui en résulte – se dessine en creux des interactions quotidiennes entre les initiés et le personnel formateur. Dit autrement, « consentir librement » (Joule et Beauvois, 1981), c'est se résoudre à la nécessité ; et « *consentir sous contrainte, par volonté* », c'est concéder une part de soi au projet éducatif qui passe par la formation offerte aux initiés dans leur quotidien. La « volonté⁹⁰ » (Arendt, 2013)

⁹⁰ Ce que je nomme la *volonté* découle largement de la philosophie arendtienne des capacités qu'ont les individus de se distinguer les uns par rapport aux autres. Elle s'éloigne quelque peu de la philosophie de Ricœur pour qui le

de l'initié est d'emblée à relever. Elle commence ainsi au moment où son consentement s'unit à ses désirs initiaux pour le métier. Cette volonté est perçue par les membres du personnel formateur quand leur consentement s'attache à la représentation d'une cause nécessaire (celle d'une éducation d'état) ; c'est-à-dire lorsque l'initié intériorise le choix d'adhérer par volonté à ce qui est « demandé et attendu de lui ». L'initié devient donc volontaire. Il met en œuvre volontairement ce que l'institution normale lui présente comme nécessaire : se former pour devenir enseignant. La volonté de l'initié – qu'il exprime par son consentement (comme la concession d'une part de sa liberté (Mathieu, 1985) – est alors perçue par le personnel formateur comme un acte de désir, de souhait, d'ambition personnelle, d'allégeance et de fidélité à l'institution.

Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant, l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation... Historiquement nous pouvons dire que la disparition de l'autorité est simplement la phase finale d'une évolution qui a sapé principalement la religion et la tradition. (Arendt, 1961, p. 123)

L'intériorisation des volontés et désirs de l'initié participe à la fabrication du consentement éducatif et évite un rapport conscient de soumission (Mathieu, 1985). L'initié accepte le projet institutionnel ; et tous les « lieux ou actes » de domination qui en résultent seront considérés « pour leur bien » (Miller, 2015). Toutefois, la volonté de l'initié n'est pas un acte suffisant pour déterminer son degré d'allégeance au projet institutionnel. J'ai observé que l'initié aura inmanquablement des conduites déviantes de la norme pendant sa formation. Ainsi, comme l'illustre l'extrait suivant, lorsqu'il se laisse aller à des comportements marginaux (rêveries ou autres prises de risques éducatives), il sera rapidement remis à l'ordre.

Les étudiants s'accrochent à la possibilité d'obtenir de leur travail la plus intime satisfaction. Dans toute activité, il existe toutefois une marge d'initiative permettant à l'étudiant d'avoir une satisfaction, dans une certaine mesure, celle de satisfaire l'instinct ludique ou l'impulsion créatrice, par exemple. Même quand les tâches à accomplir ont été prescrites avec la plus grande minutie, conformément aux exigences les plus strictes d'un système de formation, il subsiste des interstices, des possibilités de se soustraire à la norme qui offre, de temps en temps à l'étudiant, la possibilité de prétendre à l'autodétermination.

sujet capable est essentiellement un sujet éthique, ce qui présuppose que l'être dépasse toujours ce qu'il manifeste. En effet, Arendt ne postule pas de « sujet » inférieur à son existence phénoménale. L'idée est que le sujet sait masquer les origines de ses actions, paroles ou attitudes. Celles-ci relèvent de ses capacités qui ne s'activent pas à l'occasion de la rencontre avec l'extériorité du monde ; mais qui viennent à l'existence dans la relation même. De ce point de vue, la volonté est à même d'ouvrir à la reconnaissance de la capacité ; celle qui reconnaît la possibilité de l'émergence de cette même possibilité. C'est ici que je rejoins le pan de la philosophie des capacités ; étant elle-même intimement liée à la pensée de la volonté. Si je veux identifier une volonté chez les initiés, elle se définit comme l'ouverture à la capacité d'inauguration de toute existence au sein du monde (Widmaier, 2015). Cette ouverture est leur conscience. C'est elle qui paradoxalement déclenche en partie les phénomènes de consentement. Les individus ne consentent pas librement, mais par volonté.

C'est en partie ce que m'a raconté Tamara de son échange avec un membre du personnel formateur universitaire. En effet, je vais parfois rencontrer les étudiants que je suis pour mon enquête à la sortie des cours dans l'Institut. Je connais leurs horaires et je leur demande comment s'est passée la leçon. Le cours « s'est bien passé », me dit Tamara. Je lui demande pourquoi elle est restée avec la formatrice à la fin du cours ? Elle me répond « qu'elle voulait juste mettre au clair quelques points » par rapport à la séquence didactique qu'elle et sa collègue Berta étaient en train de préparer. Elle me dit que la formatrice « lui avait demandé de reprendre quelques séances planifiées, car il y avait trop de moments de jeux ; que cela serait mieux pour les élèves ; qu'il fallait aussi passer par des activités centrées davantage sur l'exercice ».

Tamara est un peu déçue. Elle me dit avoir trouvé beaucoup de sens et de motivation à « inventer ces jeux » ; aussi qu'elle a « consacré beaucoup de temps pour monter cette séquence didactique où les élèves s'amuseraient ». Je lui demande si elle a changé sa planification ? Elle me dit « que oui ». « Qu'elle le fait d'une part pour la bonne réussite de son dossier, celui qu'elle devra rendre à la formatrice universitaire » ; d'autre part, « que c'était préférable pour sa formation et que la formatrice connaissait ce qui était meilleur de faire. Elle avait l'expérience nécessaire pour cela ». Elle finit par me dire que « c'était certainement mieux pour les élèves de son stage et leur formation [au sens général] ». Elle trouve finalement « que les élèves s'amusaient déjà assez à l'école ; qu'elle s'était laissée emportée par son enthousiasme » ; quand elle avait planifié les séances avec Berta, sa collègue « un peu fofolle ». Elle affirme enfin que « la séquence sera bien meilleure comme ça ».

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Dans ce que les initiés m'ont évoqué, l'institution normale se présente ainsi officiellement comme détachée d'un désir de contrôle et de conditionnement idéologique, normatif « et/ou » social. Pour les initiés, le consentement qu'ils accordent aux formateurs apparaît plutôt comme l'expression de l'autorisation partielle de leur autonomie : « ils [le personnel formateur universitaire] nous disent qu'on est des adultes maintenant », me dit Tamara. Pourtant, dès que le comportement d'un initié diverge de la norme, celui-ci sera remis sur la « bonne voie ». Alors, comme c'est le cas de Tamara, ce que les initiés trouvent d'abord injuste sera dans les instants qui suivent – presque immédiatement – retourné dans le sens du « bien-fondé » de leur formation. Tamara trouve finalement « que les élèves s'amusaient déjà assez à l'école ; qu'elle s'était laissée emportée par son enthousiasme » ; quand elle avait planifié les séances avec Berta, sa collègue « un peu fofolle ». Elle affirme enfin que « la séquence sera bien meilleure comme ça ». Ainsi, si Tamara renonce à son enthousiasme, c'est « pour son bien » (Miller, 2015) (celui de sa formation) et pour le bien des élèves (« qui s'amuse déjà bien assez »).

La personne dont je dépends entièrement fait partie de la même bande que mes juges, il me voit de temps en temps, il est gentil puisque maintenant je peux manger avec les autres et que j'ai comme eux la totale liberté de me promener dans le pavillon, nous n'avons pas le droit d'en sortir, mais bon... Il y a des gardiens en blouse blanche et les portes sont fermées, je suis privilégié parce que je suis seul dans ma chambre, elle est peu accueillante, mais

quand je me cogne au mur c'est pas dangereux, ils m'ont dit que c'était pour mon bien, pourquoi ne pas les croire puisqu'ils paraissent sincères. (Arcabel, 2009, p. 108)

De ces mécanismes de fabrication du consentement, la violence de l'institution normale est donc bien plus subtile. Elle est à l'institution normale ce que l'asservissement physique est, par exemple, à l'« institution totale » (Goffman, 1968).

Caractéristiques opérationnelles

Les caractéristiques opérationnelles de la fabrication du consentement éducatif sont entre autres un accaparement d'une partie du temps et des intérêts des usagers. Ils définissent un univers social spécifique et « enveloppant » (Goffman, 1968). Comme le montre l'extrait d'entretien suivant, le « projet institutionnel » est, par exemple, le produit ultime de l'organisation sociale (intra et extra muros) des initiés.

J'ai quitté ce job parce que je voulais devenir enseignante

Zakaria : et comment tu organises ton temps en semaine ?

Samantha : j'ai une petite fille de 6 ans, comme je te l'avais dit. Donc ce n'est pas toujours facile. Parce qu'il y a les cours, les horaires, et tu vois on ne peut pas manquer les cours, sinon on a un travail de rattrapage après un nombre de cours ratés. Je crois que c'est deux ou trois cours, un truc comme ça... Donc je m'adapte en fonction des cours. Pour tout ! Là depuis le début de ma formation, j'ai dû arrêter mon emploi. Je travaillais dans une carrosserie avant. Au début, naïve (rires), je n'avais pas quitté mon emploi. Encore en première année ça va... parce que tu peux écouter les cours [à distance]. Mais dès que tu rentres dans l'Institut, alors là, c'est mort...

Zakaria : alors ? Tu as quitté ton job ?

Samantha : oui. Bon en même temps, j'ai quitté ce job parce que je voulais devenir enseignante. Mais, quand même. Je me suis rapidement retrouvée sur la paille. Avec ma fille. Les fins de mois difficiles. C'est mon quotidien.

Zakaria : donc ton quotidien, il est comment ?

Samantha : il est en fonction de la formation. Toutes mes journées sont organisées comme ça. La formation prend toute la place dans mon quotidien. Selon les cours, les stages... même allé boire en verre avec les copains ou partir en vacances, wai ça dépend de la formation et de mes horaires. Même jouer avec ma fille (rires). Non, je rigole, mais c'est vrai ! Je ne peux pas aller au parc avec ma fille comme ça quand je veux... Ça dépend de si j'ai un cours, si je suis en stage... Même être malade... ça dépend de la formation (rires).

Zakaria : comment ça ?

Samantha : (rires), non, mais j't'ai pas dit... ! Y a une étudiante là, bah elle a eu un travail de rattrapage parce qu'elle était malade, je te jure ! Là au cours avec l'autre folle. Je te jure. Elle a dû refaire tout un travail. Donc même malade, ça dépend de la formation.

Zakaria : waou ! C'est chaud...

Samantha : t'as intérêt à pas être malade ou à être malade quand t'as pas cours (rires). Ou entre deux cours (rires). Non, mais voilà !

Extrait d'entretien (Samantha - 4^{ème} 250518).

Au regard de l'extrait précédent, je remarque une adaptation spécifique du « Moi » de l'initié à l'« univers enveloppant » (Anzieu, 1981 ; Bion, 2003 ; Goffman, 1968 ; Kaës et al., 2019) de l'institution normale. Évidemment, l'institution normale « enveloppe » jusqu'à un certain point la vie de ses usagers. Pourtant, j'ai observé que le personnel formateur et les initiés sont soumis aux exigences et au contrôle d'une autorité qui se déploie aussi en dehors de l'institution. Ce pouvoir d'autorité (et de contrôle) demeure illimité dans l'univers social des usagers. Par exemple, après le travail ou l'étude, personnel formateur et initiés ont des comptes à rendre à l'institution. Samantha énonce même que l'univers institutionnel reste contraignant dans des moments qui apparaissent d'ordinaire dégagés du contrôle de l'institution. Elle dit organiser son temps extérieur à l'institution en fonction des contraintes de l'institution normale. L'univers institutionnel enveloppant est certes morcelé, espacé, géographique. Mais, il est illimité dans le sens où il « enveloppe » la totalité de la vie sociale de ses usagers.

Ça veut dire que l'institution me surveille un peu tout le temps

Zakaria : tu me disais que t'aime bien boire, je ne dis pas ça dans le sens t'es une alcoolique, tu me connais (rires)... mais que tu évites de le faire en public. Il ne me semblait pas que tu me disais ça, quand tu me parlais de ton boulot au garage. Ça monte à loin, mais pour faire le lien !

Samantha : ça n'a rien à voir du tout ! Dans mon autre vie [en référence au temps où elle était garagiste], après le boulot c'était fini ! Tu avais plus de comptes à rendre ! Bah, les patrons, ils étaient plus là ! Alors si t'a envie de boire et de fumer dans le bar du coin, juste à côté du garage, bah tu y vas ! D'ailleurs, c'est ce qu'on faisait ! Mais ce que je veux te dire, wai !... Là si j'ai envie de boire avec mes potes anarchistes-gauchos, tu vois je vais pas le faire dans le bar au coin de l'école, où quand j'étais en stage, ou dans le voisinage de l'Institut ! Ça n'irait pas !

Zakaria : pourquoi ?

Samantha : pourquoi... parce que ça serait immédiatement mal vu ! Imagine ? Des profs bah ici me voient comme ça ! Déjà que j'ai la voix d'une défoncée [elle à la voix rauque d'une « grosse fumeuse »], en plus avec mes potes alterno [de la mouvance dite alternative]... c'est tout simplement impossible !

Zakaria : ça veut dire que tu évites des endroits ?

Samantha : ça veut dire que l'institution me surveille un peu tout le temps⁹¹ ! Y'a pas de début ou de fin, comme au garage... Y'a tout le temps ! Donc j'évite les coins proches

⁹¹ « Le Département de l'instruction publique (DIP) a édicté à la rentrée la Directive D.RH.00.25 sur les devoirs de fonction des membres du personnel enseignant, administratif et technique (PE et PAT) en matière de protection de l'intégrité physique et psychique des élèves, apprentis et stagiaires et de respect de leur dignité ». Toutefois, non seulement cette directive ne parvient pas à protéger davantage les élèves, mais elle menace dans le même temps les libertés individuelles du personnel enseignant en dehors de son activité professionnelle. Cette directive a fait l'objet de nombreuses discussions en commission paritaire du statut (B5.10 04) tout au long de l'année scolaire passée, mais le texte publié sur l'intranet en juillet ne tient pas compte des demandes et des remarques des

de mes stages, de mon école, comme j'évitais les alentours de l'Institut ... si je veux déconner bien sûr. Boire un verre dans les règles, avec des gens convenables, t'inquiète y a pas de souci ! Tu vas à Colline [rue adjacente de l'Institut où beaucoup d'étudiants se retrouvent pour boire un verre]... ou dans la boulangerie juste à côté de l'école où je travaille !

Zakaria : en fait ce que tu viens de me dire... bah je comprends maintenant, je saute un peu, mais wai... pourquoi les enseignants n'aiment pas habiter proche de leur école, aller faire les courses dans la Migros [supermarché] du quartier, wai... parce que y'a l'institution qui surveille !

Samantha : wai...

Zakaria : attends ! Oui... là tu m'as fait piger un truc ! Les enseignants ils disent tout le temps, j'ai pas envie de croiser les parents ! Mais en fait ce n'est pas ça !

Samantha : ho non... ce n'est pas ça du tout ! C'est qu'ils [les enseignants] aimeraient être eux-mêmes, mais l'institution nous met comme dans une boîte...

Extrait d'entretien (Samantha - ENS2 060919).

Le consentement est déterminant de l'acceptation de cet « univers enveloppant ». En effet, les initiés acceptent ce contrôle qu'ils considèrent comme nécessaire. Ils s'initient au métier d'enseignant en s'habituant à leur « titre social ». Ainsi, même s'ils ne sont pas encore des fonctionnaires, ils s'estiment déjà représenter l'État – ce qui suppose certains devoirs⁹². L'extrait d'un entretien suivant – que j'ai mené avec Suzie sur la thématique du contrôle et que j'avais par ailleurs abordée plus tard avec Samantha dans l'extrait précédent – est un autre exemple de l'acceptation des initiés de l'univers enveloppant de l'institution. En effet, Suzie a certes conscience du contrôle de l'institution – en « dehors de ses murs ». Mais, elle affirme que ce contrôle n'est pas une forme de surveillance exacerbée. Elle soutient plutôt que ce contrôle revoie « à son devoir d'exemplarité ». En un sens, et selon ses mots, ce devoir est « d'avoir une attitude convenable en tout temps ». Suzie consent de la sorte ouvertement au projet éducatif de l'institution et de fait, au même projet qu'elle vit, elle-même, comme une « mission » dans son quotidien.

associations professionnelles. Ces dernières dénoncent notamment un texte qui prétend enfermer les enseignant·es dans leur devoir d'exemplarité professionnel à toute heure du jour et de la nuit. L'extension du devoir d'exemplarité – notion subjective, insuffisamment définie dans la directive – à la sphère privée de l'enseignant·e est, en effet, dangereuse et inacceptable » (SER, 2021, consulté le 09.03.22 sur <https://www.le-ser.ch/une-directive-qui-fait-couler-beaucoup-d'encre>).

⁹² Cette référence à une exemplarité individuelle peut être toutefois questionnée sur deux points. En premier, la fonction éducative est faite d'individus. Ce sont ces mêmes individus qui reçoivent les injonctions et les normes institutionnelles sur leur personne. Comme je l'ai mentionné dans les chapitres précédents, penser une institution comme un tout homogène, sans se demander comment les individus qui la constituent y évoluent et composent avec les normes, avec quelle marge de manœuvre le font-ils, c'est ignorer tout l'apport de la sociologie interactionniste. Deuxièmement, la difficulté « de la critique » demeure dans le fait que porter une critique sur l'institution, c'est critiquer avant tout les usagers qui font l'institution ; mais qui sont aussi des individus qui reçoivent la critique et qui sont au risque de prendre cette critique personnellement.

Je ne pense pas que c'est du contrôle

Suzie : je pense sincèrement que c'est important qu'un enseignant ait une attitude, wai exemplaire, je dirais avec les élèves... Si on [les enseignants] demande aux enfants d'être eux-mêmes exemplaires, en classe, tu vois, bah on [les enseignants] doit l'être aussi.

Zakaria : et tu as des exemples ?

Suzie : l'exemple qui me vient là, c'est dans notre manière de parler. J'essaie toujours en stage d'avoir un langage en bonne et due forme...

Zakaria : c'est-à-dire ?

Suzie : ce que je veux dire, c'est qu'on sait très bien que les élèves n'ont pas les mêmes héritages culturels et donc linguistiques. On doit les amener vers un type de langage, je ne sais pas comment dire... soutenu ! Plus juste ! Alors, je dois donner l'exemple. En classe, dans mon stage, ma dernière FT [formatrice de terrain] a apprécié cet effort... que je fais avec les élèves...

Zakaria : tu dis effort ? Pourquoi ?

Suzie : parce que, j'ai aussi ma manière de parler ! Elle n'est pas toujours parfaite... c'est un effort que je fais, déjà depuis un moment, maintenant ça devient wai, comme une habitude.

Zakaria : donc ça veut dire que tu as une nouvelle manière de parler ?

Suzie : non... je n'ai pas une nouvelle manière de parler, mais j'ai une manière différente de parler !

Zakaria : tu me connais (rires), toujours la petite bête ! Mais, ce n'est pas une forme de contrôle aussi qu'à l'institution sur toi ?

Suzie : tu dis parce que je parle mieux ? Ho non alors ! Je ne pense pas du tout ! Même en cours [dans l'Institut], on nous a parlé de l'importance d'avoir un langage clair, précis avec les enfants. Alors, je pense pas que c'est du contrôle, toujours du contrôle... Non vraiment pas ! Je pense même que c'est une très bonne chose... si je regarde, il y a quelques années, mon langage, ma manière de parler à beaucoup évoluée, et en bien ! Je veux dire et je pense que c'est une bonne chose. Pas une manière de contrôler ou je sais quoi ! J'ai toujours voulu faire ce métier [enseignante], déjà plus petit, je pense que j'avais conscience de l'importance de bien parler. D'ailleurs, wai dans mon carnet, j'te les ai donnés, je ne sais pas si tu as vu ? Mais j'ai souvent eu ces remarques, du type... est une élève bien investie dans son travail et a une belle expression. Alors j'essaie au maximum de rester fidèle à mon métier [en référence à la fonction d'enseignante] et de donner le bon exemple aux enfants. Comme j't'ai dit, c'est souvent ce qui a été remarqué, wai de manière positive, dans mes stages ! Et j'espère continuer comme ça !

Zakaria : je comprends très bien ce que tu veux dire ! Mais maintenant, si j'élargis un peu la question de l'exemplarité, alors là tu me parles du langage, mais sinon, y'a aussi des attitudes, un habillement, je ne sais pas...

Ça fait partie, comment je vais dire... de mon style de vie

Suzie : wai... si tu élargis oui... bah je vais prendre l'habillement ! Je ne vais pas venir à l'école avec une minijupe, ras la... ou un décolleté plongeant ! Je pense que ça s'appelle le respect.

Zakaria : mais tu pourrais t'habiller comme ça ? En dehors ?

Suzie : ce n'est pas du tout mon style vestimentaire ! Pour dire vrai, je ne suis pas une aguicheuse...

Zakaria : mais imaginons ?

Suzie : je n'ai pas besoin d'imaginer, y'a des exemples ! Les talons par exemple... tu vois bah y'a des étudiantes, elles ont mis des talons en stage... je te parle d'expérience, parce qu'une fois c'était une de mes dyade [dans le sens duettiste]... bon ça date, mais elle était venue le premier jour de stage, en talon ! À l'école avec des 2P... non, mais le truc dingue ! Bah je crois qu'elle a vite compris que c'était pas bien vu ! D'ailleurs, ça c'est pas toujours bien passé pour elle les stages, wai même la formation ! Mais oui, c'est un tout être enseignant... ça passe par les habits, le langage, l'attitude en générale...

Zakaria : et ça partout ?

Suzie : pour moi la question ne se pose pas comme ça ! Pour moi, ça fait partie, comment je vais dire... de mon style de vie ! De mes manières, de mon éducation... c'est un tout !

Zakaria : mais tu fumes ?

Suzie : oui... quel rapport ?... Bah tiens, la cigarette ! Alors, oui je suis accro ! J'aimerais beaucoup arrêter... déjà pour ma santé, mais c'est difficile... Bah, la cigarette, je me cache à l'école, j'ai des bonbons pour l'haleine, même du parfum dans mon sac ! J'évite de fumer un maximum autour de l'école !

Zakaria : dans l'Institut ?

Suzie : non pas dans l'Institut (rires)... tout le monde fume... j'ai pas besoin de...

Zakaria : tu crois que les enfants ne savent pas que tu fumes ?

Suzie : non... je ne crois pas ! Je fais tout en tout cas pour ! C'est ça ce que je veux dire par une attitude exemplaire... tout ça ! Ça englobe un tout... quand on veut faire ce métier !

Extrait d'entretien (Suzie - 4^{ème} 170518).

La dimension d'exemplarité est presque « religieuse », dans le sens où l'univers institutionnel enveloppe une totalité. Effectivement, l'univers est englobant « avec religiosité » (Arendt, 1961), car les initiés, tels des « fidèles », sont convaincus du bien-fondé des actions envers eux-mêmes, comme sur les autres. Cette conviction définit le dévouement des initiés à leur institution. « Héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964), ils se réapproprient les croyances de leur future profession, en les pratiquant avec une intensité certaine. Les initiés s'investissent ainsi de manière exclusive dans la communauté enseignante ; pour peu à peu se ranger aux côtés des autres fidèles. Le consentement éducatif permet à l'institution normale d'avoir un contrôle sur leur « foi en l'institution » de (et dans) l'univers des initiés ; jusqu'à l'intérieur de leur vie privée ou, comme dans l'extrait précédent, dans leur manière de parler et de s'habiller.

Dans la mesure où l'institution normale fabrique une image qui se rapproche du conditionnement du « Moi » par un seul groupe d'appartenance (« la communauté de référence enseignante »), elle permet de définir les exigences d'une socialisation plus complexe (Dubar, 2004, 2015). Autrement dit, elle concerne les conditions sociales nécessaires au développement d'une personnalité concrète de l'initié. En effet, mes observations m'ont permis de constater que l'institution normale débouche, à première vue, sur une justification de l'idéologie libérale propre aux « institutions modernes » (Boltanski, 2008 ; Boltanski et Chiapello, 1999) par l'apologie du pluralisme institutionnel et de la multiplicité des rôles qu'elle semble supposer (ibid.). Toutefois, et *a contrario*, l'autonomie à laquelle les initiés me disent prendre part s'inscrit dans de petites marges qui favorisent la fabrication du consentement éducatif ; celui de l'adoption d'un rôle social qui se joue entre des institutions différentes que sont l'École et l'Institut Pestalozzi. Le « Moi » de l'initié s'adapte ainsi à l'« univers enveloppant » de l'institution normale et il existe dès lors pour lui-même ; tel un « Soi-propre ». Toutefois, il existe dans son apparence seulement, car j'ai remarqué que les initiés accèdent à des gammes de plus en plus fines de rôles attendus et ils y parviennent lorsqu'ils arrivent en fin de course à une vie sociale entièrement normalisée.

L'univers normatif englobe la personnalité des initiés. Elle limite le modelage de tous les aspects de la personnalité dans un but précis qu'est la fabrication du consentement éducatif. La personnalité accède à des formes de moins en moins riches d'organisations culturelles différentes ; mais ces organisations restent en interrelation, car chacune ne réalise qu'une partie des fonctions dont la normalité institutionnelle constitue la vie sociale à tout moment donné. En un sens, « toute institution est totalitaire par vocation profonde », écrit Castel dans sa préface à Goffman (1961, p. 34). L'institution normale ne déroge enfin pas au constat que fait Castel. Mais, elle est « totale » seulement dans la fabrication du consentement qui la spécifie.

La banalité de l'éducation

Ce que je nomme la *banalité de l'éducation* se trouve dans les « origines de la normalité » (Livet, 2012 ; Pavie et Masson, 2014). C'est elle que j'essaie de comprendre. La « forme normale » n'est jamais que l'idée d'une possibilité ou d'une volonté qui chemine avec l'idée d'une « radicalité » (Kant, 2010) ; radical comme étant ce qui s'éloigne de ce « qui est profond » (ibid.). Quand je m'intéresse aux origines de la norme, je m'aperçois que le terme « radical » renvoie à d'autres choses : d'une part à la politique du « tout ou rien » (Adorno, 2018), à la superficialité ; d'autre part à la dénégation de la pluralité humaine, aussi à une démesure logicienne ou plutôt de l'invention « diabolique du désintéressement », écrit Arendt (1961, p.138). Dans mon cas, il s'agit des initiés, acteurs de quelque chose, qui se débarrassent de leur propre « Soi » et qui n'ont plus de « personnalité » propre (ou qui la dissimulent pour certains). Ils s'investissent ainsi dans un désinvestissement d'eux-mêmes (Arendt, 1972, 1994). L'institution – comme élément promulguant la norme – est à la racine de la banalité. Le « désintéressement » (Arendt, 1961) des initiés de leurs engagements et la « désolation » (ibid. ; Weil, 1949) qu'ils ont pour certaines valeurs sont deux choses propres au déracinement que produit l'institution normale et que j'ai pu observer ; celle qui se réfère à la norme et aux contrôles et à la surveillance des individus par celle-ci.

La banalité de l'éducation prolonge la superficialité des choses (Arendt, 1963). Cette superficialité est liée à l'« absence de pensée » (ibid.). Une absence qui fait de l'« éducation » un acte banal. La grande différence que je veux mettre ici en évidence, entre « radicalité » et « banalité » de l'éducation, c'est l'insistance que j'apporte sur l'absence de pensée. Le terme « banalité » – que j'emprunte à Arendt (ibid.) – veut dire qu'il n'y a pas « de mal pour le mal » ; que ce qui est (ou serait) mal « dans l'éducation » n'est qu'une forme d'absence de pensée. Comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant, la pensée serait ce qui permettrait à Bastien d'aller vers une certaine profondeur ; alors que son absence est liée à une superficialité.

Je ne vois pas où est le mal

*Bastien : je ne vois pas où est le mal ! On fait tout un pataquès sur la discipline positive !
Zakaria : où ?*

Bastien : pas dans notre formation. Mais, par exemple sur les réseaux, éducation positive, et cætera... mais, non ! Y'a pas de mal à punir un enfant parce qu'il n'a pas terminé ses devoirs à temps...

Zakaria : par exemple ?

Bastien : dans les écoles REP [réseau d'enseignement prioritaire], en stage, on m'a souvent dit que les élèves ne faisaient jamais entièrement leurs devoirs, plus qu'ailleurs. Bah, on m'a dit aussi qu'il n'y a pas les parents derrière. Alors, comment tu veux leur donner le goût pour le travail si tu les laisses comme ça. En disant [il prend une voix sarcastique] oui, mais ce n'est pas grave mon petit ! Non, il faut aussi leur donner tout de suite le goût pour le travail à ces pauvres gamins.

Zakaria : donc ?

Bastien : donc, bah moi je trouve très bien, ce que mes formateurs [de terrain] font en général. Un devoir incomplet, bah voilà, t'es mis à l'isolement.

Zakaria : isolement ? C'est quoi ?

Bastien : c'est pas les enfermer dans un placard [il rit]. Non, c'est au fond de la classe, y a une des chaises, bon des fois si y'a trop de devoir non fait ils [les enfants] restent debout. Voilà, l'élève il est isolé, c'est des 6P [8 ans] donc, c'est entre vingt et trente minutes.

Zakaria : et l'élève fait quoi ?

Bastien : faut pas croire, il suit le cours. Ce n'est pas une raison encore de manquer les cours.

Ils font comme ça dans l'école

Zakaria : il fait comment ? Debout ou assis sur la chaise ? Sans bureau ?

Bastien : je sais pas, il écoute ! Mais, en tout cas, il doit suivre le cours et mon FT [formateur de terrain] le lui rappelle.

Zakaria : et tu penses quoi de cette technique ?

Bastien : je sais pas, ils [les enseignants] font comme ça dans l'école...

Zakaria : et ça marche ? Y'a moins de devoirs non faits ?

Bastien : je n'en sais rien. C'est un peu une règle d'école. Alors...

Zakaria : ...si tu travaillais dans cette école ?

Bastien : je ferais, comme les autres et voilà...

Zakaria : ...voilà ? c'est tout ?

Bastien : bah oui, pourquoi ?

Zakaria : non, non pour rien...

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 060418).

Que veut dire l'« absence de pensée » ? D'abord, comme chez Bastien, il peut y avoir une absence de pensée chez un individu « malin », « intelligent », « réfléchi » ; chez un initié, ou tout autre membre du personnel formateur qui aurait une certaine compréhension des situations, même lorsqu'elles sont les plus fines ou les plus interpellantes. Effectivement, l'absence de pensée ne signifie pas avoir « aucune pensée ». Mais, il s'agit de mettre en œuvre une pensée qui entretient un lien étroit avec le « banal ». Le banal n'est pas l'ordinaire. L'ordinaire est ce qui se produit le plus souvent ; tous les jours. Le banal est une affaire de qualité et non pas de quantité. Le banal est une façon de ne pas réfléchir. Cet état de non-réflexion est lié aux situations et aux interactions qu'elles produisent entre les individus. Le banal est ce qui est irréfléchi. Comme nous le rappelle une nouvelle fois Arendt (1963), le banal, même lorsque le mal s'y réfugie, n'est pas criminel. Il existe chez chacun, chez tous. Il est une part de nos vies qui est faite de non-réflexion, de reprise de choses entendues.

Le banal est toujours quelque chose de quelque chose d'autre. Comme Arendt n'a jamais écrit « banal evil », mais toujours « banality of evil » ; en quoi la banalité n'est-elle pas seulement un masque pour les individus ; ... mais permet-elle aussi de l'effectuer ; « to do evil »... ?

Extrait du journal de pensées.

La réponse à la question que j'ai posée précédemment demeure donc la suivante : il faudra suivre les pas d'une École qui reste « violente » ; qui « sélectionne », « normalise », « contrôle » et « institue » (Ball, 2003 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Ben Ayed et Poupeau, 2009 ; Bernstein, 2007 ; Bourdieu, 1971 ; Crahay, 2000 ; Derouet, 2016 ; Dubet, 2004, 2009, 2010 ; Duru-Bellat, 2002 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2009 ; Felouzis, 2003 ; Gather Thurler et Perrenoud, 1991 ; Lahire, 1994 ; Lynch et Payet, 2011 ; Merle, 2002 ; Payet, 1985, 1989, 1994a, 1994b, 1995). C'est aussi au travers de cette banalité de l'éducation que la problématique de l'École – et de la formation des enseignants – concerne une nouvelle fois l'idée de comment accompagner les initiés à consentir au projet institutionnel de l'École ?

L'accompagnement est d'abord lucide, parce que l'institution normale parle peu des problématiques « critiques » de l'École. Ensuite, à écouter les initiés parler de ce qu'ils ont retenu de leur formation, leur constat est souvent le même : une certaine part des élèves sortira une nouvelle fois de l'École sans maîtriser « les savoirs fondamentaux ». Ils n'enchaîneront pas les étapes indispensables d'un raisonnement mathématique. Ils n'arriveront pas à saisir l'idée principale d'un texte de quelques lignes. Ils n'appliqueront pas les règles élémentaires de la grammaire et de la syntaxe. Les inégalités (sociales, économiques, culturelles ou de tout ordre) seront ainsi reproduites. Elles ne le seront pas par l'École – en tant qu'institution reproductrice d'inégalités – mais par « des élèves et leur famille » qui « échoueraient » dans le projet d'instruction qui leur est proposée ; laissant ainsi la société (elle-même inégalitaire) reproduire

les inégalités. C'est en ce sens que l'institution normale légitime une part de sa domination ; soutenant qu'il faut redoubler d'efforts pour faire rentrer ces élèves dans les apprentissages – ou plutôt dans l'ordre des choses – et ceci passe évidemment par une formation d'enseignants qui feront ce travail.

« Affirmant que la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'École publique obligatoire ; déclarant que L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie ».

CIIP, 2003⁹³.

La formation des enseignants prépare officiellement les étudiants à suivre les « directives de l'École » (CIIP, 2003). Ainsi, les initiés m'ont dit que le travail présenté par l'institution normale leur apparaît « noble ». Toutefois, ce projet, considéré de cette manière, évite à l'institution d'avoir à se poser la « question officielle » – mais profonde – de « ce gâchis » (Boimare, 2014) : d'un côté celui des élèves que l'École considère « malades de leur sort » et de leur « indisposition » à apprendre que l'institution normale tâchera alors de disposer ; d'un autre, celui des initiés que l'institution normale considère comme « inaptes au travail », dans leur condition d'étudiant, d'acteurs « minoritaires » ou « affaiblis » (Giuliani et al. 2008 ; Lynch et Payet, 2011 ; Payet, 2011b, 2020a) et de leur incompétence à réaliser (techniquement) le projet de l'École. C'est ainsi que le travail demandé aux initiés est largement « technique ». En effet, les tâches sont à effectuer comme des « exécutants réflexifs », car, comme dans l'extrait suivant, les initiés n'auront que le pouvoir de réfléchir sur les façons de mieux l'exécuter, mais jamais de le transformer. Un travail similaire sera ensuite attendu d'eux, une fois qu'ils seront enseignants.

Zakaria : bon cette séquence ? Alors, tu as tout laissé tomber ?

Tamara : j'essaie même plus. Une fois, c'est bon, j'ai compris. Tu fais ce qu'on te dit. Tu ne commences pas à inventer des choses, de toute façon ça ne marche jamais pour eux [le personnel formateur universitaire].

Zakaria : donc, tu laisses tout tomber ?

Tamara : c'est pas que je laisse tout tomber. Mais, je réfléchis sur ce qu'on me demande de réfléchir. Je ne pense pas que je suis là [dans la formation] pour créer des choses. Tu fais les choses et tu réfléchis sur ce que tu as fait, pour encore mieux faire comme on te l'a dit ! Voilà, c'est ça que je retiens !

Extrait d'entretien (Tamara - 2^{ème} 170518).

⁹³ Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003.

4.5.2 Espaces d'écoute et d'illusions

La deuxième caractéristique de l'institution normale concerne la mise en place d'« espace d'écoute ». L'Institut Pestalozzi offre des espaces (association, lieu de plainte, écoute des étudiants, structures d'action, espace de liens, etc.) qui se définissent comme nécessaires au bon fonctionnement de l'institution. La régulation des problèmes (souvent de type relationnel) apparaît officiellement comme une des priorités de l'Institut et du personnel formateur ; à savoir : prendre soin des initiés et des rapports qu'ils entretiennent entre eux ou avec le personnel formateur. Pour cela, l'Institut met à disposition tout un panel d'« espaces d'écoute » et de « parole » ainsi que plus généralement de « liens » qui constituent une expérience promue (par l'institution) comme essentiel à la bonne entente entre les différents usagers de l'institution.

Tu te la fermes

Mélanie : alors, je voulais aller me plaindre au secrétariat...

Zakaria : et comment on t'a reçue ?

Mélanie : on m'a pas reçue...

Zakaria : hein ?

Mélanie : attends, je t'explique. Tu vois, j'avais un problème avec mon FT [formateur de terrain]. Genre, il faisait rien. Il était censé m'accompagner dans le stage. Bon, je te mentirais pas en te disant que tous les FT font ça... mais là !

Zakaria : tu dis, parfois sortent de la classe ?

Mélanie : oui. Je pense que c'est normal aussi... Ça nous laisse la possibilité de prendre la classe seule. Mais une période [cela correspond à 45 minutes]. Tu vois ! Une période... comme ça !

Zakaria : et ? C'était trop ?

Mélanie : beaucoup trop. Il n'était pas là pendant genre toute la matinée. J'arrivais à 8h. Le mec il se cassait. Je le croisais à la récréation, dans la salle des maîtres, et bah après à 11h45, comme ça, il venait en classe, tranquille... Et ça tous les matins et après-midi.

Zakaria : de tout le stage ?

Mélanie : eh oui !

Zakaria : alors t'es allé te plaindre ?

Mélanie : d'abord, j'en ai discuté avec des amies. Elles m'ont dit que ça n'allait pas. Comme je t'ai dit, une période, tous les FT font ça.

Zakaria : et t'es allée te plaindre ?

Mélanie : oui...

Zakaria : mais quand ? Pendant le stage ?

Mélanie : ah non !... Pas pendant le stage ! T'es fou !

Zakaria : bah ? Ça n'a pas de sens ?

Mélanie : mais pendant le stage, c'est foutu. Tu rates ton stage ! Le mec [le formateur de terrain], si on lui fait une remarque dans l'Institut, c'est mort pour toi ! T'es fou !

Zakaria : donc après le stage ?

Mélanie : en fait je suis allé du moment où j'ai eu ma tripartite⁹⁴ et que c'était réglé.

Zakaria : donc comment tu fais ? Tu dis rien pendant la tripartite ?

Mélanie : non, mais t'es fou Zak ! On dirait que tu n'as pas fait cette formation ! Tu fais exprès ? Tu sais très bien !

Zakaria : oui, je sais ! Mais je suis en mode chercheur ! Tu me racontes ?

Il ne ferme même pas sa gueule quoi

Mélanie : bon, je te la fais simple ! Et c'est toujours comme ça, sache-le ! En tripartite, t'es censé avoir un espace pour discuter ! Mais mon cul ! Tu fermes ta bouche et tu fais comme si tout s'était bien passé avec ton formateur, dans tous les cas.

Zakaria : mais là, il ne t'avait même pas observé !

Mélanie : oui, et alors ? Moi, je veux qu'on valide mon stage. Le reste j'm'en tape. Alors je me la coince. Éviter que ça dégénère !

Zakaria : Mais, tu vas quand même te plaindre ? Pourquoi ?

Mélanie : moi, je ne voulais pas me plaindre. J'ai eu mon stage et j'ai aucune chance de revoir le même FT. Donc... C'est vraiment en discutant avec mes amies. Elles m'ont dit, ça c'est pas possible.

Zakaria : mais pourquoi ? Je ne comprends pas !

Mélanie : en fait, comme on a bientôt d'autres stages... ah oui et le mec en tripartite... il n'était même pas cool. Tu vois ? J'aurais pu plus m'intégrer à la vie de l'école, collaborer avec les autres collègues. Il ne ferme même pas sa gueule quoi ! Il me fait des remarques en tripartite.

Zakaria : gonflé ! Et la FU [formatrice universitaire] ?

Mélanie : Rien... les FU ils sont là. On dirait qu'ils ont peur des FT... ils les brossent dans le sens du poil. Oui... un peu à tout ce qu'ils disent... Oui si, faut signer ça... c'est que de la paperasse en fait !

Zakaria : et alors, pour la plainte ?

Mélanie : donc voilà, elles [ses amies] avaient peur de tomber sur lui [le formateur de terrain], dans un autre stage. Comme c'est un peu aléatoire [les stages]. Alors, c'est elles qui m'ont motivées à aller voir le secrétariat.

Zakaria : Elles avaient peur ?

Mélanie : voilà...

Zakaria : et comment ça se passe alors ?

Mélanie : au début, j'ai écrit un mail. À une adresse ! Tu la trouves sur un document de formation je crois. J'explique un peu le cas. Déjà on me répond, genre deux semaines après. Oui, nous avons pris connaissance, bla...bla...

Zakaria : et ?

Mélanie : on me propose, si j'ai envie (rires)... genre si je vous écris c'est que j'ai envie d'en parler ! Donc un rendez-vous, pour parler de mon stage. Mais attends... ! Avec l'association des étudiants. Donc, des étudiants, comme moi ! Tu veux qu'ils en fassent quoi ? Bref, j'y vais et là, non, mais là, la fille qui m'a reçue, elle me dit, pour des

⁹⁴ La tripartie est organisée dans le cadre de la formation en alternance entre le formateur universitaire, le formateur de terrain et l'étudiant. Cet entretien tripartie fait également office d'évaluation du stage.

raisons de confidentialité, je ne veux rien savoir de qui est ce FT ! Mais j'étais là, t'es sérieuse « meuf » [du verlan « femme »] ! Je suis resté deux minutes et je me suis cassée.

Zakaria : en fait ça ne sert à rien ! Humm...

Mélanie : ça ne sert à rien ! Tu tombes sur lui [ce FT] et voilà ! Tu fais ton stage comme ça ! Tu te la fermes... et le mec continue comme ça avec tout le monde et tout va bien... ce n'est pas plus compliqué dans cette formation.

Zakaria : donc tout ce truc de se plaindre, d'espace d'écoute...

[Mélanie me coupe la parole.]

Mélanie : de la poudre aux yeux... voilà des conneries, des mytos [de l'argot mensonges]...

Zakaria : mais au final ?

Mélanie : je m'en fous ! Moi je ne voulais pas me plaindre. C'est pour mes amis que j'ai fait ça. Ce FT est là ! Il est là... et c'est comme ça... on s'y habitue... on fait notre stage...

Zakaria : ton expérience !

Mélanie : voilà mon expérience, et ce n'est pas plus mal. Plus tard, dans mon métier, je travaillerai avec des enseignants comme ça ! Et c'est comme ça...

Extrait d'entretien (Mélanie - 3^{ème} 180319).

Après l'entretien, je me souviens être retourné dans mon bureau dans l'Institut. J'étais encore « sous le choc » de ce que venait de me raconter Mélanie. L'entretien est fort. L'absence de considération de sa personne et de son expérience dans l'institution m'a affecté.

Dans les couloirs, je m'arrête devant une porte. Scotchée sur celle-ci, une feuille A4 quelque peu jaunit par le temps... Il y est inscrit : « Prendre soin des mots, c'est prendre soin des gens ».

Extrait du journal de terrain.

Comme l'illustre l'extrait précédent, les différents « espaces d'écoute » – par et au-delà du travail du personnel formateur – finissent par désengager et déresponsabiliser l'initié ; ceci par une forte normalisation et acceptation des manières collectives d'agir et de penser, plutôt que de renforcer la parole des initiés, celle de leurs vécus et souffrances, par exemple. Ainsi, la pensée et les pratiques normales trouvent leur existence propre à l'intérieur de l'institution normale. Il devient normal, par exemple, de ce que me disait Mélanie, de ne rien dire (ou de dire pour rien) lorsque des événements jugés pourtant inacceptables par les initiés ont lieu (en stage ou ailleurs). J'ai observé que la relation entre les usagers (initiés et personnel formateurs) se fait par une forte croyance du principe que la parole de chacun n'a aucune valeur devant la parole des autres. Ces espaces donnent toutefois l'illusion que la voix de l'« acteur affaibli » (Payet, 2011a) est entendue. L'illusion institutionnelle est nécessaire, car elle offre de la légitimité à la parole à l'œuvre dans les relations entre le personnel formateur et les initiés. Ces pratiques institutionnelles revendiquent un rapprochement avec leur public, une prise en considération des initiés, une adaptation de l'action des professionnels aux singularités individuelles. Elles se disent favoriser l'expression de la voix des usagers socialement affaiblis par des situations qu'ils vivent dans leur réalité institutionnelle (ibid.). Mais, comme le souligne

Payet (2011a), ces espaces sont « paradoxaux » ; voire, ils relèvent de l'oxymore. En effet, dans mes observations, l'illusion institutionnelle paraît synthétiser deux paradigmes inconciliables. L'un met en évidence des rapports structuraux de domination, des tensions entre les usagers dans l'institution qu'il serait possible de combattre (ou du moins d'identifier) ; l'autre insiste sur de fausses capacités d'action des initiés qui ne cherchent jamais à résoudre ses tensions. Loin de la « décence » d'une société imaginée par Margalit (2007) – celle où « les institutions n'humilieraient pas les gens » – les « espaces d'écoute » et ses illusions définissent plutôt la symbolique la plus forte du « monde institutionnel contemporain qui se vend humaniste et à l'écoute, mais qui est tout son contraire », écrit Boltanski (2008, p.124).

L'espace d'écoute dit en effet se tisser autour de l'individu disqualifié (ou en situation de disqualification). Pourtant, mes observations ont montré des relations sociales concomitantes d'une catégorisation (Simmel, 1999), celles de « relations mixtes », pour utiliser les mots de Goffman (1975a), « troublées par la mécanique de la disqualification, laquelle écrase la pluralité de la relation en faisant du stigmaté [du malaise, d'un sentiment pénible, d'un mal localisé, d'un trouble dans les relations, d'une gêne, d'une inquiétude, d'une tension] le point de référence indépassable des évaluations mutuelles » (Payet, 2011b, p. 6). Les modèles normatifs contaminent de cette façon la relation entre les initiés et le personnel formateur par des idéologies contradictoires qui présupposent l'accueil des voix faibles, mais qui structurent leur invalidation sociale ; les blâmant et les accusant.

J'ai observé que les espaces d'écoutes sont des lieux qui définissent ce que Chomsky (1989) désigne comme des fabriques d'« illusions nécessaires » aux institutions. En effet, ces espaces ont aussi l'intérêt de trier les opinions dans des réseaux où les « vérités sensibles » (se faire humilier par son formateur de stage ou assister à l'humiliation des élèves) sont dissimulées « et/ou » « manipulées » (ibid.). Dans l'exemple que je prends avec Mélanie, la « réalité » est celle d'un formateur de terrain négligeant. Cette réalité est étouffée dans un contre-discours qui rend cette même « réalité » acceptable et plus généralement « normale ». Qui plus est, ces espaces d'engagement fonctionnent à tous les niveaux : aussi relationnels qu'idéologiques. Un autre exemple – qui pour moi reste le plus marquant et qui sera développé avec plus d'attention dans la suite de ma thèse – est celui de la « vérité sur l'École » (Deligny, 2017 ; Chambat, 2015 ; Freire, 1991 ; Freinet, 1994a, 1994b, 2016 ; Illich, 2005). « Le système scolaire obligatoire représente, somme toute, pour la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction », écrit Illich (2005, p. 205). Vouloir assurer l'éducation universelle par l'École représente un projet « douteux » ; ou en tous les cas critiquable. Effectivement, il ne suffit pas de vouloir modifier l'attitude des enseignants face aux élèves ni d'avoir recours à un matériel didactique toujours plus performant ou à une technologie de pointe – d'ailleurs sans cesse plus encombrante – ni encore de vouloir déployer l'implication de l'enseignant jusqu'à lui permettre d'envahir la vie privée de ses élèves et de sa famille (Deshayes et al. 2018) pour favoriser la réussite scolaire de tous les enfants (Illich, 2005). À la formation des enseignants qui vise aussi l'enseignement de méthodes de « remplissage idéologique » et d'« obéissance institutionnelle » (Chomsky, 2010b, 2012 ; Illich, 2005), il faudrait proposer une formation différente qui entreprenne de concevoir des « réseaux de communication » (Illich, 2005) à dessein émancipateurs ; par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une

occasion d'apprendre, de partager et de s'entraider. Toutefois, l'illusion qu'instaure l'institution normale, par les paradoxes dont elle ne se soucie peu, est de faire croire aux initiés que l'éducation consisterait en même temps à s'élever de classe sociale en classe sociale, de prétendre que le diplôme serait synonyme de compétence et de pouvoir social ; tout en postulant que le savoir permet de dire quelque chose de juste et vrai à la place des autres (Illich, 1971).

Prisonnier de l'idéologie scolaire, l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et, par cette abdication, l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel. Tout mouvement de libération de l'homme ne saurait plus passer maintenant que par une déscolarisation. (Illich, 1971, p. 106)

L'initié se laisse enfin convaincre de se substituer à l'idée que l'École est un service « vital » d'une société et il renonce en même temps à sa responsabilité. Alors, comme un individu imaginera que les institutions de soins sont nécessaires à la santé et il ne verra d'autres remèdes que le traitement médical (ibid.) ; ou encore, il confondra la sécurité individuelle avec la protection institutionnalisée de la police (Illich, 2005), un initié sera convaincu que l'École (comme institution d'état) est aussi nécessaire que l'industrie des soins pour la santé ou que les fonctions institutionnelles de la police pour protéger les citoyens. Pourtant, le système médical crée la maladie comme la police engendre le crime (Illich, 2003, 2004) ; comme l'école fabrique « l'échec » (Perrenoud, 1989) ou « l'excellence scolaire » (Perrenoud, 1984).

Espaces d'illusions

Telle que la plupart des individus estiment que se soigner seul est un acte irresponsable, les initiés considèrent qu'acquérir seul son instruction représente « un danger » ; et que toute organisation qui ne serait pas subventionnée par ceux qui détiennent l'autorité (celle de faire l'École – une autorité à laquelle d'ailleurs les initiés aspirent) leur semblera témoigner d'un esprit « déviant », « rebelle » et ils y verront une entreprise dangereuse.

On est des pros

Zakaria : mais c'est quoi l'école ? On vous dit quoi ici [dans l'Institut Pestalozzi] ?

« À apprendre ; à transmettre des connaissances ; à accueillir l'élève dans la société ; à développer des facultés intellectuelles ; à promouvoir l'égalité ; à s'éloigner de l'ignorance ; à apprendre les codes de vie en société ; à sortir du milieu familial pour vivre des expériences de « vivre ensemble » avec des personnes de son âge ; à se confronter à des adultes qui ont une approche différente de celle des parents ; à donner aux élèves des connaissances, des habiletés et des comportements qui leur permettront de trouver leur place dans la société ; à leur permettre de penser de manière autonome et de devenir des citoyens libres et éclairés, etc. ». Les réponses dans les entretiens en groupe sont souvent prémâchées, récitées.

Zakaria : et c'est quoi l'école pour toi ?

Amélie : tu fais que de poser des questions difficiles !

Zakaria : désolé !

Amélie : non, mais bah ... comme j'ai dit avant ... on apprend à l'école pour la vie un peu...

Zakaria : comment ?

Amélie : bah euh ... bah on écoute un prof qui nous dit ! Qui nous apprend !

Zakaria : nous ?

Amélie : nous ! Toi, moi, nos amis, les autres dans la classe... tout le monde quoi !

Zakaria : alors on apprend comment quand on est plusieurs ?

Amélie : ha... tu veux savoir comment on apprend à l'école ? Y'a beaucoup de manières...

Zakaria : mais on apprend quoi de toutes ces manières ?

Amélie : alors là ça dépend des années ... tu peux apprendre les maths, à lire un texte, à lire, wai... à compter !

Zakaria : et pourquoi ?

Amélie : Bah... c'est comme ça ! C'est comme ça qu'on a appris nous... Après c'est aussi apprendre à être ensemble ! Tu vois, là je ne vais pas te sauter dessus (rires) ! ... Non à l'école on apprend aussi les bons comportements... pour pouvoir vivre en société ! Ce que je veux dire, c'est que bah... je ne sais pas... s'écouter, le respect, la tolérance ... enfin ces choses-là ! Comme toi et moi ! On apprend ça à l'école !

Zakaria : à être comme nous ?

Amélie : Bah un peu quand même ... ! Je pense que comme future enseignante, on a bien appris le bon comportement et tout ça ! Après on doit aussi réviser !

Zakaria : réviser ?

Amélie : non ... je dis réviser tout ce qui est les connaissances scolaires... je dis maths, français, allemand ! Mais comme nous c'est ça oui ! Nous on bah on a compris... c'est ce qu'on appelle la socialisation, je crois, les normes et tout ! On est des pros [professionnels] de ça... c'est pour ça qu'on est dans cette formation aussi !

Extrait d'entretien (Amélie - 2^{ème} 231117).

À la question « c'est quoi l'école pour toi ? », tous les étudiants avec qui j'ai mené mon enquête étaient d'accord. L'école est indispensable et le travail de l'enseignant (leur futur travail) d'autant plus. L'école ne peut faire « que le bien » ; et ils sont ainsi formés « à faire le bien ». Rien (ou presque) dans leur discours ne faisait référence à la domination de l'institution scolaire, à la reproduction d'inégalités ; plus généralement à une critique de l'École ; de ce que l'École « fait pourtant discrètement ».

« Les écoles assurent, par exemple, la garde des enfants, mais aussi leur « endoctrinement » ; elles sélectionnent les rôles que leurs élèves tiendront dans la société, et toutes ces fonctions, y compris celles de l'éducation, sont liées de façon inextricable à l'équipement et à l'implantation scolaire, aux programmes d'enseignement, tout autant qu'au corps enseignant et administratif », écrit Illich.

Extrait du journal de terrain.

L'importante similitude que j'ai constatée dans les réponses des initiés à la question du « service de l'École » fait partie des « illusions nécessaires » de l'institution normale. Comme je l'ai mentionné précédemment, l'institution prétend toujours « faire le bien » (Miller, 2015). Dans le cas de ma recherche, l'Institut Pestalozzi prépare en coulisse des enseignants « dociles » (ibid.) qui ont œuvré pour obtenir sur leurs élèves le pouvoir qu'ils ont dû eux-mêmes concéder auprès de leurs propres enseignants ; tout le long de leur parcours scolaire et de formation. Je remarque alors que la menace qu'ils m'ont dit sentir peser sur eux dans leur parcours scolaire – et dont ils se souviennent (encore) – ils la vivront pour la première fois dans une nouvelle configuration ; avec leurs propres élèves, dès leur premier jour dans une école. C'est seulement alors, devant de plus faibles qu'eux, que je les vois prendre le rôle du pouvoir et que toutes les illusions nécessaires de l'institution normale brillent de mille feux pour légitimer cette domination. Au demeurant, les illusions nécessaires permettent aussi de cacher des vérités. Au fil de nos discussions, c'est d'ailleurs ce qu'avait compris Bedonna, conquise d'une soudaine « lucidité » (Maulini, 2019) dans l'entretien. D'un air révolté et teinté d'un fort mécontentement, elle tenu un discours différent des autres initiés sur l'École.

On peut faire ce qu'on veut d'un enfant en fait

À ce moment de l'entretien, Bedonna vient de prendre connaissance de plusieurs refus d'engagement⁹⁵. Après avoir postulé dans de nombreux établissements primaires pour le poste d'enseignante primaire titulaire, les réponses sont toutes négatives et la période de postulation arrive à sa fin.

Bedonna : tu sais Zak ! Ce que je retiens de tout ça [faisant référence à sa formation de manière générale et au refus de ses postulations] ?

Zakaria : hum !

Bedonna : on peut faire ce qu'on veut d'un enfant en fait...

Zakaria : pourquoi ?

Bedonna : parce que !

Zakaria : oui... (silence)... ?

Bedonna : parce que, j'ai juste voulu être honnête, pour une fois !

Zakaria : tu dis avec eux [renvoyant à son expérience avec le personnel formateur et plus généralement avec les membres de l'institution scolaire] ?

Bedonna : parce que, en cachette⁹⁶, ce qu'on nous apprend... c'est qu'on peut faire ce qu'on veut avec un élève. Faire ce qu'on veut de lui, nous les adultes. On est censé lui enseigner les bonnes habitudes et le punir ou le sanctionner pour ça... on prétend qu'il ne lui arriverait quoi que ce soit, que l'élève ne se vengera jamais contre nous... parce que c'est un enfant et qu'il oubliera ! Mais tu sais ! Bah maintenant, je ne suis plus sûre

⁹⁵ À quelques mois de l'obtention de leur diplôme de fin d'études, les initiés sont conviés à postuler en ligne dans les écoles publiques. Une première sélection se fait ainsi avant l'obtention de leur diplôme, puis une sélection plus sévère a lieu quelques semaines après la fin officielle de leurs études. Les entretiens d'embauche se réalisent dans les écoles primaires auxquelles les initiés ont postulé. Les candidats sont auditionnés, même plusieurs fois dans plusieurs établissements scolaires, avant qu'une réponse positive ou négative ne tombe.

⁹⁶ Bedonna fait ici référence au côté dissimulé de sa formation : le goût pour l'autorité, plus largement un rapport de domination sur les élèves.

de toutes ces idées stupides qu'on m'a fait avaler pendant toute cette formation. Pour finir, je ne suis même pas prise [dans le sens d'être engagée comme enseignante]...

Zakaria : quelles idées tu dis ?

Bedonna : je crois que les élèves sentent les injustices et ce que nous les enseignants on leur fait subir... et ils n'ont aucun moyen de se défendre ou d'exprimer leur colère ou quoi que ce soit... Tout est refoulé chez eux [les élèves]... pour qu'ils se taisent et obéissent... comme nous tous...

Zakaria : c'est dur ce que tu dis !

Bedonna : wai, mais c'est pourtant ce que je ressens... tout ça n'est qu'une putain de supercherie !

Zakaria : je t'avais pourtant dit de faire semblant [parlant de l'entretien d'engagement].

Bedonna : et je n'avais plus envie ... parce que ça a pas de sens... on nous a dit d'être réflexifs... pour une fois je l'ai été !

Zakaria : et ?

Bedonna : loupé ! Conneries ! Tu me l'avais dit en plus... je ne suis pas employable !

Zakaria : au contraire à mon avis tu aurais été une incroyable enseignante...

Bedonna : c'est égal !

Un long silence s'installe entre nous...

Bedonna : ça ne sert plus à rien ! [D'une voix déçue]...

Extrait d'entretien (Bedonna - ENS1 020718).

« Ceux qui ont crevé les yeux du peuple lui reprochent d'être aveugle », dit le poète Milton (2014, p. 231). Aussi, j'ai souvent observé que le personnel formateur reproche aux initiés leur manque d'esprit critique ou de perspicacité qui se traduirait (selon ce même personnel formateur) par une « lassitude » et un « désengagement » des initiés dans leur formation. Mais, en même temps, l'esprit critique s'insère dans un domaine étroit, sinon rejeté.

« Toutes les professions détiennent le pouvoir de chasser les personnes non autorisées de leur domaine et il en va de même des institutions » (Illich, 1971, p. 43).

Agir pour « le bien », le « sacré », la « vérité irrévocable » porte dès lors toute réflexion vers l'acceptation quasi immuable « du bien que fait l'École au peuple » et définit l'essence même de toutes les dimensions essentielles des illusions nécessaires de l'institution normale.

Alors qu'un climat pesant frappe l'Institut, sur la coordination de ses usagers, sur des décisions politiques immanentes qui viendraient certainement mettre à mal toute la formation, j'ai osé dire que certains étudiants ne partagent peut-être pas certaines valeurs et idéologies sur l'École ; que nous (formateurs universitaires) faisons peut-être fausse route ; que les premières données de ma thèse de doctorat avancent de telles hypothèses ; qu'il existe une réelle souffrance des étudiants, aussi du personnel formateur universitaire dans l'institution ; que les étudiants s'ennuient ; qu'ils ont de la peine à construire du sens dans leur formation ; pire : qu'ils trichent pour obtenir de bons résultats à leurs examens ; qu'ils inventent une réalité sur l'école qui satisfait le

personnel formateur en charge des corrections des dossiers et des examens ; que la parole des étudiants n'est pas entendue ; qu'il faut aussi pouvoir poser la question de ce que fait l'École au peuple ; inciter les étudiants à oser penser « une autre école » ; bref...

De mon expérience, jamais lors d'une réunion, je ne me suis fait autant réprimer. Un collaborateur, mécontent de mes remarques et dont ma critique l'avait touché dans sa personne, dit ces quelques propos qui suivent aux yeux de tous les autres. Dans un discours qui me remet immédiatement à ma place de doctorant, il rétorque ainsi: « nous ne devons pas céder aux dogmes critiques... ceux qui feraient croire que les étudiants sont les meilleurs juges de leurs intérêts. Ils ne le sont pas ! C'est nous [le personnel formateur] qui sommes les meilleurs juges de leurs intérêts. Et, nous devons nous assurer ensemble que les étudiants ne se mettent pas dans le pétrin en se servant de leur bon droit... Ils ne viennent pas en cours, tu dis ! Ils trichent, tu rajoutes ! Alors, il faut sanctionner. Il nous faut les maintenir, d'une manière ou d'une autre, et veiller à ce que nous ayons une maîtrise sur les choses qui sont dites sur l'École et sur la formation. Et, c'est bien entendu pour leur bien que nous faisons ça. On ne laisse pas une petite fille de deux ans traverser la rue en courant, Zakaria. L'envie peut lui prendre ! Mais, il serait imprudent de lui laisser le choix de le faire ! Il en va de même pour nos étudiants. Ils ne comprendront pas à ce stade de leur formation la nécessité de les protéger de tout ce qui se dit sur l'École, au risque qu'ils mettent le monde sens dessus dessous. Et, ce n'est pas le moment ! C'est dans leur intérêt que nous formons leurs esprits et que nous nous assurons un tant soit peu de ce contrôle. Il faut que cela soit bien clair... que les étudiants ne participent pas à nos affaires, en tout cas à la gestion de nos affaires. Ils doivent rester en dehors de tout ça et être focalisés sur leur formation ».

La vigueur avec laquelle les mots du collaborateur ont été entendus était impressionnante. Immédiatement, le discours rassemble tous ceux qui sont assis autour de la table.

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

L'espace d'écoute, comme un espace d'illusion nécessaire, donne enfin le ton à l'institution normale en inscrivant d'emblée la place des initiés au cœur d'un « jeu de contrôle ». Sans vouloir résumer ma pensée à un « concept-choc », je tente ici d'exposer l'idée que les illusions nécessaires, orchestratrices de la « fabrication du consentement » (Chomsky et Herman, 2008), sont à la l'institution normale ce que la violence est aux « institutions totales » (Goffman, 1968). Le tableau est-il trop noir ? Le propos est pourtant celui d'une idée qui épouse à la lettre la pensée d'une institution « contrôlante » et « disciplinaire » (Deleuze, 1990 ; Hardt, 1998 ; Foucault, 1975b, 1977, 1982). Ce n'est donc pas le principe d'agir au nom « du bien » qui est violent quand il passe au moulin de mon analyse ; mais c'est l'institution normale qui est violente en soi.

4.5.3 Refoulements et carrière normale

La troisième caractéristique de l'institution normale se trouve dans le « refoulement identitaire et culturel » des initiés et l'entrée dans ce que je nomme une *carrière normale*. Avant de développer ces deux concepts, je note que j'ai trouvé cette caractéristique de l'institution normale dans la considération identitaire que m'ont présentée les initiés eux-mêmes. Ces derniers se définissent par le fait qu'ils entrent dans l'institution normale avec une « culture importée » (« pressenting culture ») (Goffman, 1961). Mais, le plus souvent, cette culture importée est dissimulée lorsqu'ils sont dans l'institution normale et davantage lorsque celle-ci est en contradiction avec la « culture instituée (ou « culture valorisée ») » par l'institution. En effet, comme l'illustre l'extrait suivant, les initiés soutiennent qu'ils ne font que très rarement part de leur vie privée au sein de l'Institut Pestalozzi ; entre eux ou avec le personnel formateur, et qu'ainsi ils cachent une partie de leur culture importée.

Ma fille, tu es une pute ?

Zakaria : donc tu me disais que tu écoutes beaucoup de « Métal » ?

Mathilda : oui du heavy metal !

Zakaria : c'est une musique assez hard ? Je ne connais pas du tout ! Je suis plutôt Rap, hip-hop, musique urbaine !

Mathilda : j'aime bien aussi... wai... c'est un truc assez violent au niveau du rythme surtout.

Zakaria : tu en joues ?

Mathilda : oui, depuis petite !

Zakaria : c'est cool ça ! Tu vas pouvoir en faire avec tes élèves !

À mon insu, je venais de mettre Mathilda mal à l'aise. Elle fronça les sourcils et son visage se referma d'un coup.

Zakaria : ça va ?

Mathilda : oui ! T'inquiète ! Ça va ! Ta remarque m'a un peu...

Zakaria : laquelle ?

Mathilda : que je pourrais en faire à l'école !

Zakaria : oui, ça pourrait être cool ! Non ?

Mathilda : justement, non ! Jamais !

Zakaria : pourquoi tu dis ça ?

Mathilda : jamais, c'est un truc que je cache !

Zakaria : le style de musique que tu écoutes ?

Mathilda : ho que oui ! Je l'ai toujours caché ! Et encore plus maintenant que je veux devenir maitresse.

Zakaria : tu dis ! À l'école ?

Mathilda : ça m'a toujours posé des problèmes ! Au cycle surtout ! C'est là que ça a commencé !

Zakaria : mince ! Tu serais d'accord de me raconter ?

Mathilda : pour moi, ce n'est pas facile ! ...

Zakaria : si c'est vraiment trop dur, il n'y a pas de problème, vraiment !

Mathilda : non, en plus je veux bien t'en parler !

(Silence)

Zakaria : comme tu veux vraiment !

Mathilda : au cycle, il y avait beaucoup de problèmes avec ça. Mais j'étais une élève discrète. J'ai toujours écouté du métal, mais à l'école...

Il avait 19 ans

Zakaria : primaire tu dis ?

Mathilda : oui, je m'habillais comme la bonne petite fille. Et bah, j'ai rencontré un ami, qui est devenu mon petit copain. Il était super fan de métal, et il jouait dans un groupe.

Zakaria : super ! En primaire ?

Mathilda : non (rires)... je l'ai rencontré, j'étais en dernière du cycle.

Zakaria : trop cool !

Mathilda : Oui, mais non ! Parce qu'il était plus vieux. Il avait 19 ans.

Zakaria : ha !

Mathilda : tu vois ! Même toi ?

Zakaria : non ! Pas du tout !

Mathilda était gênée par notre discussion.

Mathilda : donc voilà, je suis sortie avec lui. Et petit à petit, j'ai commencé à aller à ses concerts, et à m'habiller avec ce style.

Zakaria : ...le style, tu dis métal ?

Mathilda : tu vois ce que c'est ce style ?

Zakaria : j'ai une vague idée, mais sans plus !

Mathilda : c'est beaucoup de noir. Du maquillage aussi noir ! Et des grosses chaussures noires ! Des vestes en cuir, des pin's !

Zakaria : d'accord !

Mathilda : enfin voilà. Je trainais avec lui et ses potes. Et j'aimais pouvoir montrer mon style. Mais rapidement ça a été mal vu.

Zakaria : par tes parents ?

Mathilda : Mes parents ont toujours su que j'aimais ce style de musique ! Au cycle !

Zakaria : ah oui ?

J'étais amoureuse

Mathilda : c'est au cycle que ça a capoté. J'ai été une élève très, très, sage, du style invisible, bonne élève. Et là... bah d'un coup, avec mes vêtements, je me faisais remarquer. Mais sincèrement, j'ai jamais embêté personne.

Zakaria : je n'en doute pas !

Mathilda : ma prof de classe a convoqué mes parents. Le motif, c'est que j'étais dissipé et que mes notes chutaient.

Zakaria : mince !

Mathilda : ce qui n'était pas vrai...

Zakaria : dis-moi... ?

Mathilda : le jour de la réunion, c'était un vrai procès sur comment je m'habillais, sur les mauvaises influences. Je n'oublierai jamais !

Zakaria : mince !...

Mathilda : et là... bah là... l'horreur. L'horreur est arrivée. Ma prof. de classe, je ne sais comment, bah elle dit, d'ailleurs, Mathilda a de mauvaises fréquentations. Elle sort avec un homme plus âgé qu'elle...

Zakaria : mais quelle horreur !

Mathilda : non, mais tu n'imagines même pas... Mes parents n'en savaient rien de mon petit copain. Là, bah ma mère, inquiète ou en colère, j'en sais trop rien ! Bah là elle me regarde, mais genre... ma fille, tu es une pute ?

Zakaria : mais...

Un silence prend place, puis Mathilda continue.

Mathilda : oui. Parce qu'il était plus vieux. Ma prof. de classe commence à dire qu'elle me voit l'embrasser en bas de l'école, qu'il vient à moto.

Zakaria : mais... comment elle a su son âge ?

Mathilda : j'en sais rien. Il avait une grosse barbe.

Zakaria : peut-être la moto ? Faut avoir 18 ans pour le permis !

Mathilda : je ne sais pas ! Mais, j'étais amoureuse ! Et c'était un mec génial ! Et tout ça a pris une ampleur chez moi.

Zakaria : à la maison tu dis ?

Mathilda : à la maison et aussi à l'intérieur de moi !

Zakaria : holala...

Mathilda : je ne pouvais plus sortir ! Presque pendant six mois, je n'avais même plus le droit d'écouter ma musique. Ou, bah je le faisais en cachette. Jusqu'à la fin du cycle, c'était affreux. J'étais hyper triste ! J'ai même été obligée de le quitter.

Zakaria : c'est dingue !

Mathilda : c'est pour ça ! Bah, plus jamais... jamais je ne montrerai ce style [parlant de la mode « métal »] ici dans l'Institut, tu vois ! Je ne suis même pas encore prise dans la formation primaire. Tu imagines ? Je viens avec mon manteau noir et mes Martens [grosses chaussures noires à plateau]. C'est directement foutu pour moi. Jamais de la vie ! Je n'ose même pas dire ce que j'écoute comme musique.

Zakaria : ha wai ! À ce point ?

Mathilda : dans le dossier pour le concours, bah... j'ai mis que j'aimais la musique classique (railleusement). Alors que je n'en écoute jamais. Mais, ça le fait ! Bien ! Tu vois un peu de Bach !... Jamais personne ne saura que j'écoute du métal !

Extrait d'entretien (Mathilda - 1^{ère} 221118).

Les nouveaux initiés (ce qui est le cas de Mathilda, étudiante en première année) arrivent ainsi dans l'institution normale en se démunissant d'une partie de leur « culture importée ». Les changements culturels qui s'opèrent (lorsqu'ils s'opèrent) s'effectuent (déjà) en amont de leur arrivée dans l'institution. Ces changements se produisent, car les initiés ont en quelque sorte

intériorisé dans leur parcours scolaire l'impossibilité de dévoiler certaines caractéristiques de leur identité, pour en construire une nouvelle qui se situe entre la culture importée et instituée.

Que l'identité soit individuelle ou collective, la construction de l'image de soi des initiés est tributaire d'un imaginaire social de référence. Elle l'est pour de nombreuses raisons : l'image que l'initié se fait de sa personne et qu'il tente de transmettre à autrui, au personnel formateur, par exemple ; la façon dont il se comporte dans son rapport à l'autre, avec les élèves, pour prendre un autre exemple, est inévitablement l'effet d'une mise en norme. Ce que j'observe, c'est que si le personnel formateur dans l'Institut est en présence des initiés, ils se conduisent en « étudiant ». S'ils sont sur les terrains scolaires (en remplacement ou en stage dans les écoles), ils se comportent en « enseignant-stagiaire ». Les initiés peuvent certes avoir une vision personnelle de leur rôle. Mais, lorsqu'ils l'ont, c'est toujours sur la base des représentations sociales qui circulent dans l'institution normale ; dont chaque initié est dépendant et que leur rôle se laisse ainsi voir aux autres. Qui plus est, une présentation plus ou moins conforme de sa personne impose des conditions d'identité sociale spécifiques (Amossy, 2010). Ainsi, c'est dans l'interaction – et donc en fonction des normes partagées – que l'initié construit une autre identité (faites de rôles pris ou abandonnés) à l'intention des autres. Mais, avant tout, ses rôles seront conformes aux caractéristiques valorisées par l'institution normale.

Appropriation de l'identité majoritaire

La « mise en scène du soi » (Goffman, 1973a) reste opaque, mais effective. En effet, s'approprier l'image d'une catégorie sociale majoritaire est indispensable pour l'initié ; aussi bien en termes de construction identitaire, qu'en termes d'interactions efficaces. « Sans doute une représentation sociale peut-elle être plus ou moins rigide et comporter des variantes, des modulations, voire des transformations », rappelle Amossy (2010, p. 44). En dehors de toute figure construite dans l'imaginaire social, la « présentation de soi » (Goffman, 1973b) de chaque initié peut apparaître, dans un premier temps, déviante (Becker, 1985). Dans un second temps, elle doit toutefois s'inscrire dans un « jeu normal » (Goffman, 1973b) ; comme pour Mathilda, pour qui les contradictions culturelles (de ses rôles) et les écarts à la norme sont perçus comme des infractions envers la culture instituée.

Pour éviter ces infractions et ne pas être étiqueté comme un initié déviant (Becker, 1985), certaines des caractéristiques culturelles et identitaires sont perçues par les initiés comme contradictoires avec celles qui sont valorisées par l'institution normale. Certaines caractéristiques sont ainsi d'abord intériorisées pour être ensuite dissimulées. Effectivement, pour les initiés, le choix de devenir enseignant renvoie à plusieurs types de motivations (Devineau, 2007) ; faisant toutes appel à un univers idéologique et à un certain style de vie qui définissent ce que je nomme la « culture instituée ». Parmi les caractéristiques identitaires et culturelles valorisées par l'institution normale, je retiens de l'analyse de mes observations et entretiens principalement celles-ci : l'initié se présente comme un individu heureux et épanoui dans son rapport éducatif ainsi que dans l'expérience qu'il en a faite. Il dit répondre d'une scolarité agréable et joyeuse. Il affectionne son métier en devenir. Il croit en une profession garante des valeurs auxquelles il est attaché, comme la justice. L'égalité est la valeur phare de

sa conception de la société ; aussi bien dans la sphère domestique que citoyenne. L'attachement aux missions sociales de l'État, remplies par les services publics, les attentes fortes d'une action de l'État pour lutter contre les inégalités sociales et scolaires (Devineau, 2007), par exemple, décrivent l'ancrage idéologique dans une « philosophie humaniste ». Aussi, l'initié se présente à l'institution comme un individu proche de la nature, il apprécie la montagne et les randonnées. Il aime voyager et découvrir d'autres cultures que la sienne. Il est proche d'une conception « bourgeoise⁹⁷ de la famille » (Perroux, 2006, 2014). Il est réaliste et il fait preuve de bon sens, de perspicacité et de prudence. Il croit en la liberté individuelle, plus généralement au principe de responsabilité individuelle. Il est laïc, souvent agnostique. Il a une expérience éducative avec des enfants qui vient confirmer son désir de devenir enseignant. L'initié est peu engagé dans la critique, mais son engagement dans la cité est souvent apolitique ; même s'il croit aux principes de la démocratie. L'initié écoute de la musique classique ou de la musique pop, parfois du jazz. Il a un intérêt particulier pour l'art, l'histoire et la géographie. Il prône une alimentation saine et équilibrée. Quand il fume, il ne le dit pas ; ou il le fait discrètement. Il affectionne le café, mais il en boit avec modération. Il lit des romans d'amour ou policiers, aussi des histoires de vie, d'ici et d'ailleurs. Il a foi en l'École publique, en ses valeurs et principes. Il considère l'institution scolaire comme seul capable de se charger de l'instruction et de l'éducation des enfants. Mais, par-dessus tout, comme le montre l'extrait de la lettre de motivation de Nathalie ci-dessous, l'initié se définit comme un individu bienveillant et il aspire par vocation au métier d'enseignant.

Demande d'admission à la formation en enseignement primaire

Chère Madame, cher Monsieur,

Par la présente, je pose ma candidature pour l'admission à la formation en enseignement primaire. Je vais vous décrire mon parcours, mes expériences, mes choix, ainsi que mes motivations à devenir enseignante primaire.

Cette formation me passionne depuis de nombreuses années, ayant toujours apprécié le contact avec les enfants, j'entretiens une vocation pour ce métier depuis toute petite. En effet, quand j'étais plus jeune, j'ai souvent pris soin de ma petite sœur et de ses copines après l'école ou lorsque nos parents n'étaient pas à la maison. De plus, les conversations que j'ai pu avoir avec mon oncle et ma tante, tous deux enseignants, m'ont toujours captivée.

[...]

⁹⁷ Je propose une définition de la conception bourgeoise de la famille comme suit : premièrement, cette conception repose sur le couple légitime, et non plus sur la lignée ou, comme c'est le cas aujourd'hui, sur le lien parent-enfant. C'est lui qui unit les familles (et non pas les familles qui unissent les héritiers) ; c'est le consentement de ce couple qui prime, *in fine*, sur celui de l'ancien patriarcat ». Deuxièmement, cette conception bourgeoise de la famille est essentiellement paternaliste (plutôt que patriarcale) en ce qu'elle limite la portée, la légitimité et les moyens de l'exercice de l'autorité parentale au domaine induit par la dépendance et la faiblesse de la jeunesse. C'est bien un couple composé d'un père et d'une mère qui a succédé au patriarcat commandeur de la lignée d'un ancien régime (Verjus, 2006).

J'ai participé à l'organisation d'une journée de sensibilisation des jeunes filles aux métiers scientifiques et techniques, élargis tes horizons. Lors de cette manifestation, j'ai eu l'occasion d'encadrer et assurer la sécurité de plus de 500 jeunes filles, tout en les accompagnant aux diverses activités et en les renseignant. J'ai déjà eu énormément de plaisir à les côtoyer, notamment par la richesse des échanges que nous avons eus.

J'ai eu la chance d'effectuer plusieurs semaines en tant que monitrice de camp de chevaux. En effet, j'ai pu organiser des activités qui conviennent à des groupes d'enfants de 4 à 12 ans et m'occuper d'eux. Pour réaliser pleinement ma mission, j'ai su être à leur écoute, faire preuve de compréhension et de franchise afin d'obtenir leur confiance et installer durablement mon autorité. J'ai également dû adapter mon planning en fonction des imprévus et des situations problématiques. La vie partagée avec ces enfants m'a apporté beaucoup de satisfaction. Je me considère comme une personne bienveillante et à l'écoute des besoins des enfants.

Ma motivation principale réside dans le fait de pouvoir transmettre, à des enfants d'âges et de milieux socioculturels divers, un maximum d'éléments dont ils ont besoin pour forger leur avenir, sans pour autant se substituer au rôle éducatif des parents. En d'autres termes, il s'agit de leur apprendre les normes et les valeurs de la société dans laquelle ils vivent et leur faire découvrir différentes cultures du monde. Pour moi, cette profession est cruciale au meilleur développement possible des enfants qui formeront la société de demain. Je crois en l'École et en ce que cette institution apporte à la société.

[...]

J'ai au surplus un grand intérêt pour les arts et le sport, domaines dans lesquels j'excelle aussi. En effet, depuis mon plus jeune âge, je pratique de nombreux sports, tels que le ski, la natation, la gymnastique, le tennis, l'équitation. J'apprécie la montagne et les sports en plein air. Je pense que mes capacités sportives sont un atout au niveau de l'enseignement, les activités sportives me semblant indispensables pour les jeunes enfants qui ont besoin de faire de l'exercice physique, tout en étant bien encadrés, afin d'éviter les blessures. Par ailleurs, étant particulièrement douée en dessin, j'ai suivi l'option complémentaire d'art visuel au collège, ce qui m'a permis de me perfectionner dans divers arts comme la peinture, la sculpture et la photographie. J'ai également appris le solfège, ainsi qu'à jouer d'un instrument de musique, le piano. Ainsi j'apprécie la musique classique que j'écoute régulièrement. J'estime aussi qu'avoir de la créativité est fondamental lorsque l'on travaille avec des enfants, car il s'agit d'une capacité à développer chez eux.

Lors de mon premier semestre universitaire, le tronc commun m'a permis de me familiariser avec le domaine de l'éducation, tout en tissant des liens « sur le terrain » avec mes stages et mes remplacements. J'ai également pu mettre en application, lors de ces derniers, certaines clés ou pistes enseignées, telles que l'autorité ou la gestion de classe.

[...]

Comme vous l'aurez compris, toutes les raisons précitées me font opter, sans hésitation, pour le métier d'enseignante primaire et je vous en présente donc ma candidature. J'espère vous avoir convaincu de mon très vif intérêt pour cette admirable profession et vous remercie par avance de la bienveillante attention que vous porterez à mon dossier. Je vous apporterai bien volontiers de vive voix, lors de l'entretien prévu, tout complément d'information que vous pourriez encore souhaiter.

Dans l'attente du plaisir de vous rencontrer à cette occasion, je vous prie de croire, chère Madame, cher Monsieur, à mes respectueuses salutations.

Extrait de la lettre de motivation pour l'entrée en formation de Nathalie⁹⁸.

La présentation de soi

Parmi les nombreuses caractéristiques culturelles et identitaires valorisées par l'institution normale, la « présentation de soi » (Goffman, 1973a) des initiés est souvent « lucide », intelligente. En effet, ces derniers ont partiellement conscience des particularités valorisées par l'institution et ils lui dissimulent, avec un tant soit peu de perspicacité, certains des traits typiques de leur culture importée (lorsque ceux-ci sont dissimulables).

Abas (première année de formation) : avoir une tête de bosniaque ça je ne peux rien y faire. Ça se voit sur mon visage...

Bedonna (dernière année de formation) : c'est compliqué, tu as raison ! Moi, j'ai fait avec tout le long de la formation. Tu es tout de suite l'étrangère, mais qui a bien réussi... tu verras ; ta gueule elle compte pour s'occuper des élèves étrangers. Et tu verras, on te mettra tous ceux qui ont à peu près la même tête que toi sous le même panier. Comme si tu avais, wai... comme un truc inné en toi pour ses élèves. C'est quand même grave quand j'y pense [elle baisse la tête].

Extrait d'entretien (Focus group - 230218).

Ces adaptations impliquent toutefois, comme l'appelle Goffman (1968), une « déculturation » lorsque ces transformations sont éprouvées dans la durée ; à savoir que ces changements culturels et identitaires constituent une forme contradictoire d'adaptation de la culture importée de l'initié et de la culture instituée de l'institution. En effet, j'ai observé que sur le long terme, les initiés refoulent une partie de leur culture et identité. Cette manière de procéder au refoulement est une façon de créer un lien – ou en tout cas une cohérence – entre la culture importée et instituée des initiés. Mais, comme le montre l'extrait suivant, ce travail de lien finit par impacter l'identité réelle de l'initié. À force de refouler une partie de soi, Abas finit par intérioriser ses propres stigmates.

⁹⁸ L'extrait de la lettre de motivation de Nathalie est retravaillé pour protéger l'anonymat des personnes engagées.

Ce serait la pire des choses que les gens apprennent que je suis musulman

Zakaria : tu sais la dernière fois, on parlait de religion. Bah tu sais quoi, là on [les enseignants du primaire] a reçu une grande formation sur la laïcité ! Tu en as entendu parler ?

Abas : non, je ne crois pas ! On [les étudiants] a eu des cours sur l'école laïque et la religion à l'école... mais je n'ai pas entendu parler de cette formation que tu dis là.

Zakaria : oui... normal ! Je ne pense pas que cette formation était pour vous... En tout cas, ça m'a fait penser à toi !

Abas : ah oui ?

Zakaria : wai... tu sais la dernière fois, bah tu me disais que tu avais un peu peur... de parler de religion à l'école et que même ici dans la formation ce n'était pas très bien vu !

Abas : c'est vrai qu'il y a tout un chichi autour de la question de la laïcité je trouve ! Moi j'ai l'impression qu'on nous bombarde un peu avec ça !

Zakaria : ha oui ?

C'est pas très bien vu la religion

Abas : bah, dans les médias et tout !

Zakaria : mais dans l'Institut aussi ?

Abas : bah ici un peu, wai dans l'Institut ! Tu vois que parler de religion c'est super tabou !

Zakaria : mais rappelle-moi ? Toi tu crois en Dieu tu m'avais dit ?

Abas : wai ! J'ai eu une éducation religieuse ! Surtout mon père, pour lui c'était important la religion !

Zakaria : tu es musulman, c'est ça ?

Abas : oui (rires)... mais ça, tu le sais !

Zakaria : non... bah c'était juste pour clarifier pour l'entretien ! J'ai souvent l'impression qu'on ne peut pas trop en parler de sa religion ?

Abas : tu dis ici dans l'Institut ?

Zakaria : wai ! Et à l'école aussi !

Abas : ça c'est THE problème. The sujet tabou...

Zakaria : tu m'expliques un peu ?

Abas : déjà à l'école même, ce n'est pas très bien vu la religion !

Zakaria : tu dis dans ta scolarité ?

Abas : wai... moi quand j'étais à l'école, en plus je suis musulman, tu vois un peu tous les stéréotypes qu'il y a sur l'islam...

Zakaria : j'imagine bien !

Tout ça c'est des conneries

Abas : c'est comme si dans cette formation, mais c'est bah plus général dans la société, y avait un problème musulman... violence, soumission des femmes... C'est vrai que j'ai eu une éducation très autoritaire de la part de mon père. Il était sévère on va dire. Mais rien à voir avec ma religion. Mais tu vois, bah c'est pas trop possible de parler de

religion à l'école. On [les étudiants] fait un peu comme si on était tous athées. Un peu comme si on était tous du même bord ! Tu vois ?

Zakaria : non pas trop ! À l'école ?

Abas : non ! Comment te dire ! Wai bah on [à l'école et dans l'Institut] ne parle pas de religion. Je sais pas, on [les étudiants] fait tous un peu comme si on n'avait pas de religion !

Zakaria : on ?

Abas : wai, tous ! Même les élèves et nous [les étudiants]... Rien n'est fait pour pouvoir valoriser la diversité religieuse ! En fait culturel, tout ça c'est des conneries !

Zakaria : des conneries ?

Abas : wai... J'ai un cousin en Angleterre, bah eux ils peuvent prier à l'uni par exemple ! Je trouve ça cool ! Mais ici, on a tellement peur ou honte de la religion et surtout de l'islam, bah on fait comme si on était tous athées. Et après on fait comme si on était une société tolérante et multiculturelle ! Zakaria : pff ! Ça veut dire que toi, tu ne dis jamais que tu es musulman ?

Abas : tu es ouf [fou] ! Non ! En plus moi j'ai de la chance... bah on ne le voit pas trop sur ma gueule à ce qui paraît (rires) !

Zakaria : de quoi ? Que tu es musulman ?

Je fais vraiment comme si j'étais athée

Abas : wai je suis plutôt blanc de peau ! Bon j'ai un petite aire bosniaque, mais bon ça va !

Zakaria : à ce point ?

Abas : non ! Je suis sérieux ! Je crois que ce serait la pire des choses que je dise... ou pire que les gens apprennent que je suis un musulman pratiquant et que je veux devenir enseignant !

Zakaria : mais je ne comprends pas ? À ce point ?

Abas : non, mais ça, c'est sur Zak ! Je fais vraiment comme si j'étais athée... j'évite au maximum de laisser apparaître mes croyances. Tu vois bah y'a des choses qui wai... sont bien vues dans cette formation, comme la multiculturalité, on nous rabâche avec ça...

Zakaria : tu as un exemple ?

Je ferai comme si j'avais pas de religion

Abas : oui, là je viens de finir mon dossier de postulation pour entrer dans l'Institut [formation en enseignement primaire], tu vois, y'a des parties de mon identité que je mets en avant... même si c'est pas vraiment vrai.

Zakaria : comme ?

Abas : je ne sais pas, bah le sport ! C'est super bien vu ! En plus, je suis entraîneur bah dans un club pour les enfants de 6 à 12 ans depuis plusieurs années. Ça c'est top ! Mais, aussi que je suis issu d'une autre culture ! C'est bien aussi ça ! Alors là je ne peux pas mentir, comme j't'ai dit ça se voit un peu sur ma gueule !

Zakaria : mais c'est vu comment ?

Abas : ça le fait toujours (rires)... tu vois tu es un peu le mec issu de l'immigration qui a réussi ! Qui s'est intégré (rires)... et ça bah c'est bien !

Zakaria : je vois ! Ça fait un peu comme si tu c'était un avantage ! Mais en fait pas trop ! Mais tu me disais mentir ?

Abas : bien ! Faire semblant quoi ! C'est bateau, mais c'est vrai ! Tu vois que j'aime bien l'art et tout ça ! Que j'ai toujours aimé l'école... bah oui c'est un peu mentir !

Zakaria : mais genre jamais tu diras que tu es musulman pratiquant ? Tu mens ou tu dis pas ?

Abas : jamais de la life [vie] ! Je dis ça, mais c'est fini ! Je suis tout de suite refoulé [recalé] du concours... Direct mon gars !

Zakaria : alors tu fais quoi ?

Abas : je ferai comme si je n'avais pas de religion ! Franchement même si on me pose la question dans l'entretien [pour l'admission en Formation des Enseignants Primaire], bah je dirai wai bah je suis de culture islamique ! Mais jamais je ne dirais que je pratique... Je dirais que je suis un musulman laïc, un muslim cool, non pratiquant ! Comme tout le monde en fait ! Je crois que je fais comme tout le monde en fait ! Y'a des choses qui ne vont pas ensemble...

Je fume des oinjs

Zakaria : à peu près ! Tu as d'autres exemples ?

Abas : c'est un peu un tout ! Mais wai bah, par exemple, la musique, tu vois, moi j'écoute beaucoup de rap US [américain] et français aussi... Tu vois en temps normal je porte des trainings, je fume des oinjs, un peu comme on s'est vu la dernière fois, vers chez moi...

Zakaria : wai, clairement (rires) !

Abas : bah tout ça... c'est loin !

Zakaria : tu dis ici en formation ?

Abas : loin... même ma manière de parler !

Zakaria : comment ça ?

Abas : tu vois... frère, wech, du verlan [argot langagier], enfin tu vois quoi !

Zakaria : je vois ! Donc tu connais ce qui ne va pas chez toi et tu le laisses de côté ?

Abas : c'est ça ! Exactement ! Mais ce que je vois, c'est que dès que tu rentres dans cette formation, bah tout d'un coup bah y'a de plus en plus de choses qui ne vont pas et que tu dois laisser de côté ! Sinon, bah c'est commencer à avoir des ennuis ! Et là c'est la merde !

Extrait d'entretien (Abas - 1^{ère} 080419).

Le refoulement culturel et identitaire et les conséquences de ce refoulement sont noués l'une à l'autre. Toutefois, le problème pour l'initié est toujours là, présent, pressant et les conséquences de son refoulement ne passent pas par un maintien ou un retour dans l'« implicite » ; c'est-à-dire la conscience de ses anomalies culturelles et identitaires. Au contraire, l'initié les considère quelques fois comme impossibles à conjuguer avec celles qui sont institutionnellement valorisées. Parfois même, comme c'est le cas pour Abas, la seule réponse de l'initié vis-à-vis de la conscience qu'il a de certaines de ses « anomalies sociales » consiste à poser le problème

comme tel et à en constater ses contradictions pour parvenir à les mettre à distance de soi. Ainsi, j'ai de nombreuses fois observé que le refoulement de la culture importée est *quasi* « pathologique » (Canguilhem, 2013). En effet, dans un « mouvement de folie » (ibid.), l'initié identifie ce qui est potentiellement contradictoire avec sa culture importée ; avant de discerner comment répondre aux caractéristiques de la culture instituée. La normalité devient ainsi une mise en scène de l'« interaction normale » (Goffman, 1973a, 1973b). Mais, la normalité n'est pas uniquement une mise en scène ou un rôle à prendre. Comme Abas qui dénigre dans l'extrait suivant l'éducation qu'il a reçue de son père, l'initié est à même – et dans un même discours – de dévaloriser sa propre culture, sa propre identité ; s'humiliant ainsi lui-même en prenant le discours du majoritaire (Fanon, 2011, 2015). « Le noir qui veut blanchir sa race est aussi malheureux que celui qui prêche la haine du blanc », écrit Fanon (2011, p. 36).

Faut pas dire... l'autorité c'est le Graal

Zakaria : pour revenir sur l'autorité de ton père !

Abas : wai !

Zakaria : tu veux dire quoi ? Par-là ?

Abas : je veux dire que mon père est quelqu'un de sévère. Il a une éducation du bled [du pays] !

Zakaria : un blédard [immigré dont les coutumes et la culture différentes sont encore visibles par manque d'intégration] (rires) !

Abas : wai un vrai ! Du bled de la vieille !

Zakaria : mais concrètement ?

Abas : du style la pression sur l'école, et si je n'arrivais pas à l'école bah c'était le bâton !

Zakaria : le bâton ?

Abas : bah la punition... c'est le coup de bâton !

Zakaria : je vois wai ! Tu as souffert de ça toi ? Moi aussi j'ai eu une éducation de ce style un peu !

Abas : wai ! Et je n'aime pas ça... ça me dégoûte un peu ! J'ai beaucoup été puni comme ça ! Même trop !

Zakaria : tu voudrais m'en parler ?

Abas : franchement non ! Pas trop ! Y'a pas besoin d'aller dans les détails... bah wai ! C'est aussi pour ça que j'ai un souci avec tout ce qui est autoritaire !

Zakaria : à l'école ?

Abas : dans ma scolarité... wai ! J'ai eu beaucoup de problèmes bah avec l'autorité !

Zakaria : et !

Y'aura besoin d'autorité dans vos classes

Abas : et bah j'aime pas ça ! Et y'a tellement de profs qui sont autoritaires... et ce qui me fait le plus mal, c'est qu'on est obligé !

Zakaria : obligé ? Je ne comprends pas !

Abas : wai... bah c'est tellement normal en fait de punir... l'autorité c'est le Graal ! Tu vois y'a le cours du prof ici dans l'Institut ! Je trouve que c'est un cours bien en fait ! Il déconstruit tout ce discours de sens commun sur l'école...

Zakaria : mais en dehors de ce cours... mais quand tu dis obligé ? Tu peux m'expliquer ?

J'oublie un peu ! J'en parle pas !

Abas : je veux dire que tu ne peux pas dire ici [dans l'Institut] que tu es contre l'autorité du prof par exemple. Ou contre la punition ! Dans le cours de [...], c'est un peu comme si tout de suite on nous disait faites gaffe les gars [parlant des étudiants], y'aura besoin d'autorité dans vos classes ! On ne peut pas faire sans ! Et direct en stage, c'est la même chose ! Alors wai, bah moi je dis que je punis ! Et en stage là où je suis le truc d'observation, bah je le fais et je fais plutôt comme si je trouvais ça bien... je suis un peu obligé ! Wai et j'essaie d'être autoritaire. Les dimensions professionnelles... ils [les formateurs universitaires] appellent ça comme ça ! Bah wai ! Je suis obligé ! Et je fais comme si c'était normal ! Wai normal ! Parce que sinon bah, déjà je ne rentrerais jamais dans la formation ! Bah wai... faut pas nous prendre pour des idiots, ils [le personnel formateur] mettent une image sur nos têtes. Après selon sur qui tu tombes [pour les entretiens de sélection pour l'entrée en formation des enseignants primaires], t'es direct fiché, parce que c'est eux finalement qui jugent si tu peux entrer ou pas ! Et c'est grillé... wai si déjà de base tu as pas le profil type... Y'a plein d'histoires comme ça... wai d'étudiants qui n'ont pas su faire la part des choses et un peu bah qui ont même essayé deux ou trois fois le concours, mais, jamais ! Ils ne sont jamais pris ! Alors, bah wai ! Y'a des choses bah tu les dis pas ! Ou tu fais comme si t'étais déjà dans le truc ! Je crois que la non-autorité et l'islam, wai la religion de manière générale... Ça les répugne ! Bah, ce sont les choses les plus tabous pour entrer dans cette formation. Faut pas les dire ! C'est ce que je cache le plus moi...

Zakaria : et tu fais comment ?

Abas : je prends sur moi ! J'oublie un peu ! J'en parle pas ! Comme si ça n'existait pas en moi !

Extrait d'entretien (Abas - 2^{ème} 030420).

Abas sait qu'il a reçu une éducation autoritaire de son père. De son histoire de vie s'ensuit « sa répugnance » pour l'autoritarisme parental (ou plutôt paternel), qu'il refuse de transférer sur son autorité enseignante. « Je ne punis jamais les élèves lors de mes remplacements » (ou lorsqu'il est seul avec les élèves), me dit-il dit. Mais en stage, il punit les élèves. Dans l'Institut, il dit au personnel formateur et à ses camarades qu'il le fait souvent et même sévèrement. Bref, il nie son autoritarisme tout en le décrivant.

Abas refoule ainsi le problème – car pour lui, l'autoritarisme est un problème – tout en gardant, sans la nier, la réponse qu'il doit adopter face à ce problème (punir les élèves pour apparaître normal). Il me dit alors « punir parce qu'il est normal à l'école de punir ». Ainsi, même s'il concède qu'il punit, il n'accepte pas pour autant le problème qui est à la base de sa réponse. Il le « refoule » (Freud, 1949 ; Le Guen, 1997). Le refoulement est donc essentiel pour rendre effective une conciliation entre la culture importée et instituée. Sans ce processus, il ne resterait

que des adaptations identitaires et culturelles déguisées ; alors que ces « ajustements acculturant » (Berry, 1980 ; Camilleri, 1998 ; Hermans et Dimaggio, 2007 ; Tap, 1979) sont censés les abolir (ibid.). Le refoulement est dès lors un processus psychique, mais aussi social. Il sépare les problèmes identitaires et culturels pour que les initiés n'aient pas à avoir à les corréler ; et prendre ainsi conscience de ce qui fait effectivement problème chez eux et dans le regard des autres (Meyer, 2002).

À la marge de ce refoulement, la religion d'Abas fait l'état chez lui de négociations intra et extra-personnelles autour de ce qu'il définit comme la « *répugnance des institutions scolaires* ». Selon lui, l'enseignement laïc constitue un enjeu central pour l'École, car il touche à la transmission de croyances et pratiques singulières aux générations futures. Abas souligne néanmoins qu'une approche laïque montre en réalité qu'une forme implicite de normativité est attendue en formation. Il découle de cette attente une perspective qui conçoit la question des religions à la lumière d'un changement « important » de l'identité des initiés. Mais, ce changement est aussi l'effet de négociations internes et *quasi* inévitables pour eux.

Ce qu'énonce Abas, c'est en effet l'idée d'une incompatibilité entre ce qui touche à l'« anormalité » – dans le rapport entre une « culture importée » et « instituée » – et au lien de ce qui est prétendument attendu par l'institution normale d'un initié. Dans l'exemple précédent, cela signifie enfin que la question de la religion pour Abas – et plus généralement de ce que je nomme le *refoulement identitaire* – est un problème pratique dont l'étude sociologique demande de rendre compte des multiples négociations qui ont lieu autour du rôle social et des identités. Cette analyse m'invite à préciser les représentations qu'ont les initiés de leurs formations et à partir desquelles ils cherchent activement à se positionner – avec plus ou moins de succès.

Ajustements culturels et identitaires

Au-delà de ce premier constat, il me semble que l'inadaptation d'un initié à une représentation identitaire normative se manifeste quand les problèmes envahissent les ajustements culturels et identitaires à certains moments de leur parcours de formation ; sans que la différence entre culture importée et instituée soit pour autant abolie. La marque d'une irruption importante « du refoulé » (Freud, 1949) est précisément un indice que j'ai observé. Ainsi, la réponse de l'initié vis-à-vis de son anormalité est souvent justifiée ; même si elle est contradictoire ou « pathologique » (Canguilhem, 2013). Ce que constate l'initié indique pour l'enquêteur la présence d'un problème non résolu ; là où il devrait plutôt apparaître une résolution, du moins en principe (et qui donc ne serait pas immédiatement observable pour le chercheur). Freud (1915) a bien souligné que le refoulement consiste à résoudre un problème par sa négation. L'individu laisse le problème dans l'ombre. Il l'ignore ; et même, il ignore son ignorance (ibid.). C'est là une manière particulière de répondre, cette fois sociologiquement, à la problématique du refoulement culturel et identitaire. En effet, j'ai observé que pour l'initié le refoulement consiste à faire comme s'il n'y avait pas de problème pour soi. Il identifie certains problèmes qu'il formule, mais qu'il désavoue dans la foulée. Dans ce court instant contradictoire, il m'a été possible de repérer dans la conversation les signes de ce refoulement. Par ce rapide

processus (identification puis évidemment), l'initié refoule ses contradictions culturelles et identitaires par des réponses qui ne répondent finalement à rien ; si ce n'est à ce problème-là, inconsciemment et précisément dans des rapports d'interactions qui demandent à l'initié de délaisser une partie de sa culture ou de son identité.

L'initié s'inscrit dès lors dans une identité normale (Bernstein, 2007). Pour le faire, il dissocie ses problèmes et ses paradoxes des réponses qu'il apporte à ceux-ci. En général, il le fait en le niant, en l'interprétant et le déformant à sa façon. L'initié crée ainsi une divergence (entre ce qu'il vit et ce qu'il dit) dans son esprit – « *non, je ne suis pas autoritaire* », dit Abas « *mais à l'école je punis parce qu'il est normal à l'école de punir* », rajoute-t-il – là où quelqu'un d'extérieur repèrerait plutôt dans la conversation la présence de ce problème au cœur même de sa réponse. « Dans tout éducateur dort, au cœur du plus épais cocon, un ver tortionnaire. Instruire est le plus grave refoulement » (Beaumont, 2008, p. 161).

Le refoulement se déclare ainsi face à un problème qui habite la conscience des initiés dans une projection qu'ils font de la conscience d'autrui (Le Guen, 1997). Comme pour Abas, à défaut de pouvoir faire disparaître le problème dans la réponse qu'il apporte, il le refoule. Le refoulement concerne de cette manière certains problèmes (constitutifs de l'identité culturelle) que les initiés ne veulent pas voir exister en eux. Néanmoins, ils doivent traiter ces problèmes pour ne pas être perçus comme déviant face à la culture instituée. Le refoulement a ainsi pour but de délimiter et de définir ce qui pose problème dans l'inconscient (Freud, 1901, 1915). J'ai ainsi observé lors des entretiens que les initiés avaient une certaine conscience de la culture instituée (pour certains, ils peuvent même la décrire avec précision). Toutefois, dans l'élan de leur refoulement, ils cherchent toujours à construire ce que je nomme une « *culture normale* ». Elle est un liant des deux autres (culture importée et instituée). Cette culture normale agit afin que l'initié puisse perdurer physiquement et moralement dans l'institution normale où le « réel » (Berger et Luckmann, 1986) est précisément ce qui interpelle sa normalité.

Cette attraction vers la norme n'est toutefois pas suffisante. Il faut que, dans le même temps et conjointement, s'exerce une poussée consciente, souvent sociale, dans l'autre sens. C'est cette poussée que j'appelle le *refoulement lucide*, car elle provient du système de « perception-conscience » (Le Guen, 1997) des individus. À cela, l'analyse de mes entretiens m'a permis de constater que ce travail lucide de refoulement n'est possible que parce que d'autres refoulements, plus anciens, ont déjà produit des refoulés qui demeurent présents sous forme de représentations inconscientes. Comme dans l'extrait qui suit, les initiés manifestent leur activité en attirant, de l'inconscient vers la conscience, les représentations et les incohérences jugées inopportunes (Le Guen, 1997).

Nathalie : non... enfin oui, oui, on ne va pas faire écouter du rap aux élèves, alors que, comment dire, ce sont un peu les racailles... bon, quand j'étais à l'école, y'avait des élèves qui faisaient genre, wai, que c'étaient des mauvais élèves ! Voilà, donc dès que tu écoutes du rap, c'est fiché ! On va dire... je vois pas quelle place a le rap à l'école !
Zakaria : mais, l'autre soir, il me semblait que tu avais kiffé la musique [le bar où nous nous étions rencontrés jouait de la musique rap].

Nathalie : non, mais j'aime bien ! Mais, pas à l'école quoi !

Zakaria : mais, si t'aime bien ? Pourquoi pas à l'école ?

Nathalie : c'est un style en soi, ce style n'a pas sa place à l'école. Le jogging, les baskets TN [des baskets spécifiques]... Lacoste et tout kéké [dans le jargon, l'élève voyou]... ça n'a pas sa place [à l'école] ! Je crois même qu'à force, je n'apprécie plus cette musique !

Zakaria : à force de ?

Nathalie : d'être en classe et de voir ce type d'élèves, comme ça qui font genre, banlieue... ça m'insupporte. Déjà petite j'en avais... c'est la première fois que je le dis... bah, je les aimais pas trop quoi ! Maintenant, en stage, franchement et avec tout ce qu'on me dit sur eux [elle suppose ici les discours des formateurs de terrain] je ne les supporte pas !

(silence)

Nathalie : enfin je ne sais pas pourquoi je dis ça...mais...

Zakaria : ...pourtant, tu as kiffé la musique ?

Nathalie : bon, oui j'ai kiffé, et bah voilà. En tout cas, à l'école non !

Extrait d'entretien (Nathalie - 4^{ème} 110919).

Nathalie semble dans la conversation ne pas apprécier la musique rap, tout en l'appréciant quelque peu. Il y a ainsi dans ce qu'elle dit un rapport conscient d'une non-adéquation culturelle ; entre la musique populaire et ce que l'école est censée culturellement valoriser. Ses représentations inconscientes stigmatisent pourtant une catégorie d'élève – dont elle me dira par ailleurs en avoir souffert dans sa scolarité. Nathalie reproduit ainsi un stéréotype culturel tout en refoulant son goût pour la musique populaire. Devenues eux-mêmes « refoulés » (son goût pour la musique et son dégoût pour « *ce type d'élèves* ») ces incohérences inconscientes contribuent dorénavant à attirer de nouvelles représentations (celles entre autres relayées par le personnel formateur de terrain) qui seront ultérieurement intériorisées par l'initié. Effectivement, j'ai observé que cette force attractive participe de la « vie du refoulé » (Le Guen, 1997) chez les initiés. Le refoulement lucide est ainsi l'une des modalités de la tendance générale qu'a un initié à faire revenir dans sa conscience et ses souvenirs – sous des formes déformées que sont les inhibitions ou les traumatismes (Cyrulnik, 2018 ; Seret, 2017), par exemple – les représentations du métier d'enseignant qu'il a construit dans son enfance⁹⁹. La représentation refoulée demeure enfin toujours psychiquement et socialement agissante.

Misfits

Parmi les initiés, il en existe certains – comme Abas, Bedonna ou Samantha – qui sont « un peu différents » des autres. Ceux-là ont en partie conscience du travail « déculturant » (Goffman, 1968) que l'institution normale est en train d'opérer sur leur identité. Alors, ces initiés se vivent comme des « *inadaptés* ». Toutefois, s'ils l'« *étaient jusqu'au bout des choses* », ils avoueraient avoir un « *rapport non punitif avec leurs élèves* », me disent-ils. Ils admettraient « *écouter de la musique métal* », « *fumer de la marijuana* », « *être un musulman pratiquant* »

⁹⁹ Je développe ces propos dans la troisième partie au chapitre : 5.6 la vocation comme surgissement du devenir enseignant.

ou avoir un « *dégoût pour l'art et l'enseignement de l'histoire* », par exemple. Les inadaptés concéderaient ainsi « *ne pas avoir le souvenir d'une scolarité épanouie et bienveillante, dans les rapports qu'ils ont entretenus avec leurs enseignants* ». Ils « *passeraient la main sur le fait qu'ils n'ont pas foi en l'École, en ses valeurs et ses principes* ». Ils « *confesseraient vouloir en finir avec l'institution scolaire, que dans le monde entier, l'École nuit à l'éducation par ce que nos sociétés la considère seule capable de s'en charger* ».

S'ils le faisaient, ils seraient toutefois jugés puis étiquetés de « déviants » (Becker, 1985), impropres à poursuivre leur formation. Les inadaptés ont ainsi conscience d'une partie de leur « anormalité » et de l'éventualité d'être étiqueté comme déviant. Alors, ils dissimulent une partie d'eux-mêmes en jouant le jeu de la normalité. Plus généralement, ces inadaptés, je les nomme les *misfits* – pour emprunter un vocabulaire qui s'approche de l'univers beckerien. Comme je l'ai dit, les *misfits* n'ont aucun intérêt à avouer leurs contradictions s'ils veulent perdurer dans l'institution normale. Néanmoins, je note que ces derniers ne sont pas des « outsiders », au sens dont Becker (1985) les a définis. Ils ne sont pas « déviants » (ibid.), car ils jouent un rôle qui exhibe toujours un aspect d'appartenance normale au groupe. Toutefois, ils me disent vivent ce jeu de la normalité avec un certain mal-être, parfois profond.

Carrière normale

À l'exception des *misfits* qui la vivent avec plus d'intensité, ce jeu du refoulement et de la normalité tout initié l'a expérimenté (à un moment ou un autre) durant sa scolarité ou formation. Néanmoins, pour la plupart d'entre eux, ils préfèrent refouler – catégoriquement – les caractéristiques de leur inadaptation (ou ce qui la laisserait transparaître). Ils s'insèrent ainsi dans ce que j'appelle une *carrière normale*. En effet, j'ai observé que cette carrière se caractérise par trois étapes capitales. La première est l'obéissance aux normes. Elle s'inscrit par des actes conformes qui s'assimilent à une notion d'engagement et de respect d'une ligne de conduite prescrite ou induite par l'institution normale. La deuxième étape se définit par la recherche de reconnaissance. Les initiés cherchent la reconnaissance de leur normalité par leurs pairs. Ce processus de reconnaissance de leur normalité se produit dans l'interaction et par une gratification de certains de leurs actes considérés comme normaux. Cette reconnaissance va ainsi placer une « étiquette » (Becker, 1985) sur l'initié qui sera ensuite perçue comme normale (et donc acceptable et intégrable) par sa communauté¹⁰⁰. En effet, un acte ne devient normal que lorsqu'un groupe le juge de la sorte ; en appliquant ses propres normes et valeurs sur celui-ci. La normalité est donc un processus d'interaction. Elle se produit entre d'un côté un groupe qui valorise la norme et de l'autre des individus qui, aux yeux de ce groupe, font vivre ces

¹⁰⁰ La communauté enseignante renvoie au chapitre 1.5 conscience de soi, réalité sociale et usages. La conscience de soi de chacun des étudiants avec lesquels j'ai mené ma recherche m'a permis d'identifier, dans le « Soi », un rapprochement de chacun à une communauté de référence : celle de l'enseignant. Dans les deux temporalités, la conscience de soi des initiés renvoie à la communauté d'enseignants (qui se compose du personnel formateur dans sa généralité, à savoir : les enseignants primaires, formateurs de terrain et universitaires) qui pousse les initiés à prendre une attitude conforme envers les autres membres de cette même communauté ; permettant ainsi au processus social de se constituer. L'approche interactionniste renforce le lien que j'établis entre la conscience des initiés et l'identification qu'ils font de la communauté. Cette communauté oblige les étudiants à prendre une attitude normale envers leurs membres.

normes. La troisième et dernière étape correspond à l'entrée dans ce que j'appelle un « *groupe normal organisé* ». Dans le cadre de ma recherche, ce groupe normal organisé correspond à la communauté enseignante ; précisément ce que j'ai appelé dans un chapitre précédent, *la communauté enseignante de référence*. Celle-ci se compose d'enseignants primaires en poste dans les écoles (entre autres les formateurs de terrains), mais aussi de certains formateurs universitaires. L'entrée dans un groupe normal organisé va notamment influencer la perception de l'initié sur lui-même et sur sa pratique. Cette sensation forte d'appartenance à un groupe normal va même engendrer ce que je nomme des « *sur-cultures normales* » qui possèdent chacune leurs propres valeurs et codes. Ce sont elles qui participent aussi à la construction d'une « identité normale » des initiés et que je cherche à décrire dans les chapitres suivants.

Groupe normal organisé

Les principes qui définissent les sur-cultures normales – et donc l'entrée dans ce que j'appelle un « *groupe normal organisé* » – sont les suivantes : premièrement, la rationalisation de l'initié par rapport à sa position d'individu normal ainsi que la construction de justifications qui cherchent à neutraliser les restes éventuels de caractéristiques déviantes, invitant l'initié à maintenir sa ligne de conduite et à avoir une normalité réfléchie, structurée et cohérente ; deuxièmement, l'initié doit apprendre à mener sa conduite normale avec un minimum d'aisance. Il doit apprendre à se conformer efficacement aux normes de son groupe d'appartenance, optimisant ainsi l'activité normale avec le plus de bénéfice pour un minimum de risques – plus largement ces procédées renvoient au « processus d'adaptation » (Freud, 1949 ; Lazarus et Launier, 1978 ; Munn, 1968 ; Tremblay, 2001) ; troisièmement, l'entrée dans un groupe normal organisé renforce la « perception propre » (Goffman, 1973a)¹⁰¹ qu'a un initié de sa normalité. Dans ce que je décris, je ne suppose pas que l'initié est totalement déviant avant l'entrée en formation. Ce dernier apprend toutefois dans cette même formation comment éviter certaines difficultés d'appartenance en acquérant un système de justifications qui l'encourage à poursuivre sa carrière normale.

Le troisième principe est déterminant du processus global, car il définit en quelque sorte sa finitude. La perception propre de l'initié de sa normalité permet de garder « la face » (Goffman, 1974a) dans l'interaction. Une nouvelle fois, les travaux de Goffman me permettent de me référer au concept de « *self* » ou ce que la traduction francophone nomme « la face » (ibid.). En effet, j'ai observé que dans chaque situation qui se constitue par un cadre socialement normé (être en cours, en stage, etc.), il convient à l'initié de se comporter en honorant les attentes des autres individus. Il faut dès lors « bien se comporter ». Mais, il faut surtout intérioriser sa propre perception du « bon comportement ». Ce processus d'intériorisation permet de montrer son allégeance aux règles sociales constitutives de la situation normale en les incarnant dans son attitude. Cette attitude normale intériorisée confère d'abord aux initiés un « *self* » (ou une face spécifique). Celle-ci se joue ensuite dans les « rites d'interaction » comme « l'image d'un soi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés » (Goffman, 1974a, p. 9). En d'autres

¹⁰¹ Dans l'univers goffmanien (Goffman, 1973a), la perception propre renvoie à « la conscience de soi » appelée « Self ».

termes, la perception propre d'un initié possède une dimension objective et donc visible qui se manifeste par son caractère normal. Le « *self* » – que chaque initié incarne dans chaque interaction – consiste dans l'image conforme qu'il renvoie aux autres individus ; eux-mêmes déterminées par les exigences de la situation normale dans laquelle ils se trouvent.

Dans le cadre spécifique de mon enquête, intégrer un groupe normal organisé – à savoir : la communauté enseignante – correspond par exemple à faire des heures de remplacements, à accompagner des sorties scolaires ou des camps scolaires¹⁰², à conduire des périodes de « devoirs surveillés », à adhérer à un groupe d'enseignants faisant du soutien scolaire (à domicile ou à l'école) ; plus généralement, tous les temps passés avec un enfant dans le cadre d'un rapport éducatif comptent comme des expériences d'intégration. Ces expériences favorisent à leur tour trois points.

Le premier point correspond au « *développement de techniques* ». Celles-ci peuvent s'inscrire dans un registre didactique ; tel que savoir conduire une leçon, utiliser le matériel d'enseignement, ou plus généralement ce qui renvoie à l'organisation de l'enseignement des savoirs disciplinaires, leurs contenus (savoirs et savoir-faire) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissage, référés et référables à des matières scolaires (Reuter et al., 2013). Mais, le développement des techniques peut également (et surtout) s'inscrire dans un registre pratique ; tel qu'écrire à la craie au tableau, mettre en marche le matériel de sonorisation dans une classe, surveiller une récréation, soigner un enfant qui se serait blessé, compléter le livret de scolarité électronique sur intranet, utiliser l'imprimante de l'établissement ; et plus généralement ce qui concerne la gestion pratique l'ordre et la discipline en classe, tel qu'obtenir le silence et mettre les élèves en rang pour se déplacer dans les couloirs de l'école.

Le deuxième point renvoie à l'« *apprentissage de la perception des effets* » liés à l'intégration du groupe normal organisé. Le rôle des pairs est extrêmement important dans ce processus. En effet, les enseignants (formateurs de terrains y compris) permettent d'aider l'initié inexpérimenté à reconnaître la présence d'un univers lié au statut social que lui donne l'accès au groupe normal organisé. Par exemple, j'ai observé certains effets qui conduisent ce processus : la perception de la légitimité liée au statut d'enseignant dans l'« interaction de face-à-face » (Goffman, 1974a) avec un parent ou tous les effets qui renvoient l'initié à son expérience de l'autorité qui se traduit, par exemple, par le fait que les élèves obéissent aux ordres et aux consignes données par l'initié. Plus largement, j'ai constaté ce que je nomme les « *effets de pouvoir* » qu'octroie sur les autres (parents et élèves) l'entrée dans un groupe normal organisé ; tels que demander à un élève de se retenir alors qu'un besoin urgent d'aller aux toilettes est sollicité, réclamer à un parent de conduire son enfant chez le psychologue de l'école pour évaluer ses compétences intellectuelles, etc. La reconnaissance d'un univers lié à l'accès

¹⁰² En général, tous les 2 ans, les élèves de 6P à 8P (9 ans à 12 ans) partent avec leur classe pour une semaine à l'extérieur des murs de l'école. Les camps scolaires reposent sur une volonté d'apprendre aux enfants à vivre ensemble et améliorer leur cohésion de classe. Cette approche permet aux enfants d'affiner la connaissance de leurs camarades et à vivre ensemble en acceptant les différences de chacun. Ils développent ainsi leur perception de la vie de groupe et leur place au sein de ce dernier. Les enseignants peuvent préparer leur camp en choisissant des activités en lien avec les activités qui se déroulent en classe, par exemple reconnaître les arbres ou découvrir les animaux et les insectes de la forêt, faire du ski ou des sports divers. Des visites de sites du patrimoine et des activités culturelles sont également proposées.

au groupe fait enfin que l'initié est de plus en plus réceptif aux effets (de son pouvoir) liés à cette même intégration. « Si les écoles cessaient d'être obligatoires, quels élèves resterait-il au professeur qui fonde tout son enseignement sur l'autorité qu'il exerce ? » (Illich, 1971, p. 75).

Le troisième et dernier point renvoie à ce que je nomme l'« *apprentissage du goût par les effets* ». Ce point permet à l'initié d'apprendre à ressentir et apprécier les effets liés à sa perception de ces mêmes effets. Cet apprentissage n'est ni naturel ni inné. Il se produit dans un processus d'interaction constant dans lequel les initiés apprennent à aimer les effets liés à l'intégration du groupe normal organisé. Par exemple, les enseignants formateurs (ou plus expérimentés dans d'autres situations) cherchent à attirer l'attention sur les aspects positifs de ce que l'initié ressent. Je prendrai ci-dessous l'exemple de Bastien – exerçant depuis quelques mois dans une école primaire – qui a éprouvé des doutes après avoir puni un enfant. L'accompagnement émotionnel que j'ai observé par les enseignants plus expérimentés – ou le personnel formateur de terrain dans la majorité des cas lorsque l'initié est en stage – peut induire (ou conduire) l'émotion de l'initié ; lui donnant un caractère d'insignifiance par exemple. Dans l'extrait suivant, les enseignants (plus expérimentés) induisent la réflexion de Bastien en insinuant que l'élève a été puni « pour son bien » (Miller, 2015). Cette insinuation déculpabilise ainsi les affects que peut ressentir de Bastien vis-à-vis de son acte et l'encourage à agir pédagogiquement dans ce sens.

Et dans notre école, c'est comme ça

Bastien, embarrassé, se réjouit que les élèves quittent la classe. En rangeant ses classeurs, il regroupe les fiches de maths des élèves qu'il aura à corriger sur sa pause de midi. Comme d'habitude, il réalisera les corrections en mangeant sa pizza, faisant attention à ne pas les tacher. À peine assis sur sa chaise, Sofie, sa collègue de la classe d'en face entre dans sa salle.

Sofie : ouf... [avec un petit sourire] et t'inquiète pour Bemba, ça a été !

Bastien : tu m'as bien aidé. J'en pouvais plus !

Sofie : on est là pour ça, tu sais !

Bastien : [en se grattant le crâne avec son crayon] surtout qu'il pleure de plus en plus.

Sofie : tu sais, il ne faut pas que ça te touche. C'est important aussi pour les autres élèves.

Bastien : oui, mais... Il pleure à chaque fois que je le punis. Et, aujourd'hui, c'était encore pire. Il pleurait et criait.

Sofie : tu sais, ce n'est que ta première année. Mais, c'est une partie de notre boulot...

Bastien : de voir les enfants pleurer ?

Sofie : [sur un ton railleur], mais non (rires) ! Mais, qu'il apprenne. Il ne peut pas déranger comme ça. Il doit finir par apprendre.

Bastien : oui, mais là, c'est tous les jours qu'il pleure quand je le punis. [Il se gratte le crâne avec plus d'insistance].

Aïssata, une collègue toque à la porte tout en enjambant le seuil. Elle rentre dans la classe.

Sofie : tiens ! Aïssata dis-lui !

Aïssata : quoi ?

Sofie : pour Bemba !

Bastien : oui, il pleure à chaque fois que je le punis.

Aïssata : [surprise que Bastien lui transmette cette nouvelle] ah... je ne savais pas !

Bastien : écoute, il bouge tellement en classe, avec les autres, il les dérange ! [Agacé] Sur sa chaise ! C'est insupportable.

Aïssata : mais, tu fais quoi ?

Bastien : alors, ça a commencé le premier jour d'école. Vraiment ! Il rentre en classe. J'ai encore les images dans ma tête. Et, c'est toujours lui ! Je lui montre sa place. En 3P [classe d'âge des enfants entre 6 et 7 ans] ! Quand même ! Et, il ne va pas à sa place. Enfin, pour y aller, bah il fait le tour de la classe.

Sofie : Et là, tu l'as averti ?

Bastien : c'était la première semaine d'école. Je lui ai juste fait une remarque.

Sofie : Moi, j'aurais utilisé mon tableau de comportement. Comme la directrice nous a dit au TTC de la rentrée¹⁰³. Action, réaction ! [Elle rit, un peu gênée].

Bastien : oui ! Mais, je n'arrive pas ! Et, il a pleuré.

Aïssata : qui ? Bemba ?

Sofie : Bah oui...

Aïssata : moi aussi, j'ai eu des élèves qui pleuraient quand je leur faisais des remarques au début. Faut pas t'inquiéter. [Elle tapote l'épaule de Bastien].

Bastien : oui, déjà que je n'ai pas utilisé mon tableau. [Il montre son tableau de comportement affiché sur un des cadrans du tableau noir de la classe]. Mais, ce n'était que le début. Après, c'est devenu de pire en pire. Alors, j'ai utilisé le tableau. Il va aux toilettes sans demander. Il a toujours envie de boire. Il se tortille sur sa chaise et dérange les autres...

Aïssata : oui ! [Elle lui tapote encore une fois l'épaule].

Sofie : action – réaction !

Bastien : mais maintenant, à chaque fois, il pleure.

Sofie : tu sais... il doit comprendre ! Et dans notre école c'est comme ça. Tu verras, il te remerciera. [Elle tapote à son tour sur l'épaule de Bastien].

Aïssata : oui, il ne faut pas t'en faire ! Et faut qu'il comprenne, qu'il dérange les autres. Imagine, tu travailles et un autre élève te dérange ! Non, mais sérieux ? Tu crois que tu peux te concentrer ?

Sofie : oui, t'as raison. D'ailleurs, n'hésite jamais à me l'envoyer dans ma classe. Et moi, j'ai les 8P¹⁰⁴. Il voit comme ça...

Aïssata : oui, même dans la mienne si tu veux ! Je te [Bemba] le prends quand tu veux !

Bastien se gratte le crâne avec insistance depuis le début de la conversation. Il est pâle, mais semble soulagé.

¹⁰³Le « TTC » (ou Temps de Travail en Commun) de la rentrée est une réunion regroupant tous les enseignants de l'établissement quelques jours avant la rentrée scolaire.

¹⁰⁴ Classe d'âge allant de 11 à 12 ans.

Bastien : et ses parents ?

Aïssata : tu leur expliques que ça ne va pas ! T'inquiète, ils vont comprendre.

Sofie : les autres élèves ne pleurent pas ! Non ? Ce n'est pas de ta faute ! Faut pas t'inquiéter. Et, je peux te soutenir s'il faut. Il vient dans ma classe. Je vois tout...

Aïssata : et pense au TTC [temps de travail en commun entre enseignants], action, réaction. Tu n'as rien à te reprocher. Tu fais juste ton travail !

Bastien : [soulagé] oui !

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Les approvisionneurs de morale

Comme c'est le cas de Bastien, pour que un initié poursuive sa carrière normale, il doit aussi parvenir à maîtriser les épreuves sociales liées à cette même carrière, à savoir : l'ensemble des choses qui font apparaître sa conduite comme normale ; c'est-à-dire responsable, prudente et mature. Par le biais de certaines relations, l'initié se voit fournir ce que j'appelle des *chaines d'approvisionnements morales*. Celles-ci définissent l'ensemble des ressources, moyens, méthodes, outils ou techniques destinés à guider le plus efficacement possible la chaîne globale d'approvisionnement moral d'un individu, c'est-à-dire toutes les interactions qui viennent reconforter, consoler, justifier moralement les dilemmes « et/ou » épreuves d'un initié ; depuis le premier contact de l'initié avec la communauté de référence, jusqu'à son dernier. Il s'agit en effet, maillon après maillon, d'estimer au plus juste les besoins, les disponibilités et les capacités de l'initié afin de mieux harmoniser les éléments de la chaîne (globale) d'approvisionnement moral et donc de générer *in fine* une adhésion idéologique.

Pour illustrer mon concept, je prends l'extrait de mon journal de terrain figurant au chapitre précédent, afin de mettre en évidence les moyens – ici « conséquentialistes » – pour approvisionner Bastien de morale ; c'est-à-dire : l'évaluation morale d'un acte au nom des conséquences de celui-ci. L'acte de Bastien est jugé moral par ses collègues, car il répond en conséquence à une finalité morale ; celle « d'agir pour le bien de l'enfant », soulevée par ailleurs par Sofie dans le cours de l'interaction : « *tu sais... il doit comprendre* ». L'« acte de parole » (Goffman, 1974a) de Sofie donne le ton de la discussion dans son entièreté. Sofie et Aïssata « approvisionnent ainsi de morale » l'acte de Bastien. Elles soutiennent plus généralement que ce sont les conséquences de l'action de Bastien – celle de punir Bemba en le renvoyant dans une autre classe – qui constituent la base de tout jugement moral de ladite action. De ce fait, du point de vue de cet approvisionnement moral, l'action de Bastien est perçue comme moralement juste et légitime, car elle est une action dont les conséquences sont jugées bonnes. Plus précisément, le conséquentialisme, comme chaîne d'approvisionnement, est le point de vue moral qui prend les conséquences pour seul critère normatif. Alors, au fil des interactions, Bastien se voit approvisionné d'un nombre important de faits, d'explications et de justifications considérées comme morales par sa « communauté de référence ». Les explications, les faits et les justifications viennent réduire, en fin de compte, ses propres désaccords moraux dans la situation.

Même si j'ai observé que dans la majorité des cas, les approvisionnements moraux surviennent à la suite d'une « dissonance cognitive » (Festinger, 1957) – afin d'en réduire les effets – je note toutefois un point important de ce mécanisme : pour que toutes situations qui nécessitent un approvisionnement moral puissent être engagées, ces mêmes situations ne doivent pas spécifiquement être issues d'une « dissonance cognitive » (ibid.) de l'individu qui en subirait les effets – dans son sens le plus large (Beauvois et Joule, 1996 ; Harmon-Jones, 1999 ; Harmon-Jones et Harmon-Jones, 2002 ; Stone et Cooper, 2001). Comme je l'ai décrit dans les chapitres précédents, les initiés sont engagés dans une carrière normale. Celle-ci est faite d'épreuves, d'incertitudes et de « rites initiatiques » (Peneff, 2009) que les initiés doivent apprendre à surmonter. Ainsi, l'approvisionnement moral est constant. Il n'est pas exclusivement réservé à des initiés qui exprimeraient ouvertement leurs doutes. Les enseignants en poste ou les membres du personnel formateur sont dans leur rôle. Ils soutiennent et accompagnent l'étudiant de morale sur l'éducation, justifiant tous leurs actes (même ceux les plus injustes ou violents) pour le bien de l'élève. C'est ainsi que l'initié est continuellement approvisionné de morale. Engagé dans une carrière normale, il doit parvenir à maîtriser les épreuves sociales liées à cette même carrière, à savoir : l'ensemble des choses qui feront apparaître sa conduite comme normale.

Pourquoi faut-il mettre les élèves en rang ?

Il ne faut pas plus d'une matinée, dans presque toutes les écoles, pour voir que les enfants sont mis en rang. Que cela soit au début des classes, entre les récréations ou à la fin, les élèves sont rangés, deux par deux, parfois se donnant la main, d'autre fois à la queue les uns derrière les autres. Nathalie a souvent été perplexe vis-à-vis de cette pratique scolaire. Plusieurs fois, dans nos entretiens, elle me dit « ne pas comprendre les raisons de cette pratique ». Cette pratique, les formateurs lui la répétait pourtant comme étant évidente et nécessaire. Mais, il a suffi de quelques jours de stages, dans une école « bien autoritaire », de milieu « défavorisé » [de préférence], pour que Nathalie soit approvisionnée de morale et de techniques sur la pratique du rang.

Étudier la norme, c'est mettre en lumière les déviations. Nathalie est une étudiante intéressante dans ce sens, car son questionnement interroge sans cesse la normalité, ses « pensées déviantes » – comme j'aime les appeler – sont révélatrices des normes. Enfin bref, Nathalie est carrément venue me voir, un après-midi dans mon bureau, pour m'expliquer pourquoi, dans presque toutes les écoles, les enseignants mettaient les élèves en rang.

Elle me raconte que dans un remplacement, elle a – « pour l'intérêt de l'expérience » – laissé à la fin d'une récréation les élèves « entrer dans l'école comme ils le voulaient ». Évidemment, elle se fait immédiatement « remettre à l'ordre », par les quelques autres enseignantes présentes.

Mais, ce qui est encore plus intéressant, c'est que Nathalie a tenté l'expérience contraire. Lors de son stage, elle a demandé aux élèves de se mettre « bien en rang », de « faire un beau cortège, comme il faut, deux par deux, une fille et un garçon, se tenant

par la main ». Elle a même désigné un élève pour diriger le rang. Le rang est si bien fait que sa formatrice de terrain n'en revient pas ses yeux, me dit-elle. Elle la félicite et l'encourage. Elle lui explique que les déplacements à l'école doivent obéir au rituel de la mise en rang. Ce rang par deux, en règle générale, doit allier des consignes de calme et de silence. Que l'initiative de Nathalie, celle de conduire le rang par un élève dans le cadre de son « métier d'élève », est excellente. Le meneur du rang donne le signal du départ. Il ouvre les portes devant et derrière le groupe. Le rituel du rang vise à contenir l'excitation des élèves. Il prévient la course et les bousculades des enfants. Il correspond parfaitement à un souci de sécurité essentiel dans les déplacements ; en particulier à l'extérieur de l'école, rajoute sa formatrice. Il s'agit d'encadrer et de contrôler les élèves. Nathalie y est parvenue en compactant le groupe avec adresse : « serrez le rang », a-t-elle même crié. Elle me dit qu'elle « a aussi gardé dans son champ de vision l'ensemble des élèves, ceux à risque surtout ».

De cette expérience jugée comme excellente par sa formatrice de terrain, celle de la norme dans son apogée, Nathalie me dit avoir compris que le rang est une forme de « promotion d'une sociabilité contrôlée » ; elle utilise ces termes tels qu'elle. En effet, elle me dit que « le rang valorise une bonne tenue. La maîtrise de soi de l'élève vise à développer, chez chacun d'eux, le respect de soi. Le respect des autres est aussi à l'œuvre dans le rituel du rang ». Sa formatrice de terrain a d'ailleurs fait un parallèle avec la civilité. Par exemple, « la politesse demande de faire la queue à la caisse d'un magasin », lui a-t-elle dit... « et non pas de dépasser tout le monde ou de bousculer ». Le rituel du rang associe intimement le respect des autres et le respect de soi. Le respect, à travers ce rituel, évolue jusqu'à le sacrifier et rendre inviolable cette pratique scolaire », me dit-elle encore.

Ce matin-là, en étant aussi stricte et autoritaire sur le rang d'élèves, Nathalie « a permis aux élèves de se sensibiliser à cette attitude de respect. En acceptant le fonctionnement du rang, dans son sens le plus total, les élèves ont prêté allégeance aux règles de la vie en communauté ». Et, si Nathalie continue comme ça, dans la suite de sa formation, « plus tard dans sa pratique d'enseignement, les élèves apprendront non pas à obéir à la seule autorité du maître. Ils s'initieront à l'intériorisation d'une règle de conduite et au-delà », lui a affirmé sa formatrice tout en la félicitant.

Soudain Nathalie me dit : « j'ai compris Zak ! Le rang est porteur de valeurs d'ordre, de discipline... des valeurs oui, militaires... oui qui sont partagées par l'école. Mais, ces valeurs placent le rang comme un troupeau : diriger les élèves comme des bêtes. Et, l'enseignante devient le berger : bim !... Voilà tout ce que m'a appris ma FT [formatrice de terrain] lorsque j'ai fait un magnifique rang ».

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

« Les normes sont le produit de l'initiative de certains individus », écrit Becker (1985, p. 171). Je peux considérer ceux qui suivent de telles initiatives, non pas comme des « entrepreneurs de morale » (ibid.), mais comme des *approvisionneurs de morale*. Leur différence avec les entrepreneurs se trouve dans ce que ces derniers ne produisent pas les normes, mais participe à leur pérennité. L'individu qui approvisionne les autres de morale n'est pas « le prototype du créateur de normes » (ibid.). C'est un individu qui se joint à une « croisade des mœurs » (ibid.) déjà en cours. Son rôle dans cette croisade est la perpétuation des mœurs établies. En ce sens, l'approvisionneur de morale n'est en aucun cas un « entrepreneur de morale » (ibid.). Il est un « suiveur convaincu » jouant un rôle actif dans la pérennisation des normes établies. Ainsi, j'ai observé que l'approvisionneur de moral est motivé par deux impératifs : premièrement, il ressent le besoin de justifier son propre rôle dans ce qui se fait « normalement » ; deuxièmement, il éprouve le besoin de gagner le respect des autres dans ses interactions qui doivent apparaître « normales ». L'approvisionneur de morale ressent de cette manière un besoin fort de défendre les normes parce qu'il considère que c'est une partie essentielle de son travail ; même s'il n'est pas directement concerné par le contenu immédiat des normes. Il ne se préoccupe pas du contenu des lois et des normes qui en découlent, car celles-ci existent et lui donnent une totale satisfaction ; parce qu'il dit subsister telle ou telle forme de bien dans les normes et les lois qui les promulguent le séduisent profondément.

La nature des conséquences estimées sur les normes varie néanmoins selon les individus. Le plaisir ou la satisfaction en sont les occurrences les plus habituelles que j'ai constatées. Très clairement, les « variables secondaires » (Becker, 1985) – celles qui constituent l'évaluation du plaisir ou de la satisfaction que génère le suivi d'une norme – sont des éléments du raisonnement que formule l'approvisionneur de morale sur le destinataire (l'initié). Tel que Nathalie a été sollicitée dans son « expérience du rang », la chaîne d'approvisionnement moral qu'elle a éprouvé se décline ensuite par une petite part d'autonomie qui lui est octroyée ; afin de déterminer le bien-fondé de son action en appliquant les normes qui seront dès lors renforcées par ses pairs – ou réprimées si elle ne les appliquait pas. Cette mince part d'autonomie est pensée comme une épreuve, un rite (ou un exercice) spécifique afin de renforcer la norme. En effet, un initié est souvent invité à expérimenter de lui-même les conséquences de telle ou telle décision éducative. Par exemple, les initiés m'ont souvent rapporté avoir essayé (même quelques minutes) de gérer la classe sans autorité claire et punitive. Les formateurs les y encouragent même parfois. Mais, systématiquement, ces expériences sont vouées à l'échec et les formateurs ne manquent pas à ce moment d'approvisionner l'initié de morale : « *tu vois bien que ça ne fonctionne pas, en même pas deux minutes c'était le foutoir. Même si au début, c'est difficile, il faut mettre un cadre strict. Les élèves ont besoin de ce cadre pour apprendre... maintenant, tu le sais...* », dit la formatrice de terrain à Nathalie.

À terme, je remarque que les individus qui sont approvisionnés de morale (ou qui approvisionnent les autres) tendent à se forger une « vision pessimiste de la nature humaine » (Becker, 1985), car ils sont constamment exposés aux risques ou à la constatation d'éventuelle « déviance » (ibid.). Somme toute, la morale qui s'unit à la normalité rejoint parfois les rives d'un utilitarisme qui fait écho à l'utilitarisme moral que soulève mon analyse. Mais,

l'approvisionnement de morale estime toujours que le monde est en ordre, car il y a des normes qui ont été instaurées pour l'amender et qui ont leur utilité dans toute vie en société.

Identité normale

La confiance accordée au groupe normal organisé est aussi une étape importante à franchir pour l'initié. Comme je l'ai mentionné précédemment, ce dernier cherche à être découvert et perçu comme légitime par les individus qui partagent sa normalité et qui approuvent sa conduite. L'approbation par les pairs est à la fois un engagement pratique. Mais, il est aussi affectif pour l'initié. En effet, un initié entre dans une *carrière normale* dans la mesure où il parvient à se convaincre (ou à être convaincu) que les conceptions normales ne sont pas des idées de personnes étrangères à son univers. Il adopte ainsi un discours favorable sur la norme. Son discours est issu de son expérience et de la fréquence des interactions qu'il a avec d'autres initiés, enseignants ou membres du personnel formateur (ou tout autre membre de la « communauté de référence »). Tout acte apparaît dès lors normal en soi ; alors qu'en réalité tout acte le devient que lorsque le groupe normal organisé applique ses propres jugements sur les normes et les valeurs évaluées directement sur cet acte.

Mon analyse montre ainsi que c'est l'entrée dans une carrière normale qui constitue la charpente principale de l'édifice à l'intérieur duquel s'opère la construction de l'*identité normale* de l'initié ; c'est-à-dire celle qui lie sa culture importée à sa culture instituée, entre autres par les processus de refoulement que j'ai mis en évidence précédemment. De ce refoulement, l'héritage de l'univers familial et culturel des initiés (religion, style de musique et vestimentaire, éducation parentale, etc.) – c'est-à-dire ce que j'appelle la « *typicité de leur style de vie* » – fait partie dans une large mesure du registre des « non-dits refoulés » (Freud, 1915) ; à savoir : lorsque la typicité du style de vie est en contradiction avec la culture instituée. De toute évidence, d'autres mécanismes concourent aux mêmes résultats par des voies différentes. A une exception près ; en effet, j'ai observé que le patrimoine que je nomme « *entourage-enseignant* » – contrairement à un refoulement de certains aspects de la culture importée – donne une « *poussée d'aspiration* » aux initiés. Dit autrement, cette poussée d'aspiration favorise une légitimité et une valorisation de l'initié ; lui offrant rapidement cette impression de « normalité initiale » entre la culture importée et instituée. En effet, l'analyse de mon matériau a montré que les quinze étudiants avec qui j'ai mené mon enquête possèdent en tout cas un lien de « *parenté directe* » (parents, frères et sœurs) ou « *indirect* » (famille proche, amis) avec des personnes exerçant le métier d'enseignant. De mon corpus, une seule exception est apparue. Celle-ci concerne l'entourage-enseignant le plus éloigné. Bedonna, étudiante d'origine kosovare et issue de l'immigration de première génération, a un de ses parents (le père en l'occurrence) qui détient la fonction de « concierge d'école ». Généralement, cet entourage-enseignant donne une légitimité initiatrice de l'« identité normale » que construisent les initiés. Comme le montrent les extraits suivants, les initiés se présentent et se pensent ainsi comme proches des valeurs de l'École, ayant grandi dans un rapport familial à celles-ci.

Suzie : ma grand-mère a voulu être enseignante. Petite, elle en rêvait même de ça... mais quand est venu le temps de continuer ses études, son père lui a dit qu'une femme n'avait pas besoin d'aller à l'école pour apprendre à changer des langes... Wai, c'est chaud... je sais... mais, c'était une autre époque.... Je ne te dis pas la fierté de ma grand-mère quand elle a su que sa petite fille, comme sa fille... oui ma mère était enseignante, mais je crois que je te l'avais dit... wai l'honneur d'apprendre que j'allais aussi devenir enseignante. Elle me le dit à chaque fois que je la vois et ça me touche et me rend aussi très fière.

Extrait d'entretien (Suzie - 4^{ème} 111217).

Tamara : mes parents m'ont toujours encouragé à faire et à chercher ce que je voulais faire dans la vie. Et toute petite, j'ai su que j'allais devenir maîtresse. C'était, comment te dire, wai... c'était clair dans ma tête. J'étais au premier rang du quotidien de ma maman. Je suivais autant ses joies que ses angoisses. Je voyais le vrai nombre d'heures travaillées et son dévouement pour ses tâches et ses élèves.

[...]

Tamara : même qu'en ces temps particuliers où les enseignants souffrent... wai bah du manque de reconnaissance... un peu cette reconnaissance... cette fierté de l'entourage est essentielle...

Tamara : je pense à ma mère qui annonce fièrement que je suis dans l'Institut lorsqu'elle me présente à quelqu'un.

Extrait d'entretien (Tamara - 2^{ème} 141217).

[...] Alesia parle avec son amie Emma. Emma a suivi la même formation des enseignants dans l'Institut Pestalozzi quelques années plus tôt. Elle est maintenant en poste depuis une année. Emma est convaincue qu'Alesia doit devenir enseignante : « je l'encourage depuis que je la connais », m'a-t-elle dit ; « Elle a tout pour faire ce métier ». Alesia et Emma parlent de leurs soutiens : Emma qui écoute les réussites, les échecs et les doutes d'Alesia ; Alesia qui demande des nouvelles des élèves d'Emma. Alesia n'hésite pas à la remplacer en classe. Elle dit connaître aussi bien les élèves de son amie que son amie les connaît.

Extrait du journal de terrain.

Tel que l'illustrent les extraits précédents, l'entourage-enseignant est important dans le processus de légitimation initiateur de l'identité normale. Cette même identité est le résultat – non des moins important – d'un système d'éducation qui a pour but principal de reproduire le système d'une société (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Van Haecht, 1991) ; aussi par la production d'individus (les initiés) qui sont déjà en grande partie le produit de ce système.

L'identité normale qui trouve sa première origine dans l'entourage-enseignant remet fortement en question l'idée qu'un système d'éducation (et de formation) a d'abord pour but de « transformer l'école » (Bronckart et Gather Thurler, 2004). A *contrario*, la recherche d'une identité normale – encouragée par des processus de légitimation initiateurs de la culture instituée – montre que le système éducatif – dont je soutiens que l'institution de formation des

enseignants en fait partie – a d'abord comme fonction la transmission du passé à des générations futures. Les initiés, héritiers de ce système, sont l'exemple de cette reproduction de l'histoire. Ils fondent une large partie de leurs motivations à devenir enseignants sur leur passé ; de ce qu'ils nomment « *la vocation* » et qui est aussi celui de leur entourage-enseignant. Même si officiellement l'institution de formation des enseignants témoigne l'envie d'un avenir différent du passé (sur certains points), la manière dont ce futur est imaginé est d'abord modelée par les idées venant du passé et de l'histoire scolaire des initiés. Outre la motivation institutionnelle et la quête d'une identité normale, une part fondamentale du métier d'enseignant est de reproduire le (ou leur) passé. C'est d'ailleurs pourquoi j'ai observé que ces derniers ont souvent tendance à être « conservateurs des traditions éducatives » (Houssaye, 2014) ; puisqu'ils sont pris dans une quête de leur identité normale.

Processus d'engagement et déviances

La conséquence de tout processus de légitimation initiateur de l'identité normale renvoie à un autre processus que je nomme « *processus d'engagement* ». En effet, en me référant à ce que Becker (1985) appelle l'« engagement » – par lequel un individu se trouve petit à petit impliqué dans les institutions et ainsi pris dans les mailles des conduites conventionnelles et normales – le processus d'engagement se réfère aux transformations par lesquelles divers types d'intérêts sont progressivement investis dans l'adoption de certaines lignes de conduite, avec lesquelles les initiés semblent avoir un rapport direct. Par la suite des actions qu'un initié a accompli dans le passé – et surtout des processus d'institutionnalisation¹⁰⁵ – ce dernier estime qu'il doit adopter certaines lignes de conduite ; faute de quoi, nombre de ses activités se verraient compromises.

C'est ainsi que les initiés ne doivent, par exemple, pas abandonner leur goût pour l'« autorité » en classe parce que leur avenir professionnel dépendra de cette même « autorité ». Similairement, les initiés qui apprennent à enseigner selon des normes établies ne doivent pas céder à leur penchant pour les « pédagogies hors-normes » (Allam et Wagnon, 2018 ; Decker, 2019 ; Fournier, 2007 ; Freinet, 1994a, 1994b, 2016 ; Meirieu, 2007 ; Pereira, 2018). Effectivement, l'usage de ces pédagogies impliquerait bien d'autres choses que la recherche d'une satisfaction personnelle et immédiate de l'enseignant. Elle provoquerait l'émancipation des élèves dans une « *praxis de la liberté* » (Freire, 1968) qui n'est pas encouragée par l'institution scolaire. J'ai observé que la fonction et la réputation des initiés auprès des autres – personnel formateur et enseignant – dépendront d'une « *résistance obstinée* » qu'ils opposeront à la tentation d'appliquer toutes autres pédagogies que celles « institutionnellement valorisées¹⁰⁶ » (Carraud et Robert, 2018 ; Houssaye, 2014, Ott, 2007).

De ce constat, je peux considérer que l'histoire – qui découle en partie de l'entourage-enseignant – des initiés se perpétue dans leur parcours de formation ; comme une série d'engagements de

¹⁰⁵ Cf Chapitre 3.4 Sociologie institutionnaliste.

¹⁰⁶ Les pédagogies « institutionnellement valorisées » sont moins envisagées comme une ouverture sur le monde extérieur qu'elles ne cessent plutôt de se replier sur elles-mêmes ; dans un élan de « pédagogie traditionnelle ». Telle est « la triste réalité qui prévaut depuis plus de 20 ans », remarque Ott (2007, p. 73).

plus en plus nombreux envers les normes et les institutions. Ainsi, même quand un initié aperçoit en lui une « tentation déviante » (Becker, 1985), il sera capable de la réprimer et de la refouler en évaluant les multiples conséquences qui s'ensuivraient s'il cédait à cette tentation. « Apparaître normal » représente un enjeu trop important pour qu'un initié se laisse influencer par des tentations déviantes.

Si j'examine les « actes de déviance intentionnelle » (Becker, 1985), je dois aussi me demander comment l'initié concerné par cette initiative parvient à échapper aux conséquences de ses engagements déviants dans le « monde conventionnel » (ibid.). Selon Becker, un individu peut y parvenir par deux voies différentes : tout d'abord, il peut avoir – pendant toute son expérience scolaire – évité d'une manière ou d'une autre à nouer des liens avec la « société conventionnelle ». Alors, dans ce cas, il n'y a presque aucune chance pour que ce dernier se destine au métier d'enseignant. Ensuite, l'initié est un individu qui a une réputation à maintenir, une fonction à conserver, un héritage à faire valoir dans le monde conventionnel. Le maintien d'apparences conformes aux normes représente pour lui le plus grand des enjeux. En ce sens, il est dépendant de ses compétences à se défaire de ses impulsions déviantes. Comme je l'ai énoncé, les initiés restent avant tout sensibles aux normes et cherchent à s'insérer dans une carrière normale. Ils ne conçoivent pas de se livrer à des actes déviants. Et, s'ils le font – car tout initié le fait – ils doivent composer avec cette sensibilité accrue qu'ils ont aux normes. Tel que l'illustrent les deux extraits suivants, lorsque les initiés commettent un acte déviant, ils éprouvent en fait de fortes tentations de respecter les normes (Becker, 1985) et composent avec celles-ci en employant des techniques de neutralisation ; c'est-à-dire qu'ils élaborent des justifications de la déviance qu'ils estiment valables.

Je m'ennuie

Zakaria : j'ai toujours beaucoup de peine à saisir, wai... tu me disais que l'absentéisme des élèves ne devait pas être toléré... mais en même temps, tu me disais aussi que si tu as la possibilité de manquer un cours dans l'Institut, tu n'hésiterais pas ! Ce n'est pas du tout une critique !... J'aimerais bien comprendre quelle différence tu fais ?

Tamara : wai ! Attends ! comment je vais t'expliquer (rires)...

Zakaria : pourquoi... tu penses que les élèves, c'est important qu'ils viennent à l'école ?

Tamara : Wai... alors je pense que c'est déjà une question de lois. L'école est obligatoire. Donc les élèves n'ont pas le choix d'y aller ou pas ! Ensuite, il y a des choses fondamentales à apprendre à l'école. Oui lire, écrire, compter... c'est des fondamentaux. Aussi les savoirs sociaux, je veux dire... vivre ensemble, se socialiser, être autonome. Tout ça, c'est en lien avec l'école obligatoire. Donc les élèves ont le devoir de venir en classe. Et sur ce point je pense que l'école a beaucoup à apporter aux élèves, et l'école ne doit pas accepter que des élèves ne viennent pas à l'école...

Zakaria : d'accord ! Je saisis bien l'intérêt d'aller à l'école... le devoir et l'obligation... wai que tu soulèves ! Mais alors toi ? Pourquoi tu te permets d'être absente dans ta formation universitaire ? Ce n'est pas un peu la même chose ?

Les élèves qui manquent l'école, bah ce sont les élèves en difficulté

Tamara : parce que je m'ennuie (rires) ! Non franchement, je ne vois pas d'autres réponses meilleures que celle-ci ! Wai... j'ai l'impression de ne rien apprendre... On nous dit la même chose et on nous demande de faire des choses qui sont... wai à côté de la plaque. Alors franchement ? À quoi bon venir en cours ?

Zakaria : tous ? Les cours ?

Tamara : franchement ?

Zakaria : oui !

Tamara : alors oui... bah presque tous les cours... y'a des petites exceptions ! Mais c'est dû au prof [...], par exemple. Sinon, mais l'ennui mortel. Non sincèrement ! C'est pour ça que si je peux manquer un cours dans les limites de ce que je peux manquer... bah oui on a des signatures de présences ! Eh wai ! Ils ont trouvé un moyen de nous tenir (rires)... non, mais sérieusement, sinon y'aurait personne mec...

Zakaria : mais tu ne penses pas qu'un élève qui ne vient pas à l'école peut aussi s'ennuyer ?

Tamara : je pense pas, faut voir les choses en vrai... les élèves qui manquent l'école, bah ce sont les élèves en difficulté. Ils ont souvent des problèmes à la maison, un manque de cadre familial, un tas de trucs qui font qu'ils ne viennent pas à l'école.

Zakaria : ça n'a rien à voir avec toi qui t'ennuies (rires) ?

Tamara : (rires)... parfois peut-être y'a des élèves qui s'ennuient ! Non, mais ce n'est pas la majorité des élèves qui s'absentent et qui finissent par décrocher... à l'école je dis. Moi, si je ne viens pas dans l'Institut, c'est que j'ai mes raisons... et surtout d'autres choses à faire (rires)... Non, mais regarde, sérieux... Je suis en [...troisième année de formation dans l'Institut Pestalozzi]... Et des cours j'en ai manqué... mais est-ce que j'ai loupé un examen ? Un dossier ? Bah non ! Aucun ! Y'a pas besoin de venir en cours je te dis pour réussir ! C'est bien la preuve non ? Et je n'ai pas des mauvaises notes... non plus !

Extrait d'entretien (Tamara - 3^{ème} 281018).

La formatrice de terrain d'Amélie quitte soudainement la classe. Pendant toute son absence, Amélie continue seule la leçon. Elle ne fait plus de remarques aux élèves. Par exemple, s'ils prennent la parole sans lever la main, elle ne leur dit rien. Un petit bruit de fond, celui des nombreux petits bavardages, s'installe même dans la classe. Amélie ne dit toujours rien. Elle laisse parler les enfants. Elle continue la leçon comme si de rien n'était. La formatrice revient dans la classe sans frapper à la porte. Les élèves se taisent immédiatement. Nathalie continue sa leçon comme si jamais les élèves n'étaient sorties du cadre. « Et alors, pour la ligne 23, É. ou E. R. ? » ; sans demander la parole, Lia répond É. Amélie ne manque pas de lui faire une remarque. « On lève la main Lia ! Et non, c'est E. R. ».

Plus tard, je m'entretiens avec Amélie. Je reviens sur mes observations. Elle me dit ne pas avoir manqué à la « gestion du cadre » pendant l'absence de sa formatrice. Plutôt, elle dit avoir pris l'absence de sa formatrice comme un temps de pause. « Et dans une pause, on peut un peu parler », me dit-elle.

Extrait du journal de terrain.

La norme intentionnelle comme la « déviance intentionnelle » (Becker, 1985) sont des actions collectives (Becker, 1985, 1999 ; De Singly, 2003 ; Pessin, 2004). Les individus font ce qu'ils font avec un œil sur ce que les autres ont fait, ou sont en train de faire, ou encore sont susceptibles de faire dans l'avenir. Cet « œil sur les autres » est l'appareil le plus approprié du regard qu'ils jettent sur la normalité. Ainsi, de la même manière qu'Amélie ne conçoit pas « son acte comme déviant » – car finalement elle compose avec les normes et les intègre à ses actions, leur donnant une justification normale – les initiés cherchent à ajuster leurs lignes de conduite sur les actions perçues ou attendues des autres. À juste titre, Becker appelle une « action collective le résultat de tous ces ajustements, surtout si l'on garde présent à l'esprit que le terme ne renvoie pas aux seules actions collectives explicitement concertées, mais recouvre toutes les activités que l'on peut considérer comme accomplies par un certain nombre de gens agissant ensemble : par exemple, des activités comme se mettre en grève, participer aux activités de la classe à l'école, prendre un repas en commun ou traverser une rue » (1985, p. 205). Dès lors, si je considère dans mon analyse la normalité et la déviance comme des actions collectives, autant l'une que l'autre, je m'aperçois que les initiés agissent avec « un œil » sur les comportements des autres individus impliqués dans cette action ; même si ceux-ci ne sont pas présents pour le contrôler dans l'immédiat. Des observations que j'ai faites, les initiés prennent toujours en compte la manière dont le personnel formateur juge ce qu'ils font, ainsi que l'influence que ce jugement aura sur l'évaluation que ces derniers feront d'eux. C'est parce qu'Amélie veut maintenir l'estime dont elle bénéficie dans la classe – une « *respectabilité du savoir conduire une séance didactique* » (me dit-elle) en la présence de sa formatrice de terrain – qu'au retour de celle-ci en classe, elle se conforme – comme les élèves d'ailleurs – instantanément aux normes en vigueur dans la classe. Elle s'« ajuste » pour signifier ce retour à la norme et apparaître ainsi aux yeux de sa formatrice comme n'« étant jamais sortie du cadre ». Pour le signifier, elle fait une remarque à l'élève : « *on lève la main Lia !* ». Cet acte, une fois accompli, attire le regard de sa formatrice.

Ajustements réciproques

La vie sociale ne se compose pas seulement de « rencontres de face-à-face entre individus » (Becker, 1985). « Ceux-ci peuvent s'engager dans des interactions intenses et durables sans jamais se rencontrer physiquement », écrit Becker (1985. p. 206). Comme lui, je soutiens que l'interaction peut se jouer dans des registres divers. Par exemple, l'autorité en classe s'effectue dans une large mesure en différé, par l'intermédiaire des « règlements scolaires » ou de « normes de conduites de classes » (Capitanescu Benetti et Maulini, 2014) ; et non pas par un contrôle continu que les enseignants et autres membres du personnel formateur auraient les uns sur les autres. L'ajustement réciproque des individus et les concessions mutuelles au cours des interactions se produisent également entre groupes et institutions. Les processus dans lesquels s'insèrent les harmonies caractéristiques de la norme sont de cette nature. De la même manière, l'institution scolaire, l'Institut Pestalozzi, « les syndicats, les groupes de pression, les entrepreneurs de morale » (ibid., p. 207), les *approvisionneurs de morale* et donc les initiés ainsi que tous les autres membres de l'institution normale entrent en interaction et déterminent

les conditions dans lesquelles les représentants de la norme – qui donnent vie à la normalité – entreront par la suite en interaction avec ceux qui sont supposés obéir à celles-ci.

En considérant la « normalité » comme une forme d'activité collective, je m'aperçois que cette même normalité n'est pas un acte ordinaire ; dont toute origine serait impossible à découvrir. La normalité, lorsqu'elle s'accomplit, prend place dans un système enchevêtré d'actions normales ; faisant intervenir de nombreux acteurs. Elle revêt elle-même une partie de sa complexité, en raison de la manière dont différents individus ou groupes d'individus définissent ce qui est normal.

L'approche interactionniste – que j'emprunte en grande partie aux travaux de Becker et de son ouvrage majeur intitulé « Outsiders » (1985) – entreprend cette double tâche « de clarification et de complication en faisant prendre conscience aux sociologues de la nécessité d'inclure dans leur étude des phénomènes déviants [et normaux] un ensemble plus vaste de personnes et d'événements, et en les sensibilisant à l'importance d'un ensemble plus vaste de faits » (ibid. p. 231). De l'étude que propose Becker, je tente enfin de montrer que la « normalité » n'est pas si différente de la déviance ; elle est autant un processus complexe, collectif, social qui se produit dans l'interaction. Je soutiens également que l'examen minutieux des activités effectives – en tentant de comprendre les circonstances dans lesquelles ces activités se produisent et comment les individus y interagissent – prouve que tous ceux qui sont concernés par la recherche d'une identité normale s'insèrent dans ce que j'appelle une carrière normale. La normalité n'est en aucun cas quelque chose d'ordinaire ; qui apparaîtrait aux yeux de tous comme allant de « soi ». La normalité n'est pas non plus une force mystérieuse. La normalité est un processus social qu'il est possible d'observer et de décrire. Elle attire mon attention aussi bien sur ce que je peux voir clairement ainsi que sur ce que je peux apercevoir avec plus de subtilité dans le recueil de mes données et dans mon analyse.

4.5.4 Normalisation des pensées

La quatrième caractéristique des institutions normales est directement en lien avec les précédentes. Elle renvoie à ce que je nomme la *normalisation de la pensée des initiés*. Cette normalisation se fait par un fonctionnement complexe de communications et de discours sur les valeurs démocratiques et de liberté des insinuations (Boltanski, 2008). La normalisation s'opère dès lors par une marginalisation des comportements déviants auxquels l'institution normale accorde une place importante. L'institution normale trie les opinions, les informations et leurs sources. Les initiés finissent par accepter ainsi l'« évidence » de leur réalité.

Mélanie : je m'en fous ! Moi je ne voulais pas me plaindre. C'est pour mes amis que j'ai fait ça. Ce FT [formateur de terrain] est là ! Il est là et c'est comme ça... on s'y habitue... on fait notre stage... [...] voilà mon expérience, et ce n'est pas plus mal. Plus tard, dans mon métier, je travaillerai avec des enseignants comme ça ! Et c'est comme ça !

Extrait d'entretien (Mélanie - 3^{ème} 180319).

De l'extrait repris de l'entretien de Mélanie présenté dans un des chapitres précédents, la normalisation de la pensée des initiés se rapporte à l'évidence de leur expérience ; celle qui « leur saute aux yeux ». Toute expérience des initiés se place dès lors sous le sceau de l'évidence. D'ailleurs, le terme lui-même – dérivé du latin *evidentia* – renvoie à l'« évidence du monde » ; à la manière immobile dont le monde se donne à être vu comme « vrai » (Dross, 2013). Le concept d'« évidence » passe de cette manière progressivement d'un sens philosophique à un sens pragmatique. Ce passage me permet de caractériser un discours qui place les éléments dont il est question « sous les yeux » de ceux qui le voient. Plus largement, j'ai observé que l'évidence devient un procédé institutionnel de normalisation. En effet, dans l'institution normale, l'évidence est utilisée comme une stratégie de persuasion et de normalisation des pensées des initiés. Elle prétend mettre sous leurs yeux les détails d'une scène, d'une situation, celle d'un « élève perturbateur », par exemple. De l'évidence, l'institution normale dit officiellement encourager l'initié à être plus sensible à la « complexité » de la « déviance » de l'élève, par exemple. Pourtant, dans mes observations, et à la vue de l'extrait suivant, elle participe plutôt officieusement au contrôle et à la fabrication d'une réalité normative.

On m'a dit que c'était tout à fait normal

Zakaria : j'ai lu ton dossier, là... pour le module G¹⁰⁷ !

Tamara : et ? Tu as bien aimé ?

Zakaria : déjà merci pour le partage ! J'ai trouvé intéressant ! Oui... intéressant comment tu décris la situation et comment tu expliques son origine !

Tamara : on nous demande de faire ça !

Zakaria : oui, je sais ! Je trouve que tu as bien compris la situation !

Tamara : c'est vrai ? Merci !

Zakaria : mais, tu me connais (rires)... je me posais encore plein de questions (rires)...

Tamara : euh... (rires)...

Zakaria : voilà... par exemple, tu écris, je te cite, que l'élève que tu as choisi d'observer pour ton dossier est assez dérangent. Qu'il n'est pas preneur, comme tu l'écris.

Tamara : oui !

Zakaria : et après tu décides d'analyser un peu tout ça ! Tu peux me dire pourquoi tu prends cette route ?

Tamara : tu dis pourquoi j'analyse comme ça ?

Zakaria : oui ! Si tu es d'accord...

Tamara : oui bien sûr... alors en fait déjà... j'ai eu beaucoup de peine à trouver dans la classe un enfant qui dérange.

Zakaria : on vous demande de trouver un enfant qui dérange ?

¹⁰⁷ « Intervenant au début du deuxième cycle, le module G vise à développer une posture réflexive, à la fois scientifique et professionnelle. Dans ce but, il confronte les étudiant-es, d'une part à des savoirs constitués (concepts, problématiques de recherche, théories, paradigmes, etc.), d'autre part à des pratiques professionnelles. Il s'agit de leur permettre de construire un questionnement ainsi que d'acquérir des compétences d'observation et d'analyse des relations et situations éducatives afin de développer des stratégies d'action. Ces capacités sont à considérer comme les premiers éléments constitutifs des compétences professionnelles à construire d'ici la fin des études » (modules d'enseignement – Institut Pestalozzi, 2020).

Tamara : oui... faut trouver une SEC [situation éducative complexe]... moi j'ai eu de la peine à trouver. Pendant plusieurs jours, je n'arrivais pas à voir. Alors ma FU [formatrice universitaire] m'a conseillé de demander directement à mon FT [formateur de terrain].

Zakaria : pour ?

Tamara : pour trouver ce qui ne va pas !

Zakaria : ok...

Je n'avais pas très bien compris qu'il fallait se focaliser sur les élèves

Tamara : alors, bah j'en ai parlé avec mon FT. C'est vrai que je n'avais pas vu ! Mais... c'était évident ! En plus il [le FT] a un peu ri !

Zakaria : ri ?

Tamara : ça sautait aux yeux et je n'ai rien vu !

Zakaria : de quoi ?

Tamara : le comportement de l'élève. Moi je cherchais ailleurs ! Plutôt dans ce que mon FT faisait. Je n'avais pas très bien compris qu'il fallait se focaliser sur les élèves...

Zakaria : ah oui !

Tamara : alors voilà... je discute avec mon FT et ça m'a sauté aux yeux, comme ça. Y'avait un élève qui très souvent ne faisait rien pendant que le FT demandait aux élèves, par exemple des exercices... ou autre chose.

Zakaria : ha wai !

Tamara : bon on m'a dit que c'était tout à fait normal...

Zakaria : normal ?

C'est vrai qu'il y a certains pays où c'est vraiment différent

Tamara : y'a toujours un élève comme ça dans chaque classe... donc j'ai décidé de travailler sur lui !

Zakaria : hum... mais pourquoi la question t'a intéressée ?

Tamara : tu dis dans mon dossier ?

Zakaria : oui ! Pourquoi ?

Tamara : bah tout de suite mon FT m'a dit que cet enfant était arrivé en Suisse il y a quelques années et qu'il n'avait pas encore acquis tous les codes !

Zakaria : les codes ?

Tamara : le métier d'élève ! En gros...

Zakaria : parce qu'il vient d'un autre pays ! Tu expliques ça comme ça dans ton dossier !

Tamara : oui ! On en a discuté aussi dans les groupes de base¹⁰⁸. C'est vrai qu'il y a certains pays où c'est vraiment différent.

¹⁰⁸ « Les « groupes de référence » se réunissent durant les semaines universitaires. Chaque groupe, placé sous la responsabilité d'un.e FU [formateur universitaire], réunit une vingtaine d'étudiant-es. Dans ces groupes, le travail s'organise à partir de situations concrètes, vécues ou observées en classe par les étudiant-es et les FT [formateur de terrain]. Il s'agit de décrire et expliciter ce qui se passe dans l'école et la classe et de dégager des mécanismes, des régularités, des transversalités, aussi bien que des singularités. Cela signifie que les FU forment les étudiant-es dans l'optique qu'ils partent de la complexité et de la diversité du réel, pour tenter d'en repérer les

Zakaria : lui [l'élève] il venait d'où ? J'ai oublié...

Tamara : d'Éthiopie...

Zakaria : ah oui, je me souviens !

Tamara : voilà donc, c'est vrai que là-bas ce n'est pas la même chose qu'ici !

Zakaria : Tu dis là-bas ? Dans son pays ?

Tamara : oui ! Mon FT m'a dit que l'école y'avait pas vraiment. Alors que cet élève n'était pas stimulé. Un truc comme ça !

Zakaria : et donc ?

Tamara : et c'est pour ça qu'il ne prend pas [« prendre » signifie entrer dans la tâche proposée] quand le FT propose une activité. Il n'est pas motivé... mais c'est parce que chez lui, ce n'est pas comme ça !

Zakaria : en Éthiopie, tu dis ?

Tamara : oui !

Ils doivent s'adapter

Zakaria : moi ce qui m'a un peu surpris, oui intéressé plutôt... c'est qu'avant tu m'as dit qu'il y aura dans toutes les classes un élève comme ça !

Tamara : wai ! C'est des situations qui arrivent souvent... je veux dire surtout qu'en ce moment on [la Suisse] accueille des enfants d'Éthiopie, comme y'a la guerre et tout... donc c'est un peu normal qu'on va trouver ce genre d'élève dans nos classes...

Zakaria : ce genre d'élève ? Ça veut dire quoi ?

Tamara : bah... ça veut dire qui ne prennent pas aux activités, qui ne sont pas motivées !

Zakaria : d'accord... donc si je comprends bien, c'est un peu une évidence ? C'est ça ?

Tamara : oui ! Je pense que c'est ça... en tout cas c'est ça que j'ai retenu de mon travail [faisant référence au dossier qu'elle m'avait envoyé]. Alors souvent, c'est des élèves de cette origine. Et c'est bien de savoir ! Moi je trouve bien !

Zakaria : que dans l'Institut on vous prépare à ce genre d'élève ?

Tamara : oui ! Je trouve bien qu'on a pu avoir des moments pour discuter dans l'Institut et ça nous prépare bien... à connaître la culture et tout ! Pour les aider au mieux à être après bien dans notre culture.

Zakaria : nôtre ? La tienne ?

Tamara : bah, celle de l'école !

Zakaria : tu penses que c'est mieux ?

Tamara : je ne sais pas si c'est mieux, mais ils doivent s'adapter. Plus on sait comment ils fonctionnent dans leur culture, plus ça sera simple pour nous de les mettre dans le moule !

caractéristiques, d'y mettre progressivement un ordre théorique et pour dégager sinon des modèles d'action, du moins des dilemmes et préoccupations significatifs de la pratique pédagogique. Le travail est organisé à partir de démarches relevant d'une approche clinique des phénomènes éducatifs. Sur le plan individuel, en contrepoint des autres dispositifs, la lecture d'articles et d'extraits d'ouvrages constitue une démarche indispensable » (modules d'enseignement, Institut Pestalozzi, 2020).

Je n'aurais jamais vu

Zakaria : le moule ?

Tamara : de l'école quoi !

Zakaria : ici dans l'Institut t'as un peu appris à comment mettre les élèves dans le moule ? J'ai pas compris !

Tamara : dans le moule ! Enfin... wai... bah... ce que je veux dire, c'est qu'ici dans l'Institut on nous apprend à ce que ça soit fait au mieux pour l'élève. Comme ça bah c'est plus facile pour lui ! Acculturation ! Voilà c'est ça le mot que je cherchais, je crois ! Qu'il [l'élève] accepte notre culture...

Zakaria : comme étant la bonne ?

Tamara : je ne sais pas si c'est la bonne... mais celle qui est ici ! Je ne sais pas si c'est mieux ou pas... mais il le faut bien ! Pour lui [l'élève] !

Zakaria : d'accord... alors donc si demain tu as dans ta classe un élève qui vient d'Éthiopie...

Tamara : bah... je saurai qu'il faut faire attention... moi je n'avais même pas remarqué que l'enfant ne faisait rien ! Heureusement que ma FU a insisté à aller demander à mon FT... Je n'aurais jamais vu.

Zakaria : donc ?

Tamara : bah... je ferais attention ! Parce que je sais que c'est une chose qui va surement arriver !

Zakaria : arriver quoi ?

Tamara : que les élèves d'Éthiopie ne vont pas travailler !

Zakaria : ha d'accord... je comprends et... tu dis quand tu seras enseignante ? Tu feras ça ?

Tamara : oui... les élèves qui viennent de là-bas [d'Éthiopie], il faut être attentif... j'essaierai d'être attentive quoi !

Extrait d'entretien (Tamara - 3^{ème} 050319).

Je distingue de l'extrait précédent comment la rhétorique de l'institution normale agit sur l'initié. En d'autres termes, autant qu'une démonstration pourrait le faire, Tamara attend que la preuve lui soit montrée ; à travers d'exemples, d'expériences ou de tout autre élément confortant d'une part son guidage analytique et d'autre part son argumentation¹⁰⁹. L'évidence que relève Tamara est néanmoins problématique, puisqu'elle doit en principe se définir comme détachée de toute démonstration. Pourtant, l'évidence devient partie prenante du système d'administration de la preuve et en conséquence de son contrôle et de l'établissement de la « vérité ». Tamara se trouve ainsi insérée dans un système dialogique dans lequel le personnel formateur occupe une place essentielle dans le repérage d'une « situation éducative complexe » et de son explication ; plus généralement dans la fabrication de la justification de l'évidence.

De cause à effet, et par un usage pervers de la catégorie sociale, l'élève d'origine éthiopienne aura plus de risques de se retrouver dans une situation de « difficulté scolaire » (Serir, 2017 ; 2021). C'est de cette manière (entre guidage institutionnel et évidence) que s'inscrit la

¹⁰⁹ L'argumentation de Tamara est construite en partie en vue de son travail d'évaluation académique.

normalisation de la pensée des initiés. Ainsi, le personnel formateur considère plus ou moins « évident » telle ou telle proposition d'un initié. Dès lors, soit il fait assumer à l'initié cette évidence en son nom (autrement dit, la responsabilité morale liée à son observation est assumée par l'étudiant) ; soit il la prête à autrui (en d'autres termes, il externalise la responsabilité morale de l'étudiant par l'observation des autres, du formateur de terrain par exemple). Somme toute, la normalisation de la pensée des initiés se construit dans l'intervalle de « ce qui saute aux yeux des initiés » et de « ce qui n'a plus besoin d'être assumé » par le personnel formateur. Ainsi, j'ai observé que ce que les initiés disent de la réalité se perçoit (de l'extérieur) comme détaché de tout contrôle. En effet, dans l'extrait précédent, Tamara a l'impression de dire ce qu'elle a vu. Pourtant, dans mon analyse, ce que Tamara dit de la réalité est profondément lié au contrôle de l'institution normale. La force de l'évidence découle d'une nécessité qui en toutes circonstances commande l'« obéissance morale » de l'initié (Gil, 1993). L'évidence pour sa part découle du contrôle de l'institution normale.

Je retrouve dans la normalisation de la pensée des initiés une forme de naturalisation de l'esprit. L'opération de « naturaliser » soumet l'explication de la réalité à l'« évidence » qui peut être donnée d'un fait mental, d'un état intentionnel, d'une propriété sémantique ou physique qui ont tous des exigences fortes sur les initiés. Dans cette perspective, les évidences et leurs propriétés – postulées à un certain niveau d'explication – ne seront pas différentes, d'un point de vue ontologique, de leur connivence avec le pouvoir de l'institution normale. Ce pouvoir est celui de la norme ; compris comme le produit de l'initiative du personnel formateur. Ceux qui prennent de telles initiatives peuvent être considérés une nouvelle fois comme des approvisionneurs de morale. Cependant, il ne s'agit pas ici d'éliminer les propriétés mentales, les états intentionnels, rationnels ou les justifications des individus ; mais de les transformer chez eux et de leur trouver des équivalents « naturels », « essentialistes » et « évidents ».

La normalisation des pensées définit d'ailleurs l'une des différences fondamentales entre le « système répressif » d'une « institution totalitaire » (Goffman, 1968) et la manière de procéder au contrôle dans les institutions normales. Le système de normalisation des initiés instille en quelques sortes une ligne directrice comme l'air que chacun respire. Chacun ne s'en aperçoit pas. Il s' imagine parfois être en présence d'un débat particulièrement virulent sur les normes, les valeurs ou la morale. Toutes ces questions traitent pourtant de la normalité et suggèrent que le personnel formateur a comme point d'attache de ses intérêts principaux, celui d'imposer la normalité de l'institution aux initiés. Au fond, la normalisation des pensées est infiniment plus performante que les systèmes de « peines totalitaires » (Goffman, 1968) qui agissent sur les possibilités concrètes qu'ont les « reclus » (ibid.), par exemple, à être maintenus dans une institution. Dans les chapitres suivants, je montrerai que le mode de domination de l'institution normale consiste en un système de dispositifs physiques, psychologiques et langagiers qui assurent non seulement une coercition et une restriction de la pensée des initiés. Mais, ils garantissent aussi (et surtout) un façonnage, un « moulage » (Foucault, 1975b) et une fabrication minutieuse de celle-ci. Dans la production de ce système de normalisation et dans l'exercice de cette domination, le personnel formateur joue un rôle déterminant.

4.6 Mécanismes de normalisation de la pensée des initiés

Dans mes analyses – et principalement par le biais du travail du personnel formateur – l'institution normale met en place quatre mécanismes qui tendent à normaliser les pensées des initiés. Je tâcherai, dans les prochains chapitres, d'en faire une description.

4.6.1 Fabrication de la vérité

Le premier mécanisme de normalisation de la pensée des initiés est la *fabrication de la vérité*. Il s'agit de fabriquer ce qui se voit comme conforme à la réalité ; de ce qui existe réellement dans l'expérience de la réalité (Berger et Luckmann, 1986) que font les initiés. En grande partie par le travail de la science, l'institution normale édicte ce qui est « vrai » de ce qui ne l'est pas. Comme je l'ai dit précédemment, cette vérité est portée par une conviction idéologique et morale qui est intimement liée au travail de l'institution normale et qui définit la réalité comme une « certitude » (Nietzsche, 1990 ; 2007). Les vérités des initiés sont jugées à l'aune de la conformité, de la normalité et de ses faits. Ainsi, la fabrication de la vérité se doit d'être conforme à la croyance majoritaire. Pour ce faire, l'institution normale s'empare du droit de définir le « vrai » et d'imposer sa « vérité » ; ses « vérités » (Blais, 2006 ; Lacan, 1966 ; Rorty, 1994 ; Wolfs et Bouchard, 2017). Comme l'illustre l'extrait suivant, elle s'arroge le droit de « surveiller et punir » (Foucault, 1975b) les éventuelles dérives des initiés, ce qui serait acceptable ou pas ; et plus largement de définir ce qu'il serait normal de voir, de dire ou de comprendre sur l'École. Ainsi, au lieu de libérer la pensée des initiés, le régime de vérité de l'institution normale « *en-doctrine* » et « *en-régimente* ». Par le travail du personnel formateur, l'institution normale enseigne « comme certain ce qui n'est pas certain, fait passer ce qu'on croit pour une vérité objective » (Reboul, 1977, p. 72).

Je vais écrire ce qu'ils veulent que j'écrive

Nathalie : j'avais pensé que tous les élèves avaient, comment je peux dire, oui, bah un peu un truc naturel... quand ils apprennent. Un peu que tous les enfants, y'a quelque chose chez eux, ils aiment apprendre, j'ai l'impression. Donc, j'ai pris rendez-vous avec la Professeure Françoise, parce que là, que mon dossier ne soit pas validé, bah ça ma quand-même fait chier... et je me suis dit que ça allait t'intéresser. En tout cas ce qu'on s'est dit !

Zakaria : tu as fait ta petite enquête alors ?

Nathalie : oui ! (Satisfaite)...

Zakaria : alors, dis-moi tout !

Nathalie : je suis sûre que tu vois qui c'est Céline Alvarez ?

Zakaria : bien sûr ! Quel rapport ?

Nathalie : erreur fatale... j'ai osé parler de son livre dans mon dossier ! Bam... échec ! Un fiasco !

Zakaria : mais pourquoi ?

Nathalie : parce que j'ai osé dire, ou je ne sais pas au moins avoir l'idée, que les élèves avaient des dispositions naturelles pour apprendre. Moi, j'avais envie d'y croire...

Zakaria : et t'y crois encore ?

Nathalie : je n'ai pas le droit d'y croire...

Zakaria : ha ?

Nathalie : mais, je finirais de toute façon par ne pas y croire !

Zakaria : je ne comprends pas ! Croire... ou pas croire quoi en fait ?

Nathalie : non, mais, bah... c'est super chaud [dans le sens difficile] de t'expliquer... parce que même moi, je n'y comprends pas grand-chose (soucieuse) !

Zakaria : attends ! Donc, je résume. Tu rates ton dossier ! Tu vas voir Madame Françoise...

Nathalie : voilà ! Parce que j'aimerai bien savoir pourquoi en fait !

Zakaria : pourquoi tu as échoué ?

Y'a pas d'enfant ici

Nathalie : j'y ai donné de mon énergie pour faire ce dossier. Plus d'une heure... je suis resté avec elle [Mme Françoise] ! Pour qu'elle m'explique, par A plus B, qu'en fait y pas de nature de l'enfant ! Elle me dit [imitant la voix condescendante de la formatrice universitaire] ... « Mais Nathalie, ouvrez donc les yeux dans vos stages ! Vous étiez dans une école de quartier populaire en plus ».

Zakaria : pfff... mais qu'est-ce qui t'agace ? C'est que ton point de vue n'est pas respecté ?

Nathalie : même pas ! Je m'en fiche de ça ! On respecte jamais notre [celui des étudiants] point de vue de toute façon ! C'est que j'ai bossé pour ce dossier. Je n'ai pas écrit des conneries ! J'ai vraiment bossé ! Pour de vrai. Ça bah ça me soul [dans le sens de mettre en colère] !

Zakaria : mais... elle te dit quoi Françoise pendant plus d'une heure ?

Nathalie : elle m'a parlé de la réalité du terrain¹¹⁰ et qu'il n'y a pas de nature de l'élève ! Que ça n'existe pas ! Que l'élève est un être social, qu'il a une représentation de l'école, du savoir... que tout ça... bah ça se construit dans une influence forte de l'environnement culturel de l'élève, familiale, de ses parents.

Zakaria : d'accord ! Donc tout de suite l'élève et sa famille quoi !

Nathalie : wai ! Bah je veux bien croire tout ça ! Et oui ! On parle tout de suite d'élève ! Y'a pas d'enfant ici [dans l'Institut]... que des élèves (silence)... élèves, élèves, élèves, et élèves ! Et moi, bah, mais, j'ai pas le droit de penser que les enfants ou les élèves, je ne sais même pas si c'est élève ou enfant, tu imagines ? ... Bah ont une nature (en colère) !

Zakaria : dans quel sens ?

Nathalie : que tous les enfants aiment apprendre, peu importe, leur culture ou je ne sais quoi ! Pour moi, c'est ça ce que je dis naturel !

¹¹⁰ J'ai observé que le positionnement théorique des formateurs universitaires est peu assumé ; celui-ci est lié à un parcours personnel spécifique. En effet, beaucoup d'entre eux ont été des enseignants primaires avant d'être des formateurs universitaires. Ils gardent ainsi en eux une forme de légitimité avec les terrains scolaires et sont rarement dans un discours qui viendrait déconstruire ou contredire certaines « routines éducatives » (Barrère, 2002).

Genre j'étais une extraterrestre

Zakaria : et ?

Nathalie : bah non ! Je fais fausse route comme elle [Mme Françoise] m'a dit !

Zakaria : tu n'as pas le choix de penser comme ça ?

Nathalie : aucun droit ! Alors je vais penser comme ça et voilà ! Tu piges ?

Zakaria : plus d'une heure pour ça !

Nathalie : mais, j'm'en fiche ! Tu sais quoi, bah je vais écrire ce qu'ils [le personnel formateur universitaire] veulent que j'écrive... et basta ! J'arrête de me prendre la tête ! Je le savais en plus ! Parce que j'en ai parlé avec des amies...

Zakaria : de l'Institut tu dis ?

Nathalie : wai... et puis... elles n'ont pas compris pourquoi je pouvais penser comme ça en fait ! [Nathalie évoque ici le fait que ces amies n'ont elles aussi pas compris l'idée qu'il pourrait y avoir une théorie naturelle de l'enfant]. Genre j'étais une extraterrestre ! Et wai, aussi regarde ce qu'elle [Mme Françoise] m'a écrit !

[Nathalie ouvre son ordinateur et me montre le courriel qu'elle a reçu de Mme Françoise quelques jours plus tôt. Elle lit.]

Nathalie : « les certitudes de Céline Alvarez ont oublié que la diversité sociale et culturelle des enfants nous contraint à ne penser la relation avec l'élève que dans la complexité... ».

[Nathalie interrompt sa lecture.]

Nathalie : le mot de cette formation !

Zakaria : complexité, tu dis ?

Nathalie : on saupoudre toujours d'un peu de ça [parlant de complexité] ! Non, mais tu te rends pas compte ! Toujours, un peu partout... et hop... tout est dit ! Voilà ! Alors voilà... on passe à la suite ! Terminé, basta ! Je me referais plus prendre une deuxième fois ! Non... bah ça alors ça je te garantis !

Extrait d'entretien (Nathalie - 2^{ème} 241117).

Nathalie se voit forcée d'adapter son raisonnement à celui de l'institution normale. La formatrice universitaire, « par A plus B », démontre que l'idée que soutient Nathalie n'a pas de « valeur de vérité ». Nathalie finit par donc s'avouer vaincue¹¹¹. Toutefois, au-delà de l'idée d'une nature de l'enfant (ou pas), ce que Nathalie accepte, c'est que ses idées n'ont pas de valeur en dehors de la validation d'une institution supérieure, à laquelle elle doit croire et obéir. La vérité des initiés devient donc ce qui est conforme à la réalité institutionnelle. Mais, comme je l'ai analysé dans les chapitres précédents, la réalité des choses – et leurs vérités – n'existe

¹¹¹ L'extrait d'entretien illustre aussi que la formation ne vise pas à développer un sens critique. Une des explications possibles est que l'Institut Pestalozzi est en grande partie financé par la politique publique. Elle doit ainsi proposer une image qui reste fidèle au département d'État qui la dirige. Par peur d'être critiqués, les formateurs universitaires prennent ainsi les devants et finissent par se soumettre – sans le savoir – à une idéologie et doctrine majoritaire ; celle du département d'État et du milieu professionnel. Il s'agit dès lors en formation de transmettre une doctrine légitime pour justifier qu'une certaine part de l'enseignement universitaire est toujours liée aux pratiques du terrain.

que pour une conscience qui la perçoit. En conséquence, la vérité des choses et leurs perceptions deviennent *in fine* la « vérité d'un savoir » (Blais, 2006 ; Lacan, 1966 ; Rorty, 1994). Autrement dit, la réalité devient ce qui est partagé par l'ensemble des savoirs dans une démarche de domination et de « croisade » (Becker, 1985) pour la normalité. Dans cette quête de la norme, la vérité ne doit pas relever de l'imaginaire, de l'illusion, d'une vision subjective ou de l'interprétation libre d'un initié ; plus généralement de l'utopie (Abensour, 2011). La vérité ne doit pas s'écarter de ce qui est ordinairement accepté ; « ordinaire » signifie ici mettre en ordre ce qui est objectif à la perception d'une conscience juste.

« Vérité », « objectivité » et « savoir » sont dès lors trois notions étroitement liées au pouvoir de l'institution et trouvent leur expression la plus pure dans le « savoir institutionnel » ; celui « prôné » entre autres par le personnel formateur universitaire. La question de la fabrication de la vérité se voit ainsi déplacée à un autre degré d'analyse et confronte tout initié au problème de l'objectivité et des conditions de réalisation du savoir institutionnel. La notion d'objectivité évolue parallèlement à celle de vérité. Mais, au-delà de ce constat, j'ai observé que chaque initié finit par croire que sa vérité n'a pas (ou peu) de valeur, excepté dans l'ordre de ce qui est tenu comme acceptable par l'institution normale ; le tout s'inscrivant dans un processus qui tend à réduire les idées des initiés et donc leur part d'autonomie.

L'institution normale définit le savoir comme un objet « consommable pour le plus grand nombre » (Illich, 2003, 2004, 2005). Une grande consommation de savoirs produit pourtant de la servitude, ou du moins de la dépendance vis-à-vis de ces savoirs (ibid.). La vérité imposée par le savoir mutile ainsi l'autonomie des initiés. Par-là, je critique l'utilisation intimidante et « fausseté scientifique » du concept de « savoir ». Illich propose de nommer ce phénomène par le terme de « disvaleur » (ibid.). Dans l'analyse que fait l'auteur, le déchet et la dégradation sont habituellement considérés comme des effets secondaires de la production des valeurs (ibid.). C'est précisément l'idée contraire qu'Illich avance. Il soutient que la valeur économique ne s'accumule qu'en raison de la dévastation préalable de la culture. Cette même valeur produit des « dégâts collatéraux » et des ravages considérables dans les « cultures humaines » et dans la richesse de leur diversité (ibid.).

Au travers de son monopole sur les savoirs, c'est dans le même mécanisme que propose Illich (ibid.) que l'institution normale produit en coulisse un système d'exclusion. Les initiés apprennent non seulement les « bonnes valeurs scolaires » qu'ils devront transmettre à leurs élèves. Mais, ils apprennent aussi à accepter ces valeurs et à s'accommoder ainsi au système institutionnel tel qu'il est. Par exemple, ils continuent à apprendre la valeur du conformisme ; celle qui a coloré l'entièreté de leur scolarité. Bien que cet enseignement ne se limite pas à l'École et à la formation des enseignants, les initiés apprennent aussi à « inoculer » cette valeur du conformisme aux élèves ; car c'est dans l'*élément* institutionnel qu'elle se concentre.

C'est prouvé scientifiquement

Sana : mais... que les élèves issus de milieux populaires sont plus en difficulté à l'école... bah je veux dire, c'est bien ce que j'ai appris dans cette formation. D'ailleurs toute une partie de cette formation nous met nez à nez avec cette réalité. Là, j'ai vraiment beaucoup de peine à te suivre... que l'école fabrique les difficultés scolaires des élèves... Là je ne suis pas d'accord !

Zakaria : pourquoi ?

Sana : (agacée) parce que si le problème était si simple, wai comme tu le dis, s'il fallait juste constater et passer à l'acte, c'est un peu ce que tu dis ! Que l'école est responsable de l'échec scolaire, car elle le fabrique ! Alors pourquoi y'a encore de l'échec ?

Zakaria : parce que je crois qu'une partie de notre système social, donc économique, politique, et cætera... oui, on a besoin d'élèves qui échouent !

Sana : et donc l'école fournit des élèves qui échouent ?

Zakaria : je ne dis pas qu'elle fournit ! Mais que c'est une partie de son taf [de l'argot travail] ! Et la réalité scolaire résiste. Bien sûr que tout ça c'est étroitement lié avec la complexité des processus sociaux et des individus, wai à l'ambiguïté et à l'incohérence des enseignants, des institutions, de cette formation, des volontés politiques...

Sana : d'accord... d'accord sur le fond... mais tu fais quoi de la réalité ?

Zakaria : de la réalité ?

Sana : c'est une réalité que les élèves issus des milieux défavorisés ont plus de difficultés à l'école ! C'est prouvé scientifiquement !

Zakaria : et ?

Sana : donc c'est une réalité ! Tu ne pourras jamais me dire le contraire !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 130618).

« *C'est prouvé scientifiquement* » vient mettre un terme à la discussion. L'expertise scientifique exerce dans de nombreux débats un rôle de modérateur du questionnement ; de régulateur de la possibilité de toute remise en question ; de révocation de toute perspective critique. La science institutionnalisée semble avoir le privilège d'affirmer ce qui était, ce qui est, mais surtout ce qui sera de l'éducation. La science mise aux services des institutions hypnotise ainsi les initiés par la « puissance de sa vérité ». De surcroît, le savoir scientifique n'est plus perçu comme un mode de savoir (parmi d'autres). Il est plutôt reconnu comme un savoir unique et certain. Toutefois, le savoir devrait se situer dans un rapport de croyances et de convictions qui seraient faites des jugements relatifs à chaque individu. Or, pour Sana – comme pour de nombreux autres initiés – j'ai observé que la science institutionnalisée et les savoirs qu'elle génère semblent avoir le privilège de transcender tout particularisme individuel et culturel. Ce que je veux dire ici, c'est que la vérité est « systématiquement » institutionnellement prouvée. La vérité scientifique (Latour, 2005 ; Latour et Woolgar, 2006) au service de l'institution ne peut-être ainsi que toujours « la vérité ».

« Ce n'est pas le doute, c'est la certitude qui rend fou », écrit Nietzsche (1990, p. 93). Alors, qu'importent le questionnement ou la critique, ou même la puissance de sa propre réflexion, puisque la science instituée « fonctionne » comme la « machine d'Anticythère » à rouages parfaits ; sans erreur pour dire la vérité à la place de tout le monde. Pour les initiés, peu importe

ce que leur conscience, leur réflexion, leur « intellectualité » (Giroux, 1983, 1988) ait à leur apporter ; car finalement la science institutionnalisée dira la vérité, « la vraie », à leur place. C'est en ce sens que le savoir devient une « vérité dangereuse » (Foucault, 1966, 1969) ; car elle fournit une réalité définitive sur le monde. Le savoir mis au service des institutions donne une explication utile et conforme à l'expérience du réel attendue.

Réalité objective

Comme pour Sana et Bedonna dans l'extrait suivant, lorsque les initiés sont amenés à « penser par eux-mêmes », la problématique se transforme en quelque chose de « bizarre » ; quelque chose d'inconnu, d'inatteignable ; une chose que les initiés perçoivent comme au-delà de leurs moyens. Leur avis, leurs idées, leurs valeurs – en un sens leur « Soi » – sont dévalorisés par le rapport à la vérité qu'impose l'institution normale.

Sana : je n'ai pas d'avis sur la difficulté des élèves. Je n'en sais trop rien ! J'essaie plutôt de rester focalisée sur mon travail [celui d'étudiante, mais plus largement celui d'enseignante]... oui d'essayer de tout faire pour lutter contre les difficultés scolaires. Mais, je ne peux pas te dire pourquoi y'a plus d'échec dans les milieux populaires. Non j'en suis pas capable...

Zakaria : enfin ? oui... tu pourrais... tu peux me dire ?

Sana : ... que c'est dû à la culture, à leur famille, et l'écart avec la culture scolaire, je peux oui !

Zakaria : mais toi ? Tu penses quoi ?

Sana : de tout ça ?

Zakaria : oui ! Toi Sana ! Toi ? Tu penses quoi ?

Sana : moi !...

(Silence)

Sana : j'en sais trop rien ! Je pense... euh bah y'a plein d'études qui montrent plein de choses... sur le lien avec les familles par exemple. Non, mais je n'en sais rien... moi je ne sais pas...

Zakaria : donc toi tu n'as pas d'avis ?

Sana : c'est pas que je n'ai pas d'avis, mais je pense que mon avis n'a pas d'intérêt !

Zakaria : comment ça ?

Sana : c'est pas que je me trouve bête (elle rit avec déconsidération)... c'est que je ne pense pas être en mesure de dire pourquoi ! Je n'ai pas les compétences pour m'affirmer moi-même sur cette question ! Voilà !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 130618).

Zakaria : en dehors de tout ce que tu me racontes ! Wai de ces faits ! Tu penses quoi, de ces problèmes de l'école ?

Bedonna : je sais pas ! Ho tu sais Zak, ça fait longtemps que je pense plus !

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 260118).

Je soutiens que ce qu'ils manquent aux étudiants, c'est une considération sociale et morale de leur pouvoir d'objectivité ; une reconnaissance de leur « intellectualité » (Giroux, 1985, 1988). Comme le montre l'extrait précédent, le rapport au monde des initiés devient au contraire un « point de vue sans sujet », « dénoué d'intérêt » et « sans importance » ; insinuant par-là que le réel se manifeste à leurs yeux et qu'ils n'en ont aucune prise. Le réel est uniquement l'image exacte de la manifestation de la vérité que les initiés ont apprise. Ainsi, il n'y a plus d'écart entre une « réalité idéale » (Abensour, 2000, 2010, 2011) – celle de leurs idées d'une « autre école » par exemple – et une « réalité subjective », celle qui le serait par des caractères ambigus, mais profonds. Toutefois, j'ai observé que pour les initiés ces deux « réalités » devront finir par n'en faire qu'une : je la nomme la « *réalité objective* ». Cette réalité est différente des deux autres. En effet, elle est une « réalité apprise », car elle se définit d'abord par ses caractéristiques de clarté et de distinction qui sont les effets d'un apprentissage. Elle se définit ensuite par sa puissance d'« certitude » (Nietzsche, 1990, 2007). La réalité objective détient le pouvoir de présenter aux individus l'« être et le néant » (Sartre, 2008) du monde. L'initié pourra ainsi se reconnaître dans cette réalité apprise que parce qu'il sera un *objet* pour lui-même. Mais, il ne pourra difficilement saisir autrui dans son être véritable ; c'est-à-dire dans sa subjectivité.

Par exemple, l'élève qui est devant l'initié est, par force des choses, un individu singulier avec son identité, ses particularités, son histoire. Il a une réalité propre – et subjective à la fois – qui correspond à une première idée qu'un initié se fait de lui. Cette première idée est donnée par les sens et n'est qu'un accident de la seconde ; celle qui se réfère à l'élève en tant que substance, c'est-à-dire en tant que ce qui demeure en dehors de tout élève en particulier. Dans l'institution normale, l'« idée singulière » de cet élève devra disparaître rapidement pour une « idée générale » qui sera remplacée par une « idée objective » ; ou un « savoir » sur l'élève. Cette nouvelle idée objective permet de se représenter tout ce que partagent les élèves entre eux ; dont celui qui est devant l'initié ne deviendra qu'un exemplaire parmi tant d'autres. Un élève est ainsi celui qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire ni différent ni distinct d'un autre ; « performant dans l'ensemble des traces de savoirs qu'il acquière, de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes » (Daunay, 2008, p. 8).

J'ai pu observer ce processus d'« objectivation de l'élève » dans la manière dont les initiés considèrent les élèves dans leurs classes de stage. Certes, les membres du personnel formateur de terrain encouragent les initiés à percevoir les élèves en objectivant certaines de leurs caractéristiques scolaires (métier d'élève, attitudes scolaires, bilan de compétences, grilles d'évaluation, etc.). Mais, le personnel formateur universitaire vient à son insu renforcer cette tendance à l'objectivation de l'élève en utilisant un vocabulaire « technique » et « scientifique » (archi-élève, performance de l'élève, processus d'apprentissage de l'élève, sémiotique de l'objet enseigné, etc.) éloigné de l'expérience de l'initié. Le vocabulaire scientifique distant de l'expérience de l'initié ainsi que le renforcement de la tendance à l'objectivation par les enseignants formateurs viennent favoriser une conception de l'élève en surplomb. L'élève n'est alors plus considéré dans sa diversité ; dans laquelle l'hétérogénéité et les différences entre enfants posent immédiatement la question de l'enfant « pluriel » (Sen, 2006), possédant une histoire, des expériences de vie et des apparences qui lui sont propres. L'élève est un prototype qui agit dans un groupe, dans une classe. Il est un objet qui suit une

logique d'action pour apprendre. Il apparaît dès lors pour l'initié comme un objet définissant les conditions de son apprentissage. Ainsi, le « modèle » de l'élève se construit du point de vue général. Les initiés conçoivent le prototype de l'élève du point de vue archétypique ; comme un objet qui réagit aux dispositifs qu'ils mettent en place dans leurs enseignements. Ainsi, j'ai observé qu'une part importante du travail d'objectivation de l'élève se construit en formation. Cette manière de percevoir l'élève comme un prototype permet de considérer les tâches qu'il doit réaliser (de les analyser et interpréter) dans des dispositifs qui se construisent dans des structures d'apprentissages. Ils ne sont pas perçus comme des enfants à la réalité et identité plurielle (ibid.) qui interagissent avec leur environnement, pour apprendre. La notion d'élève est ainsi trop restrictive. Elle ne permet pas de considérer la dynamique de l'enfant dans la conception des tâches d'enseignement et de leur mise en œuvre (Schneuwly et Dolz, 2009), par exemple. « Une école est un mauvais endroit pour apprendre quoi que ce soit¹¹² », écrit Becker (1986, p. 11).

La vérité objective se pose comme la question fondamentale pour découvrir ce que signifie transformer les enfants en élèves, les étudiants en initiés, les individus en masse ; et ainsi décrire ou façonner des modèles qui proposent de normaliser les comportements sociaux. Dans certaines écoles américaines, les enseignants préparent leurs cours à l'aide d'un logiciel de prédiction des difficultés des élèves basé sur le Big Data. Dans nos écoles, les enseignants ne sont pas si loin des Américains. Les données ne sont pas encore recueillies numériquement dans un immense « Data Center », mais les politiques travaillent dans cette direction. Dans nos écoles, les institutions confectionnent déjà des bases de données standardisées, contenant des exercices à donner à tel ou tel élève, selon telle ou telle difficulté préméditée.

Extrait du journal de pensées.

Une bonne valeur prédictive

Mélanie : plusieurs études montrent... wai l'importance du comportement verbal de l'élève comme la condition d'une meilleure réussite scolaire après. On a vu ça au cours. Les résultats qu'elle [la formatrice universitaire] nous a montrés... bah montraient qu'il y avait un lien entre prendre la parole en classe... oui une corrélation entre la prise de parole et la réussite scolaire des élèves.

Zakaria : donc ?

Mélanie : ça veut dire qu'il y a comme une prédiction qu'on peut faire entre le fait que des élèves prennent la parole et une valeur prédictive, je crois que c'était ça la notion. C'est vrai qu'en stage, bah j'ai pu voir ça aussi. Souvent les élèves qui répondent à la maitresse, bah ce sont les élèves qui réussissent le mieux. Toujours, au cours, elle nous a montré des études, une en tout cas, qui montrent... attends, j'ai mes notes là dans mon cahier !

Mélanie ouvre son cahier de cours et feuillette quelques pages.

¹¹² Traduit de l'anglais : A school is a lousy place to learn anything.

Mélanie : ... ha voilà... [Elle lit ses notes.]

Mélanie : ... que le fait de prendre la parole en classe pendant la dernière année au cycle élémentaire [ce qui correspond à la maternelle] est corrélé avec presque tous les comportements caractérisant l'adaptation en classe... oui...

Mélanie interrompt sa lecture puis reprend.

Mélanie : ...ce qui confère à ce comportement une bonne valeur prédictive. La performance scolaire d'un élève est d'abord influencée par les caractéristiques psychologiques parmi lesquelles les aptitudes verbales ont l'effet le plus important sur la réussite scolaire. Ce résultat montre la prépondérance du facteur verbal dans les apprentissages scolaires. De plus, c'est le comportement verbal des élèves qui s'avère être le plus important pour la prédiction de la performance de lecture après plusieurs mois d'école primaire... et aussi trois autres facteurs interviennent... bah le respect des normes scolaires, l'intérêt de participation et le comportement de l'élève au travail.

Elle ferme son cahier.

Zakaria : vous venez de voir ça dans l'Institut ?

Mélanie : wai... juste là y'a quelques jours !

Extrait d'entretien (Mélanie - 2^{ème} 081217).

J'analyse de l'extrait précédent que lorsqu'une chose est dite exister objectivement, elle existe seulement en tant qu'elle est connue pour l'initié – ou en tant qu'objet de l'esprit. (Daston et Galison, 2012). La force du paradigme de la psychologie scientifique ramène toute explication des apprentissages d'un élève à ses déterminations cognitives ; lesquelles découlent de ses aptitudes sociales, scolaires et donc de son « éducation » (au sens large : culturelle, parentale, économique). L'extrait montre également que dans l'institution normale, le rapport qu'entretiennent les initiés avec le savoir sous-entend que leur sens subjectif les trompe. Comme le souligne Bedonna dans l'extrait suivant, la perception de l'initié de la réalité scolaire n'est pas fiable. Elle doit être ainsi combattue par l'objectivité scientifique. L'idée objective est claire et distincte. Elle est le point d'émergence d'un savoir possible.

Parce qu'on croit dans cette formation qu'être objectif, c'est dire la vérité

Bedonna : objectif... voilà toujours objectif ! C'est ça qu'on nous demande ! D'être objectif ! Et moi alors ? Tout ce que je pense ? Hein ? Foutaises ! Moi je n'ai pas le droit de penser ou d'avoir un avis. Parce que tu vois, du moment où il est différent ! Tu vois différent de quoi ! De la foutue norme ! Alors là bah non Bedonna n'a pas le droit de penser... j'ai tort ou alors je ne suis pas objective. Toutes mes idées, mes manières de voir l'école, elles sont tout le temps combattues par l'objectivité. Parce qu'on croit dans cette formation qu'être objectif c'est dire la vérité. Et tous y croient ! Tous... oui ! Tous les étudiants ne croient qu'à ce qui est objectif. Mais ce qui est objectif, par exemple... c'est que ce sont toujours les mêmes élèves qui échouent ! Tu vois ! C'est comme tu me disais, que tu te faisais contrôler par la police en bas de ton école ! Parce

que t'as cette gueule d'arabe... C'est objectif ça ! Bah oui, c'est objectif que les Arabes sont des dealers ! Wai, je suis en colère... parce que je ne veux plus que... de toute façon c'est foutu !

Zakaria : non... dit moi !

Bedonna : je perds mon temps de toute façon ! Faut être comme tout le monde. Moi je n'y arrive plus... et je ne me suis pas préparée pour cet entretien [Bedonna fait ici référence à son premier entretien d'embauche dans une école primaire], parce que j'étais très confiante en fait ! Ça fait quatre ans qu'on est là-dedans et je me suis dit que c'était des questions liées à ma personne, ma vision de l'enseignement, que ça allait être différent que dans l'Institut où tu ne peux jamais être toi-même ! Donc je me suis dit qu'il y avait rien à préparer. Ce premier entretien, je suis allée franchement, en me disant que j'étais moi-même. Il y avait le directeur et le maître adjoint et le directeur m'a dit, voilà au début ça va être juste une question de feeling, voir comment ça se passe et puis il m'a dit, dites-moi un peu votre parcours, je vois que vous avez fait un petit peu des choses, alors j'ai débballé.

Enfin le droit de critiquer la formation

Zakaria : alors qu'est-ce que t'as dit ?

Bedonna : j'ai dit que j'avais eu un cursus scolaire assez classique jusqu'à l'université... Donc en fait, ils m'ont laissé parler pendant un long moment. Ils ne posaient pas trop de questions. Ensuite ils m'ont demandé qu'est-ce que je n'avais pas aimé dans la formation universitaire, quelle critique j'aurais pu en faire, donc j'ai dit, j'étais là, mais c'est génial en fait ! Enfin le droit de critiquer la formation... bah moi on demande beaucoup de choses qui sont assez ponctuelles, décontextualisées, wai... les élèves ne trouvent pas tout le temps du sens, moi j'ai pas trouvé de du sens dans cette formation ! Donc ces choses-là... oui bah très on fait des choses, on se forme et finalement est-ce que les élèves en retirent quelque chose parce que c'est aussi eux la base ?

Zakaria : et là ils réagissent comment ?

Bedonna : le maître adjoint ne me regarde même pas. Le directeur il était assez professionnel. Par contre le maître adjoint pas du tout. Il me disait qu'ici c'était des classes difficiles, des élèves qui peuvent être assez perturbateurs, des parents qui s'engagent pas, qui s'impliquent pas... et là le directeur rajoute qu'est-ce que vous faites dans cette situation ? Parce qu'il y a des parents qui disent oui, oui, oui... et qui ne font jamais rien. J'ai dit que je ne partageais pas ce point de vue ! Alors là, c'était comme si j'avais raté toute ma formation ! Je te jure, c'était affreux Zak ! C'est pour ça, je dis qu'il faut être objectif ! Et dans cette formation être objectif ça veut dire accepter que les élèves étrangers soient plus en difficulté que les autres ! Ou que par exemple, que leurs parents sont démissionnaires... Si tu dis pas ça bah, t'es pas objectif et c'est foutu !

Extrait d'entretien (Bedonna - ENS1 020718).

Réalité subjective

De ce que m'explique Bedonna, je peux pousser mon analyse encore plus loin et me demander à quelles conditions l'expérience d'un initié – c'est-à-dire son rapport au monde – est-elle non pas objective, mais « possible » ? Dans l'institution normale, j'ai observé que la sensibilité que fournit l'expérience est perçue comme confuse et désordonnée. Pourtant, chaque individu organise le monde par sa sensibilité, par l'intermédiaire de son raisonnement et de son entendement qui contient cette extraordinaire faculté d'ordonner le monde. Il y a bien des expériences du monde qui ont une valeur autre que ceux des savoirs transmis par l'institution normale et qui ne sont pas valorisées. Il y a bien des connaissances (et non des savoirs) sur le monde qui sont éprouvées pour être « perçues » et « devenir autre » (Deleuze et Guattari, 1989). Toute connaissance commence avec l'expérience sensible. C'est exactement pour cette raison que, dans mon analyse, l'institution normale se dévoile comme un « garde-fou » de cette même « connaissance sensible » à éviter à tout prix. Elle le fait en amont pour la prévenir et la remplacer par un « savoir exact » vidé de sa sensibilité. Ce type de savoir est moins risqué (Beck, 2008 ; Rosa, 2020) puisqu'il s'inscrit dans un processus de normalisation. Ainsi, au fur et à mesure de cette fabrication de la vérité, les initiés finissent par s'épuiser de la sensibilité qu'il leur reste face au monde ; car ce sont précisément les règles de l'entendement exact et du savoir institutionnel qui normalise l'expérience du monde. C'est ce type de savoir qui conditionne l'expérience de formation de chacun des initiés.

La plus grande barrière à dépasser reste dès lors cette croyance en l'impuissance des initiés que j'ai constatée dans l'institution. Le rapport entre pouvoir et savoir constitue une grande partie des questions je pose. Elle reflète les noyaux de mes réflexions sur la conscience d'agir et sur sa transmission. L'idée si ordinaire qui traverse les consciences collectives – celle qu'il suffirait d'accéder aux savoirs afin de penser pour agir – est une illusion. Tout n'est pas si simple ! Le savoir est certes nécessaire à l'émancipation de l'individu ; mais de quel savoir s'agit-il ? Cette question renvoie à la relation que je peux établir entre « savoir » et « pouvoir ». Les structures du pouvoir produisent des savoirs qui les justifient. Pourtant, ces savoirs ne sont ni justes ni faux. Ils sont légitimes, car ils fonctionnent dans des relations de pouvoir qui leur fournissent une autorité de vérité. C'est pourquoi je m'enquière de la nécessité de penser des connaissances qui fourniront un pouvoir d'agir aux apprenants ; et non plus des savoirs qui seraient susceptibles de les opprimer.

Combien d'opprimés eurent l'impression qu'« être-savant » accentuait le contrôle que les oppresseurs exercent sur eux ? Paradoxe pourtant si banal ; il n'y a pas un jour où vous ne croiserez pas quelques étudiants qui se plaindront ou qui déploreront les savoirs qu'ils sont en train d'acquérir. « A quoi bon » ? « Pour quoi faire » ? « Pour rien » ? ; non pas du tout ! Les savoirs sont les instruments du pouvoir des Hommes.

Extrait du journal de pensées.

4.6.2 Invalidation et autocensure méthodique

Le second mécanisme qui tend à normaliser les pensées des initiés est l'invalidation de leurs savoirs par un processus que je nomme : *autocensure méthodique*. Je reviens ici sur les derniers mots de Nathalie de l'extrait d'entretien présenté au chapitre précédent. Ils serviront d'introduction au mécanisme que je tente d'exposer.

[...] on saupoudre toujours d'un peu de ça [parlant de complexité] ! Non, mais tu ne te rends pas compte ! Toujours, un peu partout... et hop... tout est dit ! Voilà ! Alors voilà... on passe à la suite ! Terminé, basta ! Je me referais plus prendre une deuxième fois ! Non... bah ça alors, ça je te garantis !

Extrait d'entretien (Nathalie - 2^{ème} 241117).

Au-delà de la « complexité » que relève Nathalie – sujet que j'ai par ailleurs traité dans les chapitres qui précèdent celui-ci – ce que je note c'est sa renonciation. En effet, Nathalie dit cesser toute recherche de construction de sa propre vérité en acceptant le jeu de l'institution normale. Elle dit : « *Terminé basta ! Je me referais plus prendre une deuxième fois ! Non... bah ça alors, ça je te garantis !* ». Ce jeu est en partie celui que je nomme *autocensure méthodique*. En effet, cette autocensure définit un auto-refoulement délibéré, parfois conscient ou non. Le concept d'autocensure méthodique me semble d'autant plus utile à être proposé, car il permet premièrement de saisir de manière nuancée la part que prennent les initiés eux-mêmes à la limitation de leur autonomie réflexive. Deuxièmement, le cas échéant, il me permet de comprendre une possible ouverture ; sans pour autant ignorer les contraintes que les initiés subissent ou les tactiques de contournement qu'ils mettent en place pour le faire.

Le concept d'autocensure méthodique n'est en aucun cas défini comme une conspiration ; mais il détermine un des processus de fabrication du consentement éducatif évident. Il n'y a bien sûr aucun « complot » dans ce que j'essaie d'exposer. Il n'y a aucune prétention de ma part à chercher ou à blâmer un coupable ; une personne qui donnerait des ordres manipulateurs d'en haut, par exemple. Mais, j'ai observé qu'il existe plutôt un processus de fabrication et de maintien d'une conception idéologique et morale majoritaire ; celle qu'il y a « une bonne manière de penser et de s'y prendre pour le faire ». En effet, l'institution normale, par le travail du personnel formateur, inculque aux initiés cette « conception de la bonne manière ». Elle contrôle notamment la répartition des savoirs de formation. Encore, elle filtre ce qu'il est possible de « faire », de « dire » et de « croire ». Elle choisit aussi ceux qui pourront « croire », « dire » et « faire » en leur attribuant un diplôme, une certification de leurs savoirs acquis. Le travail du personnel formateur peut ainsi être interprété comme celui de clarifier ce qu'il est possible de savoir de ce qu'il n'est pas ; évitant d'une part de générer tout état de malaise chez les initiés et de s'assurer d'autre part de présenter une vision du monde qui correspond aux intérêts du pouvoir en place (politiques, économiques, etc.) ; de faire perdurer les privilèges des « classes favorisées » (Bourdieu, 1994b ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), de connivence avec une certaine « élite bourgeoise » (Debray, 1979 ; Hourmant et Leclerc, 2012).

Au semblant d'une « égalité des chances », les hiérarchies se construisent aujourd'hui en fonction de l'intelligence. L'ordre social se perpétue par l'École, qui transpose les privilèges de « classes » en les expliquant encore en « dons » ou « mérites » ; mais cette fois aussi en « intelligence ». Les « intelligents » ont l'occasion de s'élever au niveau qui correspond à leurs capacités intellectuelles ; et les classes inférieures aussi, mais leur rang est réservé aux moins capables. Ainsi, il est rendu légitime un nouveau régime qui glorifie ses héros : lesquels sont les scientifiques, les économistes, les politiques et tant d'autres – aussi les enseignants ; parce que leur éducation a été ajustée à la hauteur de ce que le pouvoir considère comme leur « intelligence destinée ». Leur pouvoir de prétendre le bien du peuple a ainsi été agrandi. Partout, le « progrès » est leur triomphe. Le monde moderne est leur demeure. « Il est le cauchemar d'un monde dirigé d'ailleurs non pas tant par le peuple que par les gens les plus intelligents », écrit Youg¹¹³. « Un physicien nucléaire restera un « technicien du savoir pratique » aussi longtemps qu'il contribuera à développer la bombe atomique. Il deviendra un intellectuel sitôt qu'il protestera contre elle », rajoute Sartre¹¹⁴.

Extrait du journal de pensées.

J'illustre le concept d'autocensure méthodique par deux autres extraits dans lesquelles les conceptions des initiés, de l'« ordre institutionnel », les conduisent à s'autocensurer en public (dans le premier extrait) ; sans pour autant les empêcher de s'exprimer de manière critique dans des espaces que les initiés pensent plus appropriés (dans le second extrait). Les entretiens que j'ai menés avec certains d'entre eux font partie de ces espaces qui favorisent l'interprétation sur les contours de cet « ordre institutionnel » (pour les deux extraits réunis).

Avant de présenter les extraits et mon analyse, il est nécessaire que j'apporte quelques précisions sur la définition du concept d'autocensure méthodique. L'autocensure méthodique se comprend comme la mise en œuvre préalable d'une censure réfléchie et préventive que s'applique un individu sur lui-même. Il anticipe ainsi ce qui pourrait être perçu comme une menace, des représailles, une perte d'avantage ou une situation incertaine (réelle ou supposée) de censure par une autorité ; qui se matérialise dans le cas de mon étude par le travail du personnel formateur ou plus largement par ce que les théories de l'autocensure appellent l'« opinion publique » (Lippmann, 2008 ; Schütz, 1953 ; Schütz et Luckmann, 1973).

Ce que j'appelle plus précisément l'« opinion publique » dans le cadre de mon enquête désigne l'ensemble des convictions, des valeurs, des jugements, des préjugés et des croyances plus ou moins partagés au sein de l'institution normale. De même qu'une opinion se caractérise par son aspect normatif et se différencie en partie de l'esprit critique, l'opinion publique est construite sur des avis partagés, des émotions induites, des informations inférées qui sont la plupart du temps non vérifiées ; qu'elles soient véhiculées intentionnellement ou non. Dans le concept d'autocensure méthodique, le caractère « méthodique » de la « censure » trouve son intérêt dans le fait que l'individu établit un calcul de ce que pourrait produire une situation de censure (ou

¹¹³ Cf Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033. An Essay on Education and Equality*. Londres : Thames and Hudson, p. 103.

¹¹⁴ Cf Jean-Paul Sartre, interrogé le 15 août 1967 par Radio-Canada. https://www.youtube.com/watch?v=NQkEqYjeZ3Y&tab_channel=RositaStancill

de non-censure) en rapport à l'opinion que construit l'autorité sur l'individu. Souvent, ce calcul se fait à partir de ce que l'initié a vécu comme expérience et comme conséquences de cette expérience ; par l'émission d'une opinion non censurée ou par l'expérience non censurée qu'il a éprouvée de l'expérience d'un autre initié.

L'autocensure méthodique se produit ainsi en lien au projet de formation et peut être assimilée à la construction d'une rationalité à travers laquelle l'initié donne un sens et une utilité à sa formation (Dubet, 1994a, 1994b ; Jellab, 2011). Au regard du premier extrait, l'autocensure méthodique apparaît comme une « manière normale de fonctionner ». L'initié est plus soucieux des finalités utilitaires de sa formation, à travers l'image qu'il renvoie – par exemple au personnel formateur – et qui se caractérisera en définitive par la réussite de son parcours de formation.

La thématique du cours que j'observe concerne les relations que peut avoir un enseignant avec un ou des élèves culturellement éloignés de la culture scolaire légitime de l'école. Les questions sont toutes posées sur la diapositive du cours. À l'aide de quelques exemples, le formateur universitaire énonce de manière synthétiquement critique ce qu'il perçoit comme des écarts à la « culture scolaire » : chahut, discipline, règle de classe, culture, origine, ethnicité font partie du lot.

L'étudiant, assis à ma gauche, semble perturbé par les propos du formateur. Son dérangement se symbolise par des soufflements respiratoires plus intenses, par le fait qu'il se gratte le visage avec insistance ou qu'il marmonne de petites phrases à sa voisine du type « mais, qu'est-ce qu'il a celui-là ! Mais, alors ! Pff ! C'est n'importe quoi ! ». Ces différentes expressions, physiques et langagières, qui marquent son désaccord m'ont évidemment intrigué. Je lui chuchote discrètement à l'oreille : « tu n'aimes pas ce qu'il dit ? ». Surpris par ma question, l'étudiant me répond plus ou moins avec ces mots : « non, il me saoul ». Dans l'impossibilité de prolonger la discussion pendant le cours, je lui propose d'en discuter à la sortie.

Quelques instants plus tard, le formateur – inquiet de faire participer les étudiants – demande (certes de manière un peu rhétorique) s'il y a des questions dans l'auditoire ou des remarques. Quelques étudiants prennent la parole, plutôt dans un souci de bonne compréhension des concepts théoriques qui soutiennent le cours et qui risquent d'apparaître dans l'examen. L'étudiant avec qui je viens d'échanger quelques mots ne prend pas la parole. Quelques minutes plus tard, il quitte même le cours. Pour ne pas prendre le risque et ne pas pouvoir échanger davantage avec lui, je le suis quelques instants après. Manque de chance, je ne le trouve pas à la sortie de l'auditoire. Je vais fumer une cigarette à l'extérieur du bâtiment.

Hasard ou coïncidence, l'étudiant fume aussi. Je m'approche de lui, me présente, il se présente également. Moundir est étudiant en première année dans l'Institut Pestalozzi. Il se destine à la formation des enseignants primaires. Je lui expose brièvement ma démarche d'enquête et lui demande les raisons de ses réactions en cours. Il me dit qu'il a été heurté par le « déterminisme » que soutient le formateur. « Je suis issu d'un milieu

social défavorisé », me dit-il ; et « ce n'est pas pour autant que ma culture a moins de valeur à mes yeux qu'une autre ». Plus exactement, il me dit être « en colère avec l'idée que l'élève issu de milieux populaires a moins de chance de réussir qu'un autre et qu'il en a souffert dans sa scolarité ». Que « si les formateurs soutiennent ça, qu'on ne va pas aller bien loin [parlant d'école et d'éducation] ». Il a fait ses études en France et pour lui, le fait de venir continuer son cursus de formation en Suisse est une nouvelle épreuve culturelle, intellectuelle et sociale.

Son avis sur la question de la diversité culturelle est entaché de colère et d'irritation. Je lui demande pourquoi il n'a pas pris la parole dans l'auditoire pour exprimer son désaccord. Il me répond « qu'il n'avait jamais osé prendre la parole devant tout le monde, car son vocabulaire est médiocre et qu'il ne construit pas des phrases comme les autres ». Il s'est aperçu que « la situation est encore plus difficile en Suisse pour les étudiants venant de France ». Je lui demande pourquoi. Il me répond « qu'en première année, beaucoup d'étudiants ne vivent pas les mêmes difficultés que lui. Qu'il n'apprécie pas ce formateur, car celui-ci ne comprend pas réellement les enjeux la diversité culturelle ». « Que lors d'un cours, par exemple, il a demandé de répéter plusieurs fois à une étudiante dans l'auditoire un propos, car elle ne s'exprimait pas bien et qu'il a fini par « casser » [au sens de désavouer] son avis ». Alors, certainement par peur, Moundir préfère ne rien dire. Il a fait le choix de garder au fond de lui ce qu'il voulait pourtant dire tout haut. « Que de toute façon personne ne le comprendrait ». C'est pour cela qu'il avait quitté l'auditoire.

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Comme l'illustre l'extrait précédent, le conformisme des initiés se produit dans l'acte de modifier son comportement (ou son avis) pour que celui-ci corresponde avec celui d'un groupe majoritaire. À cela, la plupart du temps, les initiés se conforment pour ne pas se faire remarquer ou ne pas paraître ridicules (ou déviants par rapport aux normes) aux yeux des autres initiés ; mais, surtout vis-à-vis du personnel formateur. Néanmoins, le degré de conformisme dépend également du parcours biographique et de l'identité (Sen, 2006) de chacun des initiés ; de la considération qu'ils portent sur le regard des autres, de si celui-ci les affecte plus ou moins ainsi que de leur sensibilité face aux situations qu'ils estiment « dangereuses » et « humiliantes ».

Incitations

Historiquement, l'effacement des grandes valeurs « religieuses, politiques et morales » des institutions de formation des enseignants (Hummel, 1995) vient nourrir le mythe des institutions peuplées d'usagers isolés, autonomes, indépendant les uns des autres. Ce contresens – puisqu'historiquement l'institution de formation des enseignants ne s'est en réalité jamais dérobée de ses valeurs, mais en a proposé de nouvelles formes (ibid.) – engendre une vision du progrès et de l'action publique de plus en plus centrée sur l'individu et sur des principes d'« autoréalisation de soi ». Cependant, cette considération omet les liens profonds que les usagers de l'institution normale continuent d'entretenir les uns avec les autres. En outre,

l'influence des autres sur la vie de chacun des initiés reste considérable. Elle continue à prendre le visage du conformisme ; cette tendance à faire que les initiés veulent rester proches des autres, pour ne pas être coupés d'eux-mêmes. Les initiés sont exposés au besoin de suivre les autres ; pour ne pas s'en trouver davantage éloignés. « Cette « loi de grégarité » se vérifie dans la famille, mais aussi à l'école, sur les lieux de travail, dans les supermarchés ou encore dans les prisons », écrit Maurin (2015, p. 129).

L'incitation à l'autocensure méthodique est donc une forme subtile de censure qui donne l'illusion de l'autonomie aux initiés et qui, selon mes analyses, détermine l'aspect le plus intéressant du mécanisme de normalisation des pensées que je soulève. En effet, au regard de l'extrait suivant, Nathalie fait référence à une expérience censurée, celle de « l'interdiction » d'adhérer aux idées soutenues par « Alvarez¹¹⁵ » (présenté dans un extrait précédent) dans son dossier d'évaluation. Elle profite de notre entretien pour porter un regard critique sur son expérience.

On apprend à ne pas penser par soi-même

Zakaria : pourquoi tu me dis que tu ne changeras pas ? [Je fais référence ici au fait que Nathalie s'oblige à accepter les remarques de sa formatrice universitaire].

Nathalie : parce que ! Je pense que c'est aussi mieux de ne pas rentrer en conflit avec eux [faisant référence au personnel formateur]...

Zakaria : tu dis, par rapport à tes idées ?

Nathalie : en partie. Je veux dire c'est tellement clair pour moi. Si tu commences à donner ton avis, bah après, bah wai, ils [le personnel formateur] vont avoir une idée toute faite de toi...et...

Zakaria : ça peut péjorer [avoir un effet négatif] tes études ?

Nathalie : voilà... tu m'enlèves les mots de la bouche !

Zakaria : mais tu en as conscience de tout ça ?

Nathalie : oui !

Zakaria : et les autres étudiants ? Tes collègues ici dans l'Institut ?

Nathalie : je ne sais pas si on [les étudiants] en a vraiment conscience. Je crois que si je t'en parlais pas, enfin, si on n'avait pas tous ces entretiens, je ne sais pas si j'en aurais conscience. Parce que, au final, c'est toujours comme ça que j'ai été.

Zakaria : été ? Tu dis comme élève ?

Nathalie : oui ! J'ai toujours été une bonne élève...

Zakaria : souvent, j'ai l'impression qu'ici les étudiants me disent qu'ils sont bons élèves, quand ils sont le plus dans les normes, tu vois ?

Taboue

Nathalie : en tout cas, moi, j'étais inexistante. Je fais ce qu'on me dit et je n'ai jamais de problème.

Zakaria : c'est ça être bon élève ?

¹¹⁵ Extrait cité précédemment dans le texte.

Nathalie : entre autres, je pense que oui ! Mais quand on y pense, on n'apprend à ne pas penser par soi-même, mais plutôt à penser comme il faut qu'on pense. Je pense que sans nos discussions, j'en aurais jamais eu conscience de tout ça.

Zakaria : tu dis les entretiens avec moi ?

Nathalie : wai... Et en plus, j'en parle pas ! Je ne vais pas dire, ou en parler avec mes amis dans l'Institut. C'est comme si c'était un peu ... bah taboue, on n'en parle pas en fait !

Zakaria : tu dis, le fait de ne pas pouvoir avoir son avis ? C'est ça ?

Nathalie : oui... Je crois que chaque étudiant apprend à ne pas avoir d'avis. Et que ça devient un peu normal... tout ça...

Zakaria : et comme tous les étudiants font ça, bah vous dites rien ?

Nathalie : wai ! Et je pense que si tous les étudiants prenaient conscience, ça serait la cata (rires)...

Zakaria : la catastrophe ?

Nathalie : bah wai ! Imagine deux secondes (rires) ! La révolution (rires)... même !

Zakaria : donc c'est une bonne chose pour les formateurs que les étudiants aient l'impression qu'ils disent un peu ce qu'ils pensent alors qu'en vrai, ce n'est pas vrai ?

Nathalie : voilà ! Tu le dis bien ! C'est un peu comme ça qu'on [les étudiants] a toujours fait.

Zakaria : et tu acceptes toujours ça ?

C'est la règle du jeu

Nathalie : Bah, t'es sympa ! Est-ce que j'ai le choix ? Bah non ! Et quand j'y pense, c'est vrai qu'ils [le personnel formateur] en savent un peu plus que nous !

Zakaria : sur les sujets ?

Nathalie : oui, ils ont fait des recherches sur les sujets par exemple ! Ou les FT [formateur de terrain], il ont de l'expérience. Ça a de la valeur aussi !

Zakaria : attends, je ne comprends pas ! Tu dis que ce sont des experts et que donc ils ont raison, mais en même temps tu me disais tout le contraire ?

Nathalie : non, mais... ce que je veux dire c'est que moi au final, je fais ce qu'on me dit. Je pense comme on veut que je pense... Et tu vois, là j'ai raté un dossier, bah ça m'arrivera plus ! Ce qui m'importe c'est de passer mes exams et d'être un jour enseignante... si je réfléchis un peu à long terme... Parce que si tu recraches ce qu'ils [le personnel formateur universitaire] veulent que tu dis, ça sera toujours bon, même si tu dis de la merde... (rires) ou que bah tu n'y penses pas à ce que tu dis (rires) ! Et que si tu commences à réfléchir, bah d'un coup ça ne marchera plus ! C'est la règle du jeu un peu !

Zakaria : je trouve ça tellement triste ! Je m'excuse !

Nathalie : mais tellement vrai !

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 020519).

Les relations entre les initiés et le personnel formateur sont elles aussi marquées par une forme d'autocensure et cette dernière permet à l'institution normale d'éviter ce que je nomme l'« effet de conscience » des initiés. Cet effet correspond à une prise de conscience de certains

mécanismes de normalisation que j'ai décrits jusqu'ici. L'enjeu de l'invalidation des savoirs propres aux initiés et l'autocensure qui s'en suit sont ainsi de favoriser un contrôle des initiés en les dévalorisant ou les infantilisant (comme dans l'extrait précédent). Ces deux processus favorisent une dévalorisation de l'initié qui se comprend alors comme un individu qui dépend du personnel formateur qui les forme. L'évitement de cet effet de conscience se produit par la non-énonciation de certaines vérités qui pourraient venir mettre à mal la « cohérence idéologique institutionnelle » (Dubet, 2002 ; Goguel d'Allondans et Adam, 1990) et ainsi l'entente globale des uns et des autres de ses usagers ; et plus généralement, les règles et l'ordre des rapports établis de domination.

« Par sa nature même », écrit Dewey, « l'institution est quelque chose qui doit être scruté, examiné, cherché, critiqué. Presque aussitôt que sa forme est établie, elle a besoin d'être refaite » (2005, p. 91). Pourtant, à l'inverse des propos de Dewey (ibid.), il y a chez le personnel formateur une méfiance à l'égard des « idéologies alternatives » (Allam et Wagnon, 2018 ; Chambat, 2015 ; Decker, 2019 ; Deligny, 2017 ; Fournier, 2007 ; Freire, 1974 ; Freinet, 1994a, 1994b, 2016 ; Illich, 2005 ; Meirieu, 2007 ; Pereira, 2018). Dans mon enquête, j'ai observé que le personnel formateur ne croit pas (ou peu) qu'une autre « forme établie » de l'institution puisse modifier en profondeur les représentations des initiés. À l'inverse – et comme le soutient paradoxalement Nathalie – les initiés continuent à penser qu'il existe de « vrais experts » et des spécialistes qui sont effectivement à leur affaire ; parce qu'ils tiennent de bout en bout la chaîne continue de ce qui leur est familier. Or, comme le démontre Dewey (2005), la répartition [experts – personnel formateur – initiés] n'est pas (ou peu) tenable. L'analyse de mes entretiens m'a permis d'identifier que les initiés sont pourtant bien moins aveugles de leur conditionnement que le personnel formateur pourrait le prétendre. À la grande différence de leur inconscience présumée, les initiés acceptent le « jeu de la censure ». Ce jeu devient ainsi *méthodique* dans un rapport conscient et utilitariste : celui de la réussite de leur formation.

C'est dans ce sens que l'institution normale tend enfin à favoriser discrètement l'autocensure méthodique chez tous les usagers. Elle la fait endurer à tous ; à tous ceux qui pourtant sont affectés par les conséquences de cette censure. Le personnel formateur (souvent à son insu) surveille et prend soin des intérêts de l'institution normale. Il le fait par l'édiction d'une morale ; celle que la protection des consciences doit recourir à certaines mesures, règles et normes ainsi qu'à la sélection de certains individus qui en seront les gardiens, les interprètes et, si besoin, les exécutants de l'ordre. À force de s'autocensurer et de dévaloriser leurs propres savoirs sur l'éducation, les initiés finissent par perdre leur autonomie intellectuelle, et à ne plus se censurer du tout. « Ils [le personnel formateur] nous disent souvent que la réalité du métier est encore plus difficile que ce qu'on peut imaginer. Alors, je trouve quand même bien qu'ils nous préviennent de tout ça, les élèves difficiles, les parents intrusifs, les troubles cognitifs... Je trouve que c'est bien de nous préparer. Il y a tellement de burn-out, pas que ça nous arrive à nous. Non, moi je les [le personnel formateur] écoute, ils ont plus d'expérience que nous pour dire ce qui est bon pour nous... », me dit Sana à quelques jours de son dernier stage de formation.

4.6.3 Normalisation des émotions

Ce chapitre cherche à définir le concept d'« émotion » et sa distinction avec celui de « sentiment » (Damasio, 2002 ; Despret, 1999 ; Hochschild, 2003) ; leur différence est fondamentale afin de comprendre le mécanisme que je cherche à définir. Je tente alors de proposer une description et une analyse du troisième mécanisme propre à l'institution normale, à savoir ce que je nomme : *la normalisation des émotions et des sentiments élémentaires*.

La question des émotions dans le travail enseignant ainsi que dans la formation des enseignants se pose avec une acuité particulière dans le secteur des services aux personnes, dont fait entièrement partie l'Institut Pestalozzi. Dans la continuité des travaux de l'école de Chicago, la sociologie américaine du travail – de type « interactionniste » – attentive aux descriptions locales, aux interactions entre prestataires et destinataires de service et aux histoires de vie (Bernard, 2008 ; Hughes, 1996a) s'impose comme un cadre théorique dominant auquel je me réfère. Sans doute, le basculement de la société américaine dans une société de services, apparu plus tôt qu'en Europe (Bernard, 2008), explique l'apparition de cette problématique bien avant certains modes de recherches qui s'inscrivent dans cette veine en « sociologie francophone » (Illouz, 2018). Par ailleurs, en 1951 dans « *Les cols blancs* » de Mills, l'auteur évoque déjà le « marché de la personnalité » inhérent à la société des services (ibid.).

Outre cette petite parenthèse historique, pour commencer mon analyse, je propose de faire un détour par quelques définitions afin de donner corps à ma réflexion sur l'« émotion » et le « sentiment ». « *Le Petit Robert* » propose la définition suivante de l'« émotion » : état affectif intense, caractérisé par une brusque perturbation physique et mental où sont abolies, en présence de certaines excitations ou représentations très vives, les réactions appropriées d'adaptation à l'événement » ; (au sens affaibli) : « état affectif, plaisir ou douleur, nettement prononcée ». Concernant le mot « sentiment », « *Le Petit Robert* » donne la définition suivante : « conscience plus ou moins claire, connaissance comportant des éléments affectifs et intuitifs ».

Des deux définitions précédentes, je peux faire une première distinction entre le « sentiment » et l'« émotion ». Le sentiment définit respectivement un état premier et l'émotion un état second. Les deux notions déterminent ainsi une progression. Autrement dit, au travers de cette idée de mouvement, je note le caractère relativement public des émotions et l'aspect privé des sentiments. Ce premier constat fait de ce processus un état continu entre « sentiment » et « émotion ». Avant de développer plus en détail ce processus, je propose de réserver le terme de « sentiment » à l'expérience mentale d'un individu ; définissant le caractère privé de ce dernier. J'utilise différemment le terme d'« émotion » pour désigner l'ensemble des expériences publiques (ou sociales) liées aux conséquences d'un sentiment privé ressenti (Damasio, 2002).

Un sentiment privé peut produire des effets émotionnels qui seront publics et différents selon les individus. Cette différence entre les effets émotionnels forme un interstice intéressant à problématiser ; dans le sens où celui-ci peut être maîtrisable ou maîtrisé. En effet, chaque initié établit un catalogue personnel d'émotions publiques, souvent particulières. Elles sont des conséquences aux réactions sentimentales qui se rapportent à des expériences vécues. Ces

expériences se produisent à l'intérieur d'un contexte de relations qui donne au sentiment privé une signification émotionnelle publique supplémentaire. Comme le souligne Greenspan (1998), toute perception émotionnelle fait partie d'un double code : d'un côté, une qualification affective (« *je sens que c'est un formateur brillant, fort, doux, etc.* ») et d'un autre côté, des qualités émotionnelles que chaque individu associe à la qualification sentimentale ressentie (« *je trouve que c'est un formateur strident, réjouissant, apaisant, etc.* »).

L'émotionnalité, comme processus inséparable de la « conscience » (Rosenfield, 1996), me permet d'élargir la perspective que je propose et d'orienter mes réflexions sur l'individu en y ajoutant une dimension « rationnelle » ; mais surtout « sociale ». Effectivement, ces deux dimensions déterminent les options disponibles pour un individu à ressentir (ou non) une émotion dans le cadre d'interactions (Goffman, 1988). L'institution normale agit sur ces options de disponibilités afin d'opérer et de contrôler l'émotion induite d'un sentiment chez les initiés. L'extrait du journal de terrain de Nathalie illustre en partie ce mécanisme.

[En stage de terrain]

[...] « Je me pose beaucoup de questions par rapport à Léa. Ce matin, elle n'était pas en forme. Elle a l'air fatiguée. D'habitude, elle n'est jamais comme ça, pas depuis que je suis en stage. En fait, sa grand-maman est décédée. Ses parents n'ont pas dormi de la nuit. Et Léa non plus. » [...].

[Dans l'Institut]

[...] « Pendant le moment où on pouvait parler de comment ça se passe notre stage, j'ai évoqué le problème de Léa. Je n'étais pas très à l'aise au début. On a l'habitude de faire un tour de table et chacun peut raconter son stage. J'ai parlé de Léa. La FU [formatrice universitaire] nous a laissé répondre entre nous [entre étudiants] à nos questions. J'ai dit que j'avais été touchée par l'histoire de Léa, parce que sa grand-mère était morte pendant la nuit. Deux étudiantes m'ont répondu et elles m'ont dit que ce n'était pas une situation facile. Mais, la FU, quand elle a repris la parole pour faire une sorte de synthèse, elle était très froide. Quand j'y pense, c'est vrai que si on se laisse envahir par tout ce qu'on ressent par rapport aux élèves, ça devient compliquer d'enseigner. Peut-être qu'il vaut mieux être moins sensible ? C'est ce que m'a dit ma FT [formatrice de terrain]. Je ne sais pas si c'est ce que voulait nous dire la FU. Quand j'y pense, sa réponse aussi distante de mon histoire va dans ce sens. En tout cas, je me pose la question pour plus tard. C'est vrai que j'aurais été moins touchée par cette histoire [celle de Léa] si je n'y avais pas apporté autant d'importance » [...].

Extrait du journal de terrain de Nathalie.

Nathalie préfère inhiber ses émotions en fonction de critères qu'elle considère comme cohérents. Dans son journal de terrain, elle laisse apparaître son choix : celui de se protéger d'une éventuelle émotion en lien avec le travail du « care » (Gilligan, 2008) qu'elle projette, par ailleurs, sur son futur métier d'enseignant.

Dans son dossier d'évaluation¹¹⁶ suivant, Nathalie fait une nouvelle fois référence au contrôle de son émotionnalité, plus précisément de ce qu'elle nomme « *la sensibilité* ». Mais, cette fois, elle le fait de manière réfléchie et scientifiquement référencée. Effectivement, Nathalie produit une réflexion basée sur la nécessité pour un enseignant d'être « *moins sensible* » aux histoires de vie de ses élèves et de focaliser davantage son attention sur une relation pédagogique considérée comme « *neutre* ».

[...] L'enseignant est celui qui fait acte d'enseigner, qui pense et repense les modalités ainsi que les obstacles à la transmission d'un savoir pour que la transmission se fasse dans de bonnes conditions. Mais, il faut rester attentif au fait que l'enseignant est aussi un être humain, comme l'élève, avec qui il va nouer une relation pédagogique. L'enseignant doit rester attentif à la relation qu'il noue avec ses élèves. Celle-ci doit rester la plus neutre possible. Pour cela, il se réfère aux objectifs du PER^[117]. Il fait attention aux principes qui forment ses compétences professionnelles, quant à la question de la neutralité dans sa pratique.

[...] Dans une société multiculturelle comme la nôtre, les valeurs et les points de vue se multiplient. La classe est vue comme une sorte de lieu où se rencontrent des élèves de toute origine, n'ayant pas tous la même langue, appartenant à diverses religions, classes sociales et cultures. L'enseignant a donc un rôle important à jouer à cet égard. Il doit prévenir les situations qui pourraient reproduire certaines formes d'inégalités ou d'exclusion et mettre en place des dispositifs qui assurent le respect et l'égalité à l'égard des différences des élèves dans sa classe, surtout, celles qui sont liées à l'origine familiale, culturelle ou économique (cours du [...]). Pour cela, comme je l'ai vu chez ma formatrice de terrain, l'enseignant doit prôner une neutralité et être conscient que sa sensibilité peut favoriser ou léser certains de ses élèves. Par respect pour l'égalité, qui est une des valeurs les plus importantes de l'école, l'enseignant doit être capable de fournir un traitement égalitaire pour tous ses élèves. Comme nous l'avons vu au cours de [...], ce traitement passe aussi par la maîtrise de sa sensibilité.

Extrait d'un dossier d'évaluation de Nathalie.

L'extrait précédent traite également du travail émotionnel ; et plus spécifiquement de celui que les initiés mettent en œuvre, s'ils veulent parvenir à accomplir une tâche pédagogique considérée comme « bonne » « et/ou » « adaptée »¹¹⁸ dans un contexte d'enseignement, par exemple (Jeantet, 2003). Dans mes analyses, il apparaît que les émotions sont certes sollicitées dans la sphère de formation – que cela soit sur les terrains éducatifs (en stage) ou universitaires – mais qu'elles sont par la suite maîtrisées, voire refoulées de façon systématique dans un processus de formation. Les émotions sont en grande partie des « outils » du travail enseignant, car elles sont mobilisées dans un rapport pratique. Mais, les émotions représentent aussi un « effet » du travail enseignant à maîtriser ; dans le sens où l'institution normale édifie une représentation négative des conséquences de ce travail, comme émotionnellement éprouvantes

¹¹⁶ L'extrait du dossier d'évaluation de Nathalie est retravaillé pour protéger l'anonymat des personnes engagées.

¹¹⁷ Plan d'Étude Romand.

¹¹⁸ Par tâche pédagogique « bonne » et « adaptée », je fais référence à l'entretien de paradigmes qui normalisent les pratiques scolaires ordinaires.

pour l'initié qui l'accomplit et qu'il serait donc légitime de maîtriser¹¹⁹. L'institution normale prévient ainsi les initiés des « pièges de la compassion » (Goffman, 1968). Elle le fait en édictant les conditions d'une « bonne empathie » et d'une « bonne émotionnalité » ; tout en prévenant ses dérives. L'idée centrale de ce processus est que la capacité qu'a un individu d'éprouver de l'empathie pour les malheurs de ses semblables permet aussi à certains d'en tirer profit grâce à un certain nombre de manipulations et d'actions sur les sentiments humains. Former les initiés afin qu'ils évitent de tomber dans les « pièges de la compassion » (ibid.) devient une mission essentielle pour l'institution normale.

Travailler comme employé implique souvent que l'on doit sacrifier sa personnalité à une multitude de "consommateurs", de clients, ou de directeurs [...]. La gentillesse et l'amabilité relèvent du service personnalisé ; on les normalise pour faciliter la vente de quelque chose. La maîtrise de soi paye. La sincérité fait du tort à l'employé, jusqu'à ce que les principes de vente soient devenus un aspect authentique de sa personnalité. Le tact est une série de petits mensonges sur ses propres sentiments, jusqu'à ce que l'on perde complètement ces sentiments. (Mills, 1966, p. 213)

Une « bonne relation éducative » sera dès lors expliquée (et vécue) comme un « aspect authentique de la personnalité » (Mills, 1996) ; comme l'état d'une « bonne » distance à installer. Elle le sera d'une part entre l'initié et le personnel formateur universitaire, dans son expérience de formation dans l'Institut ; d'autre part entre l'initié et les élèves, dans son expérience de stage sur les terrains scolaires¹²⁰. J'ai observé que la distance préconisée entre l'initié et les élèves (à l'image de la distance entre le personnel formateur universitaire et les initiés) est préventive de la naissance de sentiments de camaraderie, voire d'amitié. Ces relations sont jugées et expliquées comme néfastes, car elles seraient fatales à « l'égalité de traitement » des élèves. Il existe donc un danger permanent, celui de la naissance d'une relation affective avec les élèves que les initiés doivent éviter à tout prix. Mais, plus que tout, s'ils ne le faisaient pas, ils risqueraient de compatir lorsqu'il faudra mettre l'élève dans un régime sévère, rigoureux, autoritaire pour traiter une difficulté comportementale ou scolaire – « c'est pourquoi les officiers prétendent garder leurs distances à l'égard de leurs hommes » (Goffman, 1968, p. 129). Aussi et surtout, si un élève viole le règlement scolaire, l'enseignant (ou l'initié qui apprend) pourrait avoir tendance à considérer ce fait comme un coup porté à son propre système de valeurs, « qu'il en considère l'auteur comme un être humain : parce qu'il attend d'une créature raisonnable une réaction « raisonnable » » (ibid., p. 129). Un initié qui se rapprocherait émotionnellement des élèves le rendrait vulnérable. Il pourrait dès lors souffrir de ce que ferait l'élève ou des peines qu'il éprouve. Il en viendrait à constituer une menace pour l'équilibre des « justes » rapports éducatifs qui se fondent sur le maintien de cette distance entre lui, ses collègues (les autres initiés aussi) et les élèves. L'initié ne doit pas ressentir comme une offense ou une provocation tout acte d'un élève qui pourrait exciter sa colère face à tout manquement d'un élève aux réactions qu'on attendrait de lui. Sinon, il laisserait l'émotion guider

¹¹⁹ Cette idée est par ailleurs sous-jacente à mes analyses qui mettent en lumière la souffrance engendrée de la relation pédagogique entre initié et personnel formateur que j'ai relevée dans les chapitres précédents.

¹²⁰ Pour sa part, la relation entre l'initié et le personnel formateur de terrain est différente. Comme je l'ai mentionné, cette relation est davantage basée sur le compagnonnage qui inscrit la relation dans un rapport d'intimité.

« injustement » sa réaction sur l'élève. Tout initié a expérimenté au moins une fois les « pièges de la compassion » dont l'issue lui sera systématiquement expliquée par la maîtrise de ce qu'il ressent ; jusqu'à la perte totale de ses sentiments (Mills, 1966). Au nom de l'« égalité de traitement » et de la professionnalité, la relation « enseignants-enseigné » est vidée de toutes émotions.

Maitrise émotionnelle

La maîtrise émotionnelle et l'évitement des « pièges de la compassion » (Goffman, 1968) impliquent que les initiés remplissent trois conditions. La première renvoie à des préférences claires et stables face à l'ensemble des choix émotionnels que pourrait faire un initié. La seconde fait référence à des attentes et des jugements en rapport à l'environnement où ces choix émotionnels s'effectuent. La dernière correspond à une maximisation du bien-être (ou de son caractère utilitaire) au travers d'un autre ensemble de choix émotionnels que peut faire un initié. De ces trois conditions, l'institution normale – entre autres par le travail du personnel formateur – agit sur les possibilités de ces conditions ; engendrant chez l'initié la maîtrise puis la disparition de son émotion. De tels postulats peuvent s'appliquer à différentes situations. Par exemple, j'ai observé que lorsque certaines décisions pédagogiques impliquent des engagements émotionnels, les initiés cherchent à maîtriser leurs émotions. Lorsqu'ils punissent les élèves, les sanctionnent ou lorsque leur formateur de stage le fait de manière injuste ou humiliante, les initiés ne semblent éprouver aucune peine ou compassion pour l'élève. Il en est de même lorsque certaines histoires de vie parentale (ou de l'élève) conduisent à ressentir quelque chose. Dans la majorité des cas que j'ai pu observer, les initiés ne paraissent rien éprouver.

L'émotion ainsi « maîtrisée » (par les trois conditions relevées précédemment) élargit la perspective du contrôle institutionnel. En effet, les initiés éprouvent d'abord des sentiments privés (en lien à une situation, une expérience éducative, un formateur universitaire ou de terrain, une camarade d'étude, un élève ou une chose), faisant ensuite de leurs émotions – lorsqu'elles sont maîtrisées – quelque chose de quelconque, « de banal », d'inaperçu ; quelque chose qui s'inscrit dans un rapport d'indifférence. L'extrait d'entretien suivant illustre le processus de normalisation du sentiment privé de Tamara et démontre la construction sociale d'une « émotionnalité indifférente ».

Nous parlons du stage de Tamara. Elle est dans une nouvelle école depuis quelques jours. « J'ai bien investi la classe », me dit-elle. « J'y ai trouvé ma place », a-t-elle rajouté. Ce qui m'a intéressé se trouve dans ce que Tamara me raconte de la rencontre avec une mère d'élève que sa formatrice de terrain a organisée. L'objectif de la rencontre est de discuter de la scolarité d'Antoine, un élève de 7PH¹²¹. Au fur et à mesure que Tamara me parle de cette rencontre, son corps s'est comme « refroidi »,

¹²¹ La 7^{ème} Primaire Harnos correspond à un degré scolaire où les enfants ont entre 10 et 11 ans.

« figé ». Elle a changé de posture. Elle se tient droite sur sa chaise, comme pour me montrer un air sérieux et imperturbable.

Et tu ressens quoi ? Par rapport à cette maman ?

Tamara : *c'est vrai que j'avais remarqué qu'Antoine n'était pas très confortable, comment dire, bah... dans les moments où ma FT [formatrice de terrain] elle faisait des maths. Par exemple, j'avais essayé d'aller un peu vers lui... quand il était à son pupitre. Mais, oui... j'ai toujours eu... wai de la peine à l'aider. Un peu dans la lune ! Un peu pas là... à ne rien faire. Alors, j'ai trouvé cool que ma FT organise une rencontre avec les parents. Pour aussi comprendre ce qui se passe à la maison... Ma FT m'a dit qu'il y a toujours un lien ! Qu'elle avait vu que ces derniers jours, qu'Antoine était un petit peu ailleurs. Qu'il se tramait sûrement quelque chose à la maison...*

Zakaria : *hein... donc elle voulait un peu résoudre le problème ?*

Tamara : *oui... je crois que c'est bien de savoir ce qui se passe à la maison dans ce genre de situation. Pour éclairer un peu le problème...*

Zakaria : *et alors ? C'était ta première réunion de parents ?*

Tamara : *non ! J'avais dans mon stage de première, comment déjà le stage d'observation...*

Zakaria : *oui, le stage observation des terrains éducatifs et scolaires !*

Tamara : *Wai ! C'est ça ! Bah... j'avais pu assister à une réunion avec des parents.*

Zakaria : *donc ce n'est pas ta première ?*

Tamara : *non, c'est même ma deuxième... pour être exacte...*

Zakaria : *et alors... tu me racontes un peu ?*

Tamara : *oui, bah comme je te disais, ma FT convoque les parents pour un entretien...*

Zakaria : *ok... donc après l'école ?*

Tamara : *c'était à 16h30, si je ne me trompe pas ! La maman arrive seule. Parce qu'en fait... bah elle est divorcée. Et le papa n'est pas investi dans la scolarité de son fils. Je ne sais même pas s'il est en Suisse (elle rit gênée). Donc, c'est toujours la maman qui vient !*

Ils sont dans une situation irrégulière

Zakaria : *et vous discutez de quoi ?*

Tamara : *bah, parce que j'ai discuté avec ma FT après l'entretien, elle a bien discuté pour savoir comment ça allait à la maison...*

Zakaria : *et ?*

Tamara : *bah... wai... c'est vrai que la maman vient de trouver un emploi il y a quelques jours. Donc... elle a moins de temps pour son fils !*

Zakaria : *parce qu'elle était au chômage avant ?*

Tamara : *je ne crois pas... ils sont dans une situation irrégulière !*

Zakaria : *sans papiers, tu dis ?*

Tamara : *oui... donc elle a trouvé un travail au black [un travail illégal]. Je crois qu'elle nous a dit qu'elle faisait des ménages, ou des repas, je n'ai pas bien compris...*

elle ne parle pas super bien français. Mais, en tout cas, elle travaille le soir ! Donc pour ma FT c'était la raison.

Zakaria : de... ?

Tamara : qu'Antoine soit moins concentré. D'habitude bah... y'a toujours sa maman à la maison. Et là elle est un peu moins là !

Zakaria : ha d'accord... et ta FT elle a dit quoi à la maman ?

Tamara : elle lui a dit que c'était super... qu'elle a trouvé un emploi ! Mais qu'elle ne devait pas oublier son fils !

Zakaria : ah oui ?

Tamara : oui, parce que comme elle travaille maintenant, elle rentre un peu tard en fait ! Et c'est pas toujours bien pour l'élève !

Zakaria : attends, je ne comprends pas ?

Tamara : oui ! Tu vois... les devoirs et tout. Maintenant Antoine il est toujours devant la télé... et bah c'est pas super ça !

Zakaria : donc elle a proposé quoi ta FT ?

Tamara : elle lui a proposé peut-être de rentrer plus tôt à la maison ! De faire plus attention à son fils... Elle lui a dit d'adoucir un peu les transitions, que cela ne soit pas trop brut pour l'élève...

Zakaria : ha d'accord ! Je comprends mieux ! Et alors la maman, elle a réagi comment ?

Tamara : bah, elle n'a pas très bien réagi en fait ! Parce que tout de suite elle a demandé si on pouvait garder Antoine aux études surveillées¹²².

Zakaria : et ta FT n'a pas aimé ?

Tamara : non ! Ce n'est pas ça ! C'est que tout de suite la maman voulait un peu se débarrasser de son fils... ! Et en plus les études surveillées, l'inscription, ça se fait chaque trimestre. Là ce n'était pas le moment ! Et elle ne savait même pas ça la maman !

Zakaria : ha wai quand même ! Donc ta FT a dit non, je suppose ?

Tamara : oui... elle a dit que ce n'était pas possible. Et là... bah la maman, elle n'a pas du tout bien pris ! Elle a commencé à dire... si c'était possible de trouver une solution pour pouvoir garder son fils à l'école.

Zakaria : ha d'accord !

Tamara : et bah... wai, ce n'est pas possible. Alors, ma FT a été bien claire sur la question. En plus, la maman a demandé si elle [la formatrice de terrain] connaissait des gens pour garder son fils... tu vois le truc ?

C'est vrai qu'il ne faut pas trop avoir ce genre de sentiment

Zakaria : oui... la maman qui s'incruste [qui s'introduit dans la vie professionnelle de l'enseignante] ?

Tamara : Wai... c'est exactement ce que m'a dit ma FT !

Zakaria : elle t'a dit quoi ?

Tamara : bah qu'il fallait se préserver !

¹²² Les études surveillées sont des lieux où les enfants font leurs devoirs à l'école sous surveillance d'un adulte, entre 16h et 17h.

Zakaria : de la maman ?

Tamara : non pas de la maman... mais des parents en général et de ses émotions... parce que bah... mais qu'on [faisant référence aux enseignants] ne peut pas toujours tout prendre pour soi ! Qu'il fallait aussi être un peu, comment wai, je ne sais pas... bah pas trop sensible en fait !

Zakaria : garder une bonne distance avec les parents ?

Tamara : voilà !

Zakaria : et tu ressens quoi ? Par rapport à cette maman ?

Tamara : bah... en même temps, c'est vrai que... bah quand elle a dit qu'elle voulait trouver quelqu'un pour garder son fils, bah j'étais... mais en même temps, c'est vrai qu'il ne faut pas trop avoir ce genre de sentiment !

Zakaria : ha wai, mais pourquoi ?

Tamara : c'est vrai... qu'il faut garder une bonne distance comme je t'ai dit, bah un peu émotionnelle avec ce que vivent les élèves et les parents... Sinon on y arrive pas !

Zakaria : n'arrive pas quoi ? Je ne comprends pas ?

Tamara : ça devient difficile d'enseigner, si tu es sensible à tout... toutes les histoires des élèves. Moi, on [pendant sa formation] m'a beaucoup dit ça ! Et y'en a tellement d'histoires !... Alors, c'est vrai que c'est mieux d'apprendre à garder ses distances par rapport à ça...

Zakaria : dans l'Institut ?

Tamara : aussi... on me l'a beaucoup dit ça, oui ! C'est plus professionnel...

Extrait d'entretien (Tamara - 3^{ème} 021218).

L'analyse de cet extrait d'entretien montre que l'inadéquation entre la situation, le cadre officiel et le sentiment fait peser sur Tamara la nécessité de se « mettre au travail » pour maîtriser ses émotions face à la situation. Par ailleurs, comme le relève Hochschild « la multiplicité des cadrages possibles d'une situation, la nature idéologique de ce cadrage et la transformation des sentiments qui en résulte ne présupposent pas pour autant que les règles des émotions soient fixées en amont » (cité par Paperman, 2013, p. 29) par l'institution normale, par exemple. Les émotions sont liées à l'expérience éprouvée publiquement dans la situation ainsi qu'à la normalisation de celles-ci. Dans cette situation, la normalisation émotionnelle est conditionnée par le travail du personnel formateur de terrain. D'abord, Tamara ressent quelque chose (en privé) qu'elle n'exprime pas (ou uniquement dans un cadre particulier, tel que durant les entretiens). Ensuite, sur les terrains scolaires (ou dans les cours donnés dans l'Institut), elle maîtrise ses émotions ; car la posture professionnelle l'encourage à le faire. Ainsi, à force de maîtriser leurs émotions, les initiés finissent par ne plus rien ressentir (Mills, 1966).

J'ai rencontré Friedrich, enseignant-primaire depuis une quinzaine d'années, lors d'une journée de formation qui se tenait dans l'Institut. Depuis de nombreuses années, Friedrich est formateur de terrain. C'est lors d'un tour de table (qui réunit d'autres formateurs de terrain) qu'il a dit « essayer différentes méthodes avec ses [étudiants]-stagiaires » ; « mais, à chaque fois, je reste surpris, voire étonné par le surinvestissement émotionnel de ceux-ci » ; des parcours de migrations catastrophiques, des maladies, la guerre, la pauvreté, parmi les exemples de Friedrich, à chaque fois, il dit avoir essayé d'expliquer aux stagiaires que l'émotion et la

sensibilité « ne sont pas les bienvenues pour garder un rapport pédagogique objectif et professionnel avec les élèves et leur famille ». Selon Friedrich, « à chaque fois, les étudiants restent « trop sensibles » face aux différentes situations qu'il leur propose d'étudier ». Il lui est souvent « difficile de leur faire comprendre qu'il ne faut pas éprouver quelque chose », nous dit-il.

*[Notes prises sur le vif].
Extrait du journal de terrain.*

Les situations précédentes sont les plus significatives que j'ai pu analyser dans de nombreux entretiens avec des initiés, ou des observations que j'ai faites sur mon terrain d'enquête. De mes analyses – et dans la majorité des cas – je retiens que la maîtrise émotionnelle des initiés se développe à partir de l'interaction qui se joue d'abord entre des événements générateurs de sentiments privés. Mais, dans cette interaction, les émotions – découlant de ces sentiments privés – sont ensuite dissoutes chez l'initié. Le travail du personnel formateur, au nom du « bien-être professionnel » ou « d'un traitement équitable dans la gestion des problématiques scolaires des élèves », encourage les initiés à laisser leurs sentiments de côté. Au fur et à mesure de cette prise de distance sur leurs sentiments, les initiés finissent par ne plus se référer à des états psychologiques conscients et ne semblent plus avoir d'émotions.

La perte des émotions

Ce que les initiés m'ont dit toutefois reconnaître dans le spectre de leurs sentiments privé, c'est ce à quoi ils se souviennent ; en fonction de ce qu'ils interprètent dans nos conversations de leurs souvenirs. Cette reconnaissance va se jouer dans des rapports qui auront une influence sur la manière dont les initiés vont eux-mêmes percevoir leur émotionnalité publiquement. Dans l'institution normale, chaque initié apprend à devenir « stoïque » face aux émotions qu'il pourrait laisser transparaître en public. La peur de se laisser envahir publiquement par des émotions qui seraient jugées comme « néfastes à une bonne relation éducative – et plus largement à ce qui renvoie à la professionnalité » – façonne la « rationalisation » émotionnelle des initiés et promeut en arrière-fond une maîtrise de leurs expériences émotives. Ce que je veux dire, c'est qu'à force d'être incités à maîtriser leurs sentiments, les initiés finissent par ne plus éprouver d'émotions publiquement face aux situations éducatives ; plus largement aux histoires de vie de leurs élèves et de leur famille. Ces altérations subtiles des sentiments privés modifient le rapport de ce qui constitue le tissu émotionnel public des initiés.

Avec mes collègues, formateurs de terrain, nous partageons une mission : celle de socialiser et d'instruire nos élèves. Pour cela, nous autres enseignants, devons travailler avec nos élèves autant la dimension émotionnelle et affective, que la dimension intellectuelle et cognitive afin d'inscrire nos élèves dans leur « métier d'élève ». Il n'y d'ailleurs pas une année scolaire où nous ne suivons pas une formation continue sur ce sujet. La pédagogie des émotions est à la mode.

Lors de ces formations, j'ai noté que les prescriptions institutionnelles à développer les émotions chez nos élèves nous recommandent souvent – entre autres par nos directions

et tous ceux qui nous forment – de ne pas être émotionnellement touchés par les pratiques qui régissent nos relations pédagogiques.

J'ai retenu de la dernière formation que la dimension émotionnelle dans la pratique enseignante ne doit plus connaître aucune modalité. À l'école élémentaire, comme chez les enfants plus grands, ne pas ressentir d'émotion pour nos élèves et leur famille devient une compétence professionnelle encouragée par notre institution. Le métier d'enseignant se voit ainsi vidé de toutes émotions. Dans l'école où je travaille (et qui accueille plusieurs stagiaires chaque année), la dimension émotionnelle de la relation pédagogique est évacuée au nom d'une bonne « professionnalité »¹²³. La « normalité de l'indifférence » a touché de plein fouet notre profession.

Extrait du journal de terrain.

Sur le sentiment humain

Sur un plan théorique, ma réflexion se fonde sur l'idée que les émotions sont façonnées par des « règles sociales » (Halbwachs et Granger, 2014 ; Kalberg, 2012). Les émotions n'existent ainsi pas de manière innée chez les individus. Elles se construisent dès le commencement de leur vie sociale. Par cette idée, je soutiens que le développement social de la sensibilité peut générer la maîtrise de l'émotion. Je déduis de ce constat que plus l'expérience sentimentale est maîtrisée, plus les émotions peuvent être contrôlées. En effet, mon analyse montre d'une part que les règles sociales peuvent être considérées comme s'appliquant directement au comportement et à la pensée des individus ; mais d'autre part, elles s'appliquent également aux émotions et aux sentiments. Ainsi, quand j'ai cherché à considérer la nature des émotions – celle en lien avec la capacité des individus d'essayer de leur donner forme et plus largement de les maîtriser – j'ai été frappé par l'importance des règles sociales et de l'ordre de l'interaction qui s'y joue dans certaines situations (Goffman, 1988). L'ordre des interactions émotionnelles suppose que ce même ordre dit « macrosociologique » s'applique à un niveau « microsociologique », écrit Goffman (ibid.). Ainsi, dans le prolongement de ce présupposé, l'ordre social s'applique à l'expérience émotionnelle entre les individus de la même manière. Cet ordre signifie que les acteurs sociaux sont intégrés dans leur groupe social et qu'ils ont des attentes émotionnelles réciproques ; que celles-ci sont gouvernées par des règles « socio-émotionnelles » normées et que la déviance de ces normes émotionnelles est sanctionnée.

Il existe ainsi entre la structure sociale et les émotions des individus ce que je nomme des « règles socio-construites des émotions » ; autrement dit, des normes qui montrent une gestion institutionnelle des émotions des individus, et plus largement de la maîtrise de l'expérience émotionnelle. Je constate aussi que dans la plupart des interactions que j'ai observées, entre initiées et personnel formateur, il domine non pas un modèle coercitif, mais un « comportement d'accommodement » (Goffman, 1973a, 1973b) grâce auquel les individus peuvent maintenir l'ordre de leurs interactions émotionnelles. Goffman appelle « *working acceptance* » (1973a,

¹²³ Delcroix, C. (2016). Le travail émotionnel dans les pratiques enseignantes des professeur-e-s des écoles : un vecteur d'incertitude sur les rôles de sexe. *SociologieS* [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/5795>

1973b 1974a, 1988) ce type de compromis dans l'interaction. Pour ma part, cet « accommodement du travail émotionnel » illustre que l'interaction émotionnelle de face-à-face constitue aussi un ordre particulier du social et qu'il ne peut se réduire à une transposition simple de l'ordre social global. En effet, cet ordre de l'interaction émotionnelle est certes gouverné par des présuppositions cognitives et intrapsychiques individuelles. Mais, ses présuppositions sont aussi conduites par des normativités sociales partagées ; celles des « conventions », des « normes » et des « contraintes » liées à des circonstances et à des réactions émotionnelles particulières que génèrent ces circonstances. Autrement dit, l'intensité de l'engagement émotionnel d'un initié est corrélée à la forme des actions émotionnelles qu'il produit. Cette corrélation (entre engagement et action émotionnelle) permet aux autres membres de l'interaction de comprendre les intentions émotionnelles immédiates de celui qui les engage. Le temps passé sur mon terrain d'enquête m'a permis d'observer que les initiés sont incités à ne pas laisser transparaître leurs émotions lorsqu'ils punissent un élève ou qu'ils voient leur formateur de terrain le faire (même de manière violente et disproportionnée). Ainsi, les initiés apprennent à maîtriser cette apparition (disparition) émotionnelle.

La description des variations d'intensité liée à l'émotionnalité et à sa normalisation me permet également de cerner des traits culturels propres à la société que j'ai étudiée. Dans leur travail face aux émotions, les initiés sont officiellement tenus de manifester une « attitude morale et éthique » envers les situations éducatives ou dans leur relation avec les familles. Les initiés sont pourtant amenés à prendre garde par exemple, au moment de punir un élève, de se contrôler soi-même, de « calmer » les élèves les plus excités et de « mobiliser » les parents les plus détachés. Mes observations indiquent qu'un degré « faible » d'émotionnalité est attendu des initiés. Leur travail émotionnel, leur degré variable d'engagement dans la relation avec les familles et leurs tentatives de compréhension des déviances scolaires révèlent donc d'une détermination émotionnelle qui concerne les conduites ordinaires d'éducation à appliquer. En canalisant d'abord leurs sentiments puis leurs émotions, les initiés m'ont dit éviter de « *se sentir envahir par des émotions qui n'ont pas leur place à l'école [lorsque l'on est enseignant]* ». C'est ici que la description des émotions exprimées tout au long de ce chapitre me permet de problématiser le rapport des émotions aux normes sociales.

Ce chapitre suggère enfin que l'étude des interactions émotionnelles peut permettre de théoriser la notion d'émotion et de sentiments de manière pragmatique et ainsi mettre en relief leur possible description ; en soulignant le poids des normes qui président à l'économie émotionnelle d'un milieu social ou d'une culture. De cette manière, la position théorique que je soutiens rejoint en partie celle de Boltanski et Thévenot (1991) en termes de régimes d'action des institutions : celle de la gestion de conflits et de compromis. Cette approche se trouve également développée par Despret (1999) concernant le traitement des émotions en « général » (sur un plan institutionnel) et en « particulier » (sur un plan psychologique). Cette conception suppose la nécessité de considérer la manière dont les « règles sociales » agissent sur les émotions et de questionner la capacité des institutions à réguler socialement les émotions de leurs usagers. En conséquence, sur un plan théorique, les émotions comprises comme « objets » et « effets » du travail de formation sur les initiés sont donc à transformer, à maîtriser, à conformer pour être en définitive normalisées. Toutefois, comme je l'ai décrit, la « production »

d'un travail émotionnel maîtrisé – dans le sens où celui-ci peut susciter des situations de contrôle chez les initiés, comme lorsqu'il s'agit de faire disparaître un sentiment d'adhésion et d'enthousiasme générateur d'un lien pédagogique – va dépendre des « sujets » émotionnels traités ainsi que des individus qui sont en lien avec le travail émotionnel entrepris. C'est dans ce cas que l'institution normale maîtrise les émotions des initiés et qu'elle est susceptible de transformer leur rapport aux émotions ; favorisant la normalisation de leur pensée.

4.6.4 Alternance et effet de latence

Le dernier mécanisme de normalisation de la pensée des initiés porte sur le processus de construction des « représentations ordinaires¹²⁴ » des initiés (Serir, 2017 ; 2021) et sur ce que je nomme l'*effet de latence*. Il s'agit de comprendre comment les apports théoriques transmis le long du cursus de formation soutiennent – du point de vue des initiés – l'évidence de l'échec des enfants issus des milieux socioéconomiquement défavorisés et culturellement éloignés de la « culture scolaire » (Barthoux, 2008 ; Perrenoud, 1990). Le postulat qui sous-tend de mes réflexions est que la socialisation désigne un double mouvement par lequel une institution se pourvoit d'acteurs (en assurant leur intégration morale et structurelle) et d'« individus sujets » qui produisent une action propre et partiellement autonome dans l'institution (Dubar, 2015). En ce sens, je comprends la socialisation comme un processus institutionnel rationnel (ibid.) ; telle une force qui se trouve au centre d'une tension entre l'action de la structure sociale globale (à savoir : l'Institut Pestalozzi) et celle des individus (les initiés) eux-mêmes.

La perspective interactionniste me permet d'une part d'interroger cette tension entre « action » et « structure » et d'autre part de remettre en cause l'idée d'un « divorce » avoué entre l'enseignant et sa formation (Allal et Mottier Lopez, 2007 ; Develay, 2013 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Mosconi et al., 2000 ; Merhan et al., 2007 ; Perrenoud, 1994a ; 1994b ; 1994c ; 2001) ; ordinairement expliqué par la séparation entre une « formation théorique » d'un côté et des « nécessités pratiques » de l'autre. Mon hypothèse met de préférence l'accent sur la pluralité des « scènes » et des « mondes » (Goffman, 1973a, 1973b) que pourvoit la formation (diversités des cours et des thématiques enseignés, stages de terrain, dispositif de formation en alternance, etc.). Elle me conduit à interroger la nature de leurs relations (interdépendance de la structure vs autonomie partielle des individus), ainsi que d'identifier les conséquences de cette pluralité sur la construction des « représentations ordinaires » des initiés.

En m'appuyant sur les travaux de Malglaive (1982), je précise que dans le couple « théorie-pratique », je ne définis pas la théorie en opposition à la pratique. Je propose plutôt le terme de « théorie » (ou de « savoirs théoriques ») à ceux des savoirs qui portent sur la connaissance du réel et de l'étude de ses dynamiques. Je fais référence aux « savoirs pratiques » lorsqu'il s'agit de connaissances relatives à l'action sur le réel. Malglaive va dans ce sens en affirmant que :

¹²⁴ Par « représentation ordinaire », je fais référence aux représentations pour lesquels la cause principale de la difficulté scolaire est attribuée aux origines culturelles, ethniques, économiques et sociales des élèves, fortement en lien avec la nature de l'investissement, attendu et réel, des familles dans la relation avec l'école et ses acteurs. Ces représentations ordinaires justifient principalement l'origine de la difficulté des élèves du fait de leur écart vis-à-vis des normes scolaires. Cet écart est expliqué par l'origine sociale, culturelle, ethnique et économique des élèves et est attribué aux éléments naturels et essentiels de leur famille (Serir, 2017, 2021).

« c'est donc une profonde différence de démarche qui oppose théorie et pratique. Parce qu'elle obéit à la logique du succès, la pratique est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui a « marché ». Elle ne cherche pas à rendre raison et, pour argumenter, il lui suffit de faire ses preuves. La théorie, par contre, est polémique comme le dit Bachelard. Elle obéit à la logique de l'échec, de la faille, « du cheveu coupé en quatre ». Aussi est-elle grosse de remises en cause, de découvertes du « défaut de la cuirasse », de critiques » (ibid., 1982, p. 21). Au regard de ce que soutient Malglaive, la théorie se comprend dès lors comme un « discours sur la pratique » et ne peut se confondre avec celle-ci. Les deux (théorie et pratique) se comprennent plutôt comme un *continuum*.

Le discours sur la pratique – dans mon cas, ce que je nomme la « *théorie éducative* » (au sens large qui comprend les nombreux domaines de savoirs abordés par la formation des enseignants : didactiques et transversaux ; pédagogie ; genre ; égalité ; interculturalité ; éducation spécialisée ; sociologie de l'éducation ; etc.) – élabore et transmet un savoir qui n'est pas un savoir-faire capable de faire ; c'est-à-dire un savoir qui donnerait une habileté pratique sur le monde. Mais, il est un savoir qui prend ce « faire » et ce « savoir-faire » comme objet « théorisable » ; spéculant ainsi sur la pertinence et la cohérence des choix à réaliser, tant au niveau de ses moyens que de ses fins. La distinction que je soulève, ou plutôt le rapport que je propose entre « théorie et pratique », appréhende ainsi le couple « théorie-pratique » comme interdépendant. Je tente de cette manière de rompre avec une confusion de sens courante entre « savoir » (qui se réfère à la théorie) et « savoir-faire » (qui se réfère à la pratique). Selon moi, il est certes envisageable d'avoir un savoir sur le monde et donc d'énoncer une théorie sur celui-ci – une « théorie pédagogique » par exemple – sans être du moins capable de la mettre en œuvre dans une procédure réelle. De cette manière, toute théorie se fonde sur une pratique, comme toute pratique trouve une origine dans la théorie ; sans que les deux soient toutefois l'exigence de l'une comme de l'autre pour se réaliser. Voilà en quoi les deux notions ne sont pas complémentaires, mais consubstantielles.

La pratique, c'est ce monde tout moche, tout noir

Bedonna : ils disent toujours qu'ils [le personnel formateur universitaire] connaissent le métier. Ou alors ils font semblant de le connaître... Mais en fait, ils disent, wai ils disent, wai comme si tout était si simple théoriquement... [...]. Bah comment, je ne sais pas, par exemple en didactique, comme si tu allais faire ta leçon, je ne sais pas tous les élèves allaient prendre, qu'il y a jamais d'imprévus, des difficultés, j'en sais rien ! [...] École inclusive, la même... tout est super beau sur le papier... une éducation juste et égalitaire pour tous les élèves, en prenant compte de leurs différences et de leurs particularités... wai ils disent les BEP [Besoins Éducatifs Particuliers]. Mais ça, c'est sur le papier. Tu vois, c'est ça la théorie... la théorie c'est sur le papier, c'est toujours super ! Tu fais de la différenciation, tu donnes plus de temps pour lui et moins pour elle ! C'est ça la théorie ! Et tout roule ! Mais en vrai ? Tous [parlant du personnel formateur universitaire], sans exception aucune, tous seraient incapables de tenir une minute dans une classe... Tous seraient incapables de faire ne serait-ce qu'une minuscule foutue chose de leur théorie. Et nous les étudiants, on le sait tous que ce sont

des conneries ! Dans l'Institut, c'est ce monde tout beau tout rose sur le papier ! La pratique, c'est ce monde tout moche, tout noir... Bah nous, nous [les étudiants] ? Nous on fait avec ! Pour des rares étudiants, on essaie de rendre cette école un peu plus juste, tu vois même si c'est un peu foutu d'avance. Mais les autres ? La majorité ? Y'a plus une seule goutte d'espoir. L'école elle a toujours fait ce qu'elle fait, Zak. L'école est injuste et elle le sera à tout jamais. C'est ça la pratique. C'est cette manière de faire l'école, de la faire rester ce qu'elle est. Mais le pire ! C'est qu'à force de nous [les étudiants] rabâcher de la théorie, par exemple, pour que l'école soit plus juste qu'il faudrait apporter plus d'aide aux élèves en difficulté, qui sont toujours les mêmes, hein ! Les Arabes, les noirs, les étrangers ! À force de dire tout ça... on fout des étiquettes sur les élèves (silence)... y'en a tellement ! En TTC [temps de travail en commun entre enseignants], là juste cette semaine, mes collègues ne parlaient que de ça, des dyslexiques, dysorthographiques, dys, dys, du signalement, blabla... Tu leur fous des étiquettes, wai des étiquettes qu'on t'a appris dans l'Institut, dans ta formation, des étiquettes bien théoriques, pour le mieux bien sûr... toujours [Bedonna rit à contrecœur] ! Mais tu les leur fous quand même les étiquettes. Et comme l'école restera toujours injuste, car elle est conçue pour l'être, bah toutes ces étiquettes, tu en fais quoi ? De la discrimination... Dans la pratique, la théorie devient une nouvelle manière de discriminer les élèves. De les faire encore mieux échouer.

Extrait d'entretien (Bedonna - ENS1 061119).

Ce qui est intéressant dans l'extrait précédent, c'est le lien qu'établit Bedonna entre « théorie et pratique ». Ce lien qui fait de la théorie une conséquence de la pratique et de la pratique une conséquence de la théorie ; toutes les deux, d'une manière ou d'une autre, auront des conséquences sur le monde réel : « *Dans la pratique, la théorie devient une nouvelle manière de discriminer les élèves. De les faire encore mieux échouer* », dit Bedonna. Les deux (théorie et pratique) se font toujours ensemble.

Il s'agit ici de reconnaître à la pratique une cohérence qui est celle de la « logique théorique » (Hilbert et Ackermann, 1967). Demander plus de théorie à la pratique, c'est en quelque sorte lui exiger davantage de logique qu'elle ne peut en donner (l'inverse fonctionne similairement). Tel que je l'analyse dans l'entretien de Bedonna, la théorie s'« auto-condamne » de la sorte soit à des incohérences, soit à s'imposer une cohérence forcée (Bourdieu, 1980). Souvent d'ailleurs, le « sens commun » et le « discours ordinaire » des initiés laissent penser que la formation universitaire est chargée de la théorie et qu'elle ne se limite ainsi qu'à cela ; et que la formation sur le terrain vise la pratique, qu'ainsi elle ne véhicule aucune théorie.

Différemment de ce discours ordinaire, plutôt que de superposer à une couche d'expériences et d'apprentissages théoriques, une couche d'expériences et d'apprentissages pratiques, l'« alternance » (entre théorie et pratique) est pensée, conçue, imaginée, théorisée comme la possibilité d'alterner sur plusieurs années (quatre ans dans le cas de la formation dispensée par l'Institut Pestalozzi) les deux types d'expériences et d'apprentissages ; et ainsi de les combiner dans la durée (Allal et Mottier Lopez, 2007 ; Develay, 2013 ; Hofstetter et Schnewly, 2009 ; Mosconi et al., 2000 ; Merhan et al., 2007 ; Perrenoud, 1994a ; 1994b ; 1994c ; 2001). Mais pour cela, il ne suffit pas de porter une formation à l'université ni même de faire alterner des

moments de stages et de formation théorique, rappelle Perrenoud (1994a ; 1994b ; 1994c ; 2001). Pourtant, ce que j'observe et analyse – presque trente ans après les premières réflexions sur la formation des enseignants et de ses « dispositifs d'alternance » (Lussi et Maulini, 2007 ; Maulini, 2005, 2010 ; Maulini et Gather Thurler, 2014 ; Maulini et Perrenoud, 2009 ; Merhan et al., 2007 ; Perrenoud, 1994b, 1998) – c'est que l'« alternance » – comme concept central de la formation des enseignants – est devenue une condition nécessaire d'une articulation « théorie-pratique ». Ainsi, j'ai observé que cette même alternance n'est pas sans conséquence sur la construction des représentations ordinaires des initiés ; c'est ce que je tenterai de démontrer dans les prochains chapitres.

Violence

Ce qui permet à un initié de discriminer les élèves – encore une fois selon l'analyse éclairée de Bedonna – se trouve dans ce « jeu qui se joue » entre la mise en relation des composantes de la formation (ce que Bedonna appelle « *les étiquettes* ») et les moments divers de la formation (les stages de terrains et les cours dans l'Institut) qui donnent vie à ces « *étiquettes* ». Dit autrement, le « jeu se joue » dans la coordination (décoordination) et la synergie (asynergie) des rôles des divers membres du personnel formateur qui s'insèrent minutieusement dans la globalité de la structure de formation. L'extrait suivant illustre alors deux phénomènes. Le premier concerne la violence hors norme du formateur de terrain de Mélanie. Le deuxième fait référence à la difficulté de parler de cette violence dans l'Institut Pestalozzi. Des deux phénomènes, il se construit dès lors des effets particuliers de l'alternance que je cherche à décrire. Ils sont par exemple l'intériorisation de la violence comme nécessaire à toute relation d'éducation.

Mon FT est horrible

(Silence)

Mélanie : j'y arrive plus, je n'arrive plus à supporter ce qui se passe dans la classe... et je ne sais pas où aller ? Quoi dire ! À qui ? Là ça dépasse... [Mélanie est au bord des larmes]. Pff... tu vois ça, ça me motive plus... du tout cette formation ! Y'a... du coup, y'a un élève [l'enfant est âgé de 5 ans] qui est vraiment très stressé dans la classe... vraiment ça se voit, il a une petite mèche et il est toujours en train de jouer avec. Et bah, il se met... enfin il pleure très vite dès qu'il n'a pas le temps de finir quelque chose. Ça se voit qu'il est trop stressé et bah il pleure... et du coup il est stressé de pleurer, parce que bah quand il pleure, il se fait punir... alors il pleure et ainsi de suite ... et mon FT [formateur de terrain] est horrible avec lui. Mais quand je te dis horrible [Mélanie a une voix triste et désespérée].

Elle pleure...

Zakaria : attends !... [Je lui tapote l'avant-bras pour la consoler]... je crois que j'ai un mouchoir dans mon sac. [Je sors un mouchoir et le lui donne].

Mélanie : je suis vraiment désolée [d'une voix qui tremble encore].

Zakaria : non il ne faut pas ! Au contraire... tu n'as pas à t'excuser !

Mélanie : *c'est... que c'est trop dur !*

Zakaria : *tu voudrais qu'on arrête ?*

Mélanie : *non... surtout pas ! Heureusement qu'on a ces entretiens ! C'est un lieu si précieux...*

Zakaria : *je fais ce que je peux ! Mais c'est comme tu veux ?*

Mélanie : *je veux te raconter ! Parce que j'ai tout gardé pour moi...*

Zakaria : *je t'écoute... mais prends ton temps !*

Il l'humilie... Tout le monde trouve ça normal

Mélanie : *je suis en colère aussi ! Y'a une telle violence, j'y suis confrontée au quotidien dans mon stage... mais j'ai comme l'impression, que... que je suis seule à sentir ça ! Y'a pas d'écoute, surtout ici dans l'Institut... dans les groupes de bases [groupe d'étudiant], tout le monde trouve ça normal...*

Zakaria : *tout le monde ?*

Mélanie : *je dis les profs, et les autres étudiants. C'est comme si j'étais l'hypersensible du lot !*

Zakaria : *mais qu'est-ce qui s'est passé pour que tu en arrives là ?*

Mélanie : *[elle s'essuie encore une fois les yeux]... c'est tout ! Un tout... cet élève, Souleymane, c'était le trop pour moi. En fait, c'est une accumulation de violences, de stage en stage, là j'y arrive plus... je voudrais arrêter, je crois !*

Zakaria : *la formation ?*

Mélanie : *tout ! Et changer complètement... sérieusement !*

Zakaria : *mais non ! Ça va aller !... Raconte-moi et on verra ce qu'on peut faire !*

Mélanie : *bon... donc il y a cet élève, Souleymane, c'est un enfant tellement chou... mais tellement stressé. Je ne sais pas comment te dire, il a peur, il est tout le temps effrayé par mon FT, il parle très peu... mais c'est comme si mon FT l'avait pris pour cible. Tu vois, c'est tout le temps lui... s'il y a du bruit dans la classe, s'il manque un truc au coin jeu, si les livres ne sont pas bien rangés. C'est tout le temps lui... quoi qu'il se passe, c'est lui ! Et là en deux semaines [de stage], j'ai vu cet élève, mais se décomposer. Mais ce qui est horrible, il est affreux avec ce gamin. Il l'humilie...*

Zakaria : *comment ça [énervé] ?*

Il venait de déchirer la feuille de Souleymane

Mélanie : *bah, par exemple, là cette semaine, ils ont fait la lecture sur les petits bancs devant le tableau... et comme Souleymane n'est pas encore un bon lecteur, mais je veux dire comme tous les autres élèves, bah lui, mon FT rigole de lui !*

Zakaria : *comment ça ?*

Mélanie : *il se moque de lui, par exemple, il lit et il imite sa voix...*

Zakaria : *de Souleymane ?*

Mélanie : *oui, mais ce n'est pas sa voix... il [le formateur de terrain] se moque de lui... il lit en faisant plein de fautes... par exemple, il se trompe dans les mots, il lit des mauvaises lignes et surtout, il prend une voix... comme un handicapé un peu ! Et tous les autres élèves rigolent ! C'est vraiment horrible !*

Zakaria : *non, mais attends... [choqué] !*

Mélanie : ça, ce n'est rien ! J'ai dit, il [Souleymane] est de plus en plus stressé cet élève. Mais là... cette après-midi [je m'entretenais avec Mélanie en fin de journée. Nous nous étions donné rendez-vous à 18h dans l'Institut] bah là c'était le coup de grâce. Il y avait un exercice de math, mais genre le truc sur une fiche, il faut entourer les coccinelles... y'a écrit deux, tu en entoures deux, cinq bah cinq... bah Souleymane, il s'est juste trompé... moi j'étais plus loin avec un autre groupe d'élève... et là j'entends... cric... ! Je me retourne, je vois mon FT, ce fils de pute, pour de vrai, il venait de déchirer la feuille de Souleymane... Et même pour marquer le coup, il a dit à toute la classe, s'il y a des fautes, on finit comme lui ! J'étais, mais en état de choc... Souleymane, il s'est mis à pleurer ! Mais de toutes ses larmes, et plus il pleurait, plus mon FT prenait ses fiches et disait qu'il allait les déchirer. Toute la classe était, mais... apeuré. Même moi je tremblais... et j'ai rien dit, je n'ai rien fait [d'une voix haletante]... je n'ai rien fait¹²⁵.

On doit débriefer !

Zakaria : (silence)...

Mélanie pleure à nouveau. Autant sous le choc qu'elle, je ne sais quoi dire, quoi faire...

Zakaria : attends ! Mais, il faut qu'on aille en parler au secrétariat tout de suite, c'est de la maltraitance sur enfant, il faut le signaler !

Mélanie : oui... j'aimerais bien !

Zakaria : non, mais on va le faire ensemble !

Mélanie : j'aimerais bien !

Zakaria : [en colère]... ça me met hors de moi !

Mélanie : et ce n'est pas fini ! Je crois qu'il [le formateur de terrain] a compris qu'il avait dépassé les bornes. Alors, à quatre heures, je voulais tout de suite partir... Je voulais rentrer chez moi le plus vite possible. Mais, il m'a tenu par le bras. Il m'a dit... mais tu vas où comme ça... on doit débriefer... j'étais, mais... apeurée. Je tremblais ! Je n'ai pas voulu m'asseoir avec lui. Alors, on est resté debout devant la porte. Et là il me dit qu'il a passé une dure journée, que les enfants étaient insupportables aujourd'hui... il se justifiait encore et encore, franchement, je n'écoutais plus. Mais y'a une phrase qui m'a choqué ! Il me dit, wai un truc comme ça... du style, les sauvages faut les civiliser !

Zakaria : mais...

Mélanie : un truc comme ça... j'étais tellement stressée et à bout, je ne pourrais pas te dire exactement... mais il s'est justifié comme ça pendant, mais je n'en sais rien peut-être dix-minutes. J'en pouvais plus, il ne me lâchait plus ! J'ai dit que j'avais un rendez-vous chez le médecin et je suis partie. Mais demain, je n'ai pas envie de retourner en stage...

L'entretien se termine dans une atmosphère de colère, d'incompréhension, de tristesse pesante. Mélanie est de moins en moins bien. Elle décide un peu plus tard de mettre un terme à l'entretien.

¹²⁵ Mélanie exprime ici une importante souffrance. Elle souffre moralement, car le formateur lui demande de participer (en tant que témoin) à la violence.

Extrait d'entretien (Mélanie - 3^{ème} 160518).

Plus tard dans la soirée, Mélanie m'écrit sur WhatsApp [réseau social] :

Mél. 21h42 : salut Zak, encore merci pour ton écoute et tes conseils. Je suis un peu 😞... mais ça va.

Le lendemain, elle m'écrit :

Mél. 12h18 : pour ton info, j'suis pas allée en stage. Pas la force, j'ai dit qu'j'étais malade jusqu'à la fin de la semaine. On verra pour la der [dernière]. Pas envie qu'mon stage ne soit pas validé. Je vais prendre sur moi 😞. Becs.

Extrait d'une conversation WhatsApp avec Mélanie.

Agitation, confusion, inquiétude, tels sont les mots qui définissent l'état de Mélanie pendant l'entretien. Je pourrais me demander à quel titre un initié parle de la violence à l'école. Pourtant, lors de mon enquête, je suis concerné par plusieurs aspects de ce problème que j'ai observé par ailleurs à plusieurs reprises dans mes entretiens ou sur les terrains de mon enquête ; dans un contexte de souffrance psychique, celui des initiés victimes – comme les enfants dans ces classes – de ces violences. Effectivement, j'ai souvent eu affaire à des initiés interpellés par ce que la formation leur demande de faire ; mais surtout désespérés, car à la suite d'événements violents (subies ou assistés), ils ne trouvent aucun soutien psychologique dans l'institution. Comme c'est le cas de Mélanie, beaucoup d'initiés sont ainsi témoin de cette violence à laquelle ils participent sans ne rien pouvoir dire ou faire.

Je l'ai dit au chapitre précédent, les émotions que les initiés ressentent de cette violence sont maîtrisées, refoulées. Mais, la violence à laquelle ils sont tenus d'assister ou de participer relève d'un mode relationnel destiné à prendre l'ascendant sur l'autre (dans ce cas l'élève humilié, mais aussi Mélanie qui dit elle-même avoir terriblement peur de son formateur de terrain). Victimes comme les élèves de cette violence, les initiés l'intériorisent pourtant ; apprenant par quels moyens les enseignants gardent l'emprise sur ce qui risque de leur échapper. Certes, le cas de Mélanie est un des plus violents que j'ai constaté pendant mon enquête, mais d'autres formes de violences (plus ordinaires) sont exposées aux yeux des initiés.

À force d'être exposés à la violence ordinaire, les initiés trouvent une réassurance par la force et la peur générée sur l'autre (sur eux d'abord, mais qu'ils abandonneront très vite). Ils utiliseront ensuite ce même mécanisme pour garder le pouvoir sur leurs élèves. En effet, j'ai observé (et je le développerai dans la troisième partie de ce manuscrit) qu'il peut y avoir un certain plaisir sadique à l'exercice de la violence dans une classe et à des conduites de dominations. Mais, ce qui est davantage intéressant, c'est que la violence offre un statut compensatoire ; (« j'ai été confronté à une violence pendant ma formation qui m'a traumatisée », me dit Mélanie quelques jours après l'entretien) et restaure un narcissisme de la posture enseignante menacée ; (« il faut bien garder le contrôle sur lui », me dit Bastien après avoir « humilié » un élève). Toutefois, dans la majorité des cas, la violence n'est absolument pas sadique. Elle résulte davantage de la bêtise, de la cruauté, de la « banalité » (Arendt, 1963) et de l'ignorance du mal causé à l'autre (Le Run, 2012).

Cette perturbation de l'empathie que j'ai développée précédemment est au cœur des troubles de conduites des initiés. En effet, j'ai observé qu'il y a aussi chez eux des comportements violents. En formation, ils sont d'abord une recherche d'appartenance au groupe professionnel qui fait usage de cette violence ordinaire (qui, selon les initiés, n'est rarement abordée lors des cours dans l'Institut : « *j'aurai pu trouver, un endroit, je sais pas où on pourrait parler de cette violence de l'école* », dit Bedonna). Ensuite, cette même violence devient de moins en moins compulsive pour être maîtrisée par les initiés et ainsi avoir sur les élèves un contrôle total. Ce que je veux dire ici – et même dans le cas extrême de Mélanie – c'est qu'à force d'être confrontés en formation à la violence dans les classes et incités à maîtriser leurs émotions (en ne disant rien par exemple lorsqu'ils retournent sur les bancs de l'Institut), les initiés apprennent dans le mouvement de l'alternance « théorie-pratique » que la violence (symbolique, morale même parfois physique) est nécessaire pour garder sur le groupe d'élèves une certaine emprise. La relation éducative est donc une relation de pouvoir. Il faut dès lors aux initiés des moyens de garder ce pouvoir sur les élèves.

La morale enseignée aux enfants [aussi aux initiés] cherche à enraciner les notions du bien et du mal dans la personnalité. [...] En dépit de ces intentions louables, cette formation est vaine : la morale effective qui règne dans la société est complètement opposée à ces principes. Il faut lutter et vaincre, le succès justifie l'action et la persévérance. Les parents [aujourd'hui aussi les enseignants] savent donc, implicitement, que deux morales coexistent et qu'elles n'ont pas la même fonction : la première est un héritage du passé, utile quand il faut brimer la brutalité des hommes frustes, elle entretient l'illusion d'une civilisation qui place le bien au-dessus de l'intérêt ; la seconde est la « vraie » morale, celle qui gouverne la pratique et qui correspond à l'époque contemporaine. (Spencer, cité par Ottavi, 2006, p. 27)

Violence ordinaire

Le personnel formateur de terrain ne joue généralement pas la comédie de la maîtrise de son métier. Il ne dissimule en aucun cas une partie essentielle de son travail : dans mon exemple « discipliner l'enfance ». Je comprends ainsi que c'est dans le traitement de l'enfance – celle que préconise aussi l'institution scolaire par et au-delà de la « pratique ordinaire » des professionnelles (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012) – que la violence de l'École est (ou devient) une « banalité » (Arendt, 1961, 1963 ; Miller, 2015) au service de l'institution. Au-delà de cette violence, une nouvelle fois, ce qu'il est à mon sens intéressant de relever, c'est la « banalité de l'acte violent », à savoir : lorsque Mélanie dit que « *tout le monde trouve ça normal* ».

Les regards et les actes disciplinant ou méprisant sur l'enfance – que perçoit l'initié dans ses stages ou au sein même de son expérience étudiante – illustrent une certaine conscience de la « banalité » et de ce qui est « normal » de faire dans l'accomplissement d'un acte éducatif. Effectivement, tout initié a besoin pour être accompagné dans son expérience de formation d'un « mentor » qui lui manifeste un certain degré d'identification et donc de reconnaissance. Ainsi, le personnel formateur joue ce rôle. Il pourra faire de l'initié une foule de choses durant les quatre années de sa formation : le plier, disposer de lui, lui enseigner de « bonnes » habitudes, le corriger et le punir, sans qu'il arrive quoi que ce soit, sans que l'initié se venge.

Dans le cas extrême de Mélanie, il n'empêche qu'elle parviendrait à surmonter l'injustice et la violence qu'elle a vue – mais qu'elle a aussi vécue – qu'à la condition de pouvoir se défendre ; autrement dit à la condition de pouvoir donner à sa souffrance et à sa colère une expression structurée. C'est ce qu'elle essaie d'ailleurs de faire pendant notre entretien. Or, comme l'illustre l'extrait suivant, ses affects sont refoulés dans le cours de sa formation, et le besoin de les exprimer de façon structurée demeurera insatisfait, puis sans espoir de satisfaction. Alors, ce que Mélanie est en train d'apprendre, par le dispositif d'« alternance qu'elle éprouve », c'est que le supposé « entêtement », le « caprice », l'« esprit frondeur » de celui que l'on éduque – pour un enfant comme pour un initié dans son « expérience de formation » – posent le plus grand problème à celui qui cherche à éduquer. Ce problème il faudra en conséquence l'éradiquer par une « discipline » et un « ordre » à leurs justes mesures. Ce qui apparaît ainsi normal aux initiés, c'est qu'il doit apprendre à « se renier lui-même » (Miller, 2015, p. 43), à étouffer en lui tout ce qui n'a pas de « valeur formative » ; dans le sens de croire avec conviction au bien qu'il subit ou qu'il fera subir aux enfants.

Nos échanges, les messages reçus, son absence au stage, ses pleurs... ; je ne suis pas resté insensible à son histoire. Je me dois maintenant de l'accompagner dans ses peines. Je propose alors à Mélanie de nous rencontrer. Je le fais non pas pour un énième entretien « officiel », encore et toujours pour ma thèse ; mais simplement pour échanger, bavarder, l'accompagner et l'aider à aller mieux. Nous nous sommes donné rendez-vous sur la Plaine, une sorte de parc, ou plutôt une grande esplanade au milieu de la ville. Il faisait beau, presque chaud, en ces jours de mai. Le temps est propice au réconfort.

Mélanie me raconte qu'elle n'a pas osé en parler dans son groupe de base dans l'Institut ; parce que, d'une voix hésitante, elle ne sait pas si elle a le droit de parler de son expérience ; convaincue que tout le monde « aurait trouvé ça normal ». Elle me dit qu'il existait comme une loi universelle de la violence que chacun a le droit de faire aux élèves dans cette formation ; qu'elle finira par l'accepter « comme tout le monde ». Elle me dit aussi, en riant, que c'était un peu ma faute, si elle avait pleuré lors de notre dernier entretien ; que sans nos discussions, elle ne s'en serait jamais vraiment rendu compte. Elle finit par me dire qu'elle n'a plus la force de continuer sa formation, que c'est trop dur et qu'elle se sent terriblement seule ; incomprise, soumise aux forces de la normalité. Elle me dit avoir honte ; une honte profonde, une désapprobation générale de soi, un déshonneur humiliant ou plutôt la conscience de ne pas avoir accompli son devoir moral. Elle me témoigne enfin son indignité. Mélanie se sent inférieure, incapable de faire quoi que ce soit pour aider Souleymane ; pour le « sortir de cette merde », me dit-elle. Dans ce qu'elle me raconte, elle vient surtout d'intérioriser le jugement d'autrui sur elle-même ; honteuse de vouloir devenir une enseignante différente.

Je lui dis qu'elle n'est pas seule ; qu'au moins je l'ai comprise...

Extrait du journal de terrain.

De cette expérience que l'initié vit dans sa chair, il comprendra que l'enfant doit apprendre – autant que lui-même a appris – à « se renier lui-même », à étouffer en lui le plus tôt possible tout ce qui n'a pas de « valeur éducative ». L'« éducateur » (c'est-à-dire l'enseignant et le personnel formateur) croit savoir exactement quels sont les sentiments justes et bons pour l'initié (et pour l'enfant). Il luttera ainsi contre lui-même pour inhiber toute source d'« énergie humaine » (Miller, 2015). L'initié combat dès lors comme la source du mal ce qu'il a pourtant soi-même fait naître en lui (le plaisir, l'empathie, la rêverie) dans les premiers instants de sa formation. Mais, une fois qu'il aura décrété ce qu'il considérera comme « mal », alors tous les moyens seront bons pour le combattre et prétendre cette fois le « faire pour le bien » (ibid.).

La *banalité éducative* – à savoir : le « sens commun » sur l'autorité, sur une gestion « violente de l'enfance », sur « l'explication de l'échec scolaire des élèves » – est généralement peu considérée dans l'institution. Tout initié, tout enseignant (des degrés primaires comme des universités) – même celui qui s'en défendrait – est un consommateur de banalité éducative ; car il pense le monde, il y agit en l'organisant et en le mettant en ordre de cette manière. C'est en ce sens que toute pratique est une « banalisation de quelque chose » (Arendt, 1963, 1972b, 1994) ; la pratique éducative pouvant devenir une « banalisation de la violence ». Dès qu'elle se systématisé, s'organise, se gère, se réfléchit, s'institutionnalise, elle prend place dans une visée théorique qui aura une incidence sur la pratique (et *vice-versa*).

Alternance et latence

De l'analyse que je propose, l'« alternance » – comme dispositif propre de l'institution normale – devient une condition qui favorise la normalisation de la pensée des initiés ; c'est-à-dire que le dispositif participe à la fabrication d'une pensée « ordinaire » et « normale ». La considération d'une « discontinuité » ou d'une « rupture » entre formation et emploi – ou entre théorie et pratique – recouvre des logiques aux réalités multiples et bien plus complexes que ce qui est ordinairement énoncé, à savoir : celui d'une rupture entre une formation théorique d'un côté et des savoirs pratiques de l'autre ; une conflictualité explicite et assumée par les initiés, dans une tentative d'intégration au métier ; ou encore une relative indifférence face aux savoirs de formation qui sont porteurs d'un sens particulier.

Mes analyses me permettent de soutenir que la formation et les savoirs transmis sont finalement assimilés, d'une manière instrumentale (« et/ou » perverse) par les initiés ; dans une rhétorique adaptée aux utilités du « métier d'étudiant » (Jellab, 2011) et plus tard aux besoins du « métier enseignant ». En effet, j'ai observé que le parcours de formation finit par transformer les représentations du métier d'enseignant ; plus précisément, les représentations de la difficulté scolaire, de la gestion de classe et de toute une série de « normes scolaires » par le passage alterné de la formation au terrain de l'emploi (Bolsterli et Maulini, 2007 ; Amigues et Zerbato-Poudou, 2000 ; Maulini et Montandon, 2005).

Pour exemplifier mon propos, j'utilise un exemple récurrent d'énoncés qui sont apparus dans mes entretiens : « *Bah, tu vois bien qu'en REP [réseau d'enseignement prioritaire] les élèves réussissent moins bien, c'est quand même vrai non ! On l'a bien vu dans l'Institut aussi !* ». Cet

énoncé est l'exemple saisissant de la complémentarité entre une « formation théorique » et des « savoirs pratiques ». Les deux participent à la construction des représentations ordinaires des initiés et plus généralement des « normes scolaires ». Ces énoncés, et leur répétition dans les entretiens que j'ai menés, m'amènent à exposer le concept de *latence* et ses effets.

Avant de proposer une définition du concept, je note toutefois que la latence et ses effets m'ont permis d'élaborer une analyse sur une des raisons principales de la « rupture supposée » par les initiés entre une formation théorique d'un côté et des savoirs pratiques de l'autre. Cette rupture supposée m'a conduit à une première considération que je cherche à interroger ici ; entre « formation » et « métier d'enseignant » qui regroupent des logiques multiples et complexes, mais qui finalement mettent en évidence non pas une rupture, mais une « conflictualité nécessaire » entre une formation théorique et les savoirs pratiques des terrains scolaires. Cette « conflictualité » est « nécessaire » dans le sens où elle produit la latence et ses effets. Elle est aussi nécessaire, car la conflictualité sera assumée par les initiés (et non pas par la structure de formation dans son projet institutionnel). En effet, ces derniers soutiennent clairement que la formation universitaire est en décalage constant entre les « savoirs théoriques » qu'elle transmet et les « savoirs pratiques » qu'ils expérimentent sur les terrains éducatifs, transmis par le personnel formateur de terrain ; déresponsabilisant en conséquence l'institution de formation et son personnel formateur.

Alors que je viens de finir mon intervention lors d'un séminaire dont la thématique principale porte sur l'« alternance », la dernière réaction du public est la plus intéressante.

« Je pense que tu n'as pas toujours fait attention au fait que les étudiants se réapproprient les contenus à leur sauce. Ils déforment nos [ceux du personnel formateur universitaire] propos à leur compte. Et, je ne vois pas en quoi notre responsabilité [de formateur universitaire] est engagée. Ce sont des effets, comme tu l'as bien dit, qui dépassent notre responsabilité. Tu es d'accord ? »

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Pour revenir à la récurrence de l'énoncé cité précédemment dans le texte : « *bah, tu vois bien qu'en REP [réseau d'enseignement prioritaire] les élèves réussissent moins bien, c'est quand même vrai non ! On l'a bien vu dans l'Institut aussi !* », je note que celui-ci renferme des mécanismes complexes en rapport aux raisons et aux causes de la difficulté scolaire. Ce sont ces mécanismes et leur rapport avec la complexité qui m'ont conduit à déconstruire leur « ordinarité » ainsi que la valeur du langage dans l'interaction. Pour le dire simplement, j'ai cherché à apporter une clé de compréhension à ce qui fait qu'autant d'initiés ont un avis similaire sur la réalité scolaire ainsi que sur l'explication des difficultés scolaires des élèves ; m'amenant à questionner par quel processus ces « représentations ordinaires » se construisent.

Pour illustrer mon propos, je pars de l'extrait d'entretien d'Alesia ci-dessous qui synthétise particulièrement bien ce que j'ai retrouvé dans l'ensemble de mon corpus d'entretien.

Si dans ces quartiers y'a trop d'élèves qui réussissent, je me remettrai en question

Alesia : la formation ne peut pas nous faire rendre compte de la réalité de la pratique. Ça ne viendra qu'avec l'expérience. L'Institut est là pour nous faire travailler la réflexion et ensuite, c'est chacun selon son expérience qui va utiliser ou pas ce qu'on nous a appris. Réfléchir pour que cela soit en accord avec moi. Même si ça ne marche pas, je vais le faire. Ça dépend de ce qu'on accepte nous-mêmes. Exemple... quatre élèves qui ont toujours de mauvaises notes, on se dit c'est normal ! Ça va. Ça dépend du contexte.

Zakaria : et tu penses que c'est possible d'avoir une classe où il y a que de bonnes notes ?

Alesia : oui, je pense. Mais les parents auront beaucoup de peine à comprendre. Parce qu'ils ne savent pas qu'on évalue par rapport à des objectifs neutres.

Zakaria : donc toi, si tu enseignes pendant dix ans et que tu n'as jamais mis une note en dessous de la moyenne, tu penses que c'est envisageable ?

Alesia : selon le contexte encore, oui. Si je suis en campagne avec des élèves de bonne famille oui, bien sûr. Si je suis en ville avec des élèves étrangers, qui ne parlent pas français à la maison, je me remettrais en question, s'ils arrivent tous. Donc ça va vraiment dépendre de la population de l'école et de ma classe.

Zakaria : d'accord... et cette manière éclairée que tu as de comprendre le contexte géographique, social, économique et culturel, ça vient d'où ? Cette manière de réfléchir sur le monde ?

Alesia : je pense de mes valeurs, wai et surtout dans l'Institut. Quand on travaille l'évaluation ou la sociologie, bah on doit aussi connaître le tracé historique des familles, de ce qui se passe avant et de pourquoi ils en sont à là. Donc, ces indications, ça fait réfléchir aussi. C'est ce qu'on attend de nous aussi dans l'Institut.

Zakaria : hum ... ?

Alesia : on a bien vu dans l'Institut que les familles n'ont pas les mêmes ressources. Donc ce n'est pas possible !

Zakaria : pas possible ?

Alesia : oui [d'un ton de voix plus affirmé] pas possible que pendant dix ans tout le monde réussit dans certains endroits, avec les familles, la culture.

Zakaria : ha ... alors tu te remettras en question ?

Alesia : oui, si dans un certain contexte d'école, tous les élèves réussissent... il faudra se poser des questions.

Zakaria : par exemple ? Lesquelles ?

Alesia : ha bah... plein ! Mais, oui, ça concerne tout de suite les évaluations. Donc, je me demanderais si elles ne sont pas trop faciles !

Zakaria : que tu es trop laxiste quoi !

Alesia : wai trop... bah trop facile. Pas adapté. On a vu en cours qu'on a souvent tendance à être trop simple, avec les élèves des milieux populaires... Je me souviens plus... Pygmalion ou un truc du genre ! Enfin, je me souviens de ça. Ça veut dire que si tu es dans une classe de milieu populaire, wai avec des élèves étrangers, bah tu vas être plus sympa, parce que tu penses qu'ils ne sont pas bons. Alors, si ça m'arrive... et que

y'a trop de bonnes notes dans ma classe, bah je pense que c'est parce que je suis tombé dans ce biais...

Zakaria : Pygmalion tu dis ?

Alesia : oui... ça pourrait dire que je pense que ces élèves sont nuls... alors je fais des évals trop simples. Donc non ! Si dans ces quartiers y'a trop d'élèves qui réussissent bah je me remettrais en question ! Donc tu me disais par rapport à ici dans l'Institut ... bah voilà un exemple concret de comment on peut utiliser l'effet pygmalion pour être dans un truc réflexif... Je trouve que c'est un bon exemple.

Zakaria : ha wai je comprends !

Extrait d'entretien (Alesia - 2^{ème} 230418).

L'extrait d'entretien précédent est « significatif » de ce qui se produit de manière plus générale dans les entretiens que j'ai conduits. Ainsi, ce que je peux dégager, c'est qu'il existe trois catégories majeures qui vont construire le raisonnement de l'initié sur la question posée – je la rappelle : « *est-il possible d'avoir une classe dans laquelle les élèves n'auraient que de bonnes notes à leurs évaluations ?* ». Ces trois catégories sont : (1) « les évidences pratiques », à savoir dans l'extrait : « *la réalité de la pratique ; l'expérience ; exemple, quatre élèves qui ont toujours de mauvaises notes, on se dit c'est normal ! ça dépend du contexte* » ; (2) « les savoirs de formation », c'est-à-dire dans l'extrait : « *la réflexion ; ce qu'on nous a appris ; surtout dans l'Institut, quand on travaille l'évaluation ou la sociologie, bah on doit aussi connaître le tracé historique des familles, de ce qui se passe avant et de pourquoi ils en sont à là. Donc, ces indications, ça fait réfléchir aussi. C'est ce qu'on attend de nous aussi dans l'Institut ; on a bien vu dans l'Institut que les familles n'ont pas les mêmes ressources. Donc ce n'est pas possible ! ; on a vu en cours qu'on a souvent tendance à être trop simple, avec les élèves des milieux populaires... Je me souviens plus... Pygmalion ou un truc du genre ! Enfin, je me souviens de ça. Ça veut dire que si tu es dans une classe de milieux populaire, wai avec des élèves étrangers, bah tu vas être plus sympa, parce que tu penses qu'ils ne sont pas bons. Alors, si ça m'arrive... et que y'a trop de bonnes notes dans ma classe, bah je pense que c'est parce que je suis tombé dans ce biais* » ; (3) « la construction sociale d'une cohérence », autrement dit dans l'extrait : « *si je suis en campagne avec des élèves de bonne famille oui, bien sûr. Si je suis en ville avec des élèves étrangers, qui ne parlent pas français à la maison je me remettrais en question, s'ils arrivent tous. Donc ça va vraiment dépendre de la population de l'école et de ma classe ; oui [d'un ton de voix plus affirmé] pas possible que pendant dix ans tout le monde réussit dans certains endroits, avec les familles, la culture ; ça pourrait dire que je pense que ces élèves sont nuls... alors je fais des évals trop simples. Donc non ! Si dans ces quartiers y'a trop d'élèves qui réussissent bah je me remettrai en question !* ».

La représentation d'un initié (de la difficulté scolaire des élèves, par exemple) se construit dès lors dans une interaction entre : (1) des « *éléments d'évidence pratique* » (ou des savoirs pratiques) qui font référence à la réalité expérimentée par les initiés et (2) des « *savoirs de formation* » (ou théoriques) qui composent cette réalité. Ces deux éléments seront ensuite (ré)interprétés dans un troisième et dernier point servant de « liant » entre les « *éléments d'évidence pratique* » et les « *savoirs de formation* ». J'appelle ce liant : (3) « *la construction sociale de la cohérence* ». En effet, la représentation ordinaire (de la difficulté scolaire, par

exemple) des initiés se construit dans l'interaction des deux éléments qui le précèdent (ceux des « savoirs pratiques » et « théoriques ») pour venir unir l'un et l'autre avec cohérence.

Pour revenir à l'énoncé initial : « *bah, tu vois bien qu'en REP [réseau d'enseignement prioritaire] les élèves réussissent moins bien, c'est quand même vrai non ! On l'a bien vu dans l'Institut aussi !* », je retrouve sans surprise les mêmes catégories que pour l'extrait plus développé d'Alesia : ((1) « évidences pratiques » ; (2) « savoirs de formation » ; (3) « construction sociale de la cohérence ») ; à savoir dans l'extrait : « (1) *bah, tu vois bien qu'en REP* ; (2) *on l'a bien vu dans l'Institut aussi !* (3) *c'est quand même vrai non* ».

Je retiens de mon analyse que les « représentations ordinaires » se construisent ainsi dans l'interaction entre les éléments (1), (2) et (3) qui composent la réalité sociale de l'initié. En ce sens, le fait d'aborder cette problématique dans un « espace-temps » général qu'est celui de la formation (T = quatre ans) m'a permis de définir ce que je nomme l'*effet de latence* et de définir le concept comme suit : *l'effet de latence se caractérise par un délai entre une action et le déclenchement d'une réaction, à savoir un retardement. Dans ce retardement, les représentations des individus sont dissimulées et conduites à apparaître ultérieurement. Elles se construisent dans un délai général (T) compris dans l'intervalle entre (T1) « les évidences pratiques » et le sens commun qui en découle ; (T2) « les savoirs de formation » transmis lors de la formation ; et (T3) « la construction sociale de la cohérence » (T1+T2). L'effet de latence détermine ainsi les répercussions sociales non intentionnelles des représentations du monde social intentionnelles provoquant le résultat non désiré de la représentation désirée.*

La latence, comme délai de l'intervalle (T1) - (T2) - (T3 = T1+T2), met en évidence la façon à la fois dissimulée et perversité dont se combinent dans un « espace-temps » donné un certain nombre de représentations collectives découlant de représentations individuelles. Ainsi, l'effet de latence se comprend comme la qualité d'une propriété dissimulée et conduite à apparaître ultérieurement. Plus précisément, il dévoile la construction, la reproduction et la persistance des « représentations ordinaires » en formation, de manière non apparente ; c'est-à-dire sous la forme d'une accalmie pendant un certain temps de la formation, puis d'une recrudescence sur les terrains scolaires et principalement lors de l'entrée dans le métier.

Effet de latence

L'effet de latence expose les « représentations ordinaires » des initiés. Il indique aussi un interstice entre une « volonté officielle » de former des « enseignants réflexifs » et une « volonté officieuse » de renforcer l'évidence de l'échec des élèves considérés comme éloignés de la norme scolaire. L'effet de latence favorise la reproduction des normes scolaires dominantes. Il dévoile les mécanismes de construction sociale des « représentations ordinaires ». Certes, elles sont dénaturées des intentions premières du personnel formateur universitaire en charge de la transmission des savoirs théoriques. Mais, les représentations ordinaires sont cohérentes avec les évidences des terrains scolaires ; ceci est principalement dû à la formation en alternance et au rapport qu'entretiennent les initiés avec le personnel formateur de terrain. Par conséquent, l'élaboration du concept de latence me permet de comprendre les processus de « naturalisation

» et d' « essentialisation » (Abric, 1994 ; Hussak et Cimpian, 2019) des catégories scientifiques de description du réel. Je le fais en interrogeant un des mécanismes majeurs qui conduit à cet effet, à savoir : la manière dont les savoirs proposés en formation sont interprétés et pervertis par les initiés et finissent par endosser une fonction différente de ce qui paraissait initialement prévu.

Pour comprendre comment l'effet de latence se produit, je propose de faire un détour par les trois caractéristiques majeures de son processus. Je commence par le premier : l'« évidence pratique ».

Qu'est-ce qu'une évidence ? Une évidence est une chose qui « saute aux yeux », dit Bastien ; « on est placé devant l'évidence quand on est en classe », rajoute Tamara lors de l'entretien en groupe. Les expressions forgées avec le nom d'« évidence » rappellent ainsi la finalité visuelle de la notion. Un « discours d'évidence » place les éléments dont il est question « sous les yeux » d'un individu. Dans le cadre de mon étude, j'ai observé que les auditoires et les salles de cours sont les formes les plus usuelles de la mise en scène de ce « discours qui place l'évidence sous les yeux des initiés ». La deuxième forme (de même niveau) se produit sur les stages de terrain.

Dans les deux cas, l'évidence devient un procédé stylistique d'un discours mis en scène dans l'auditoire ou en stage (statistiques regroupant les résultats scolaires des élèves selon les milieux socio-culturels ; recensement démontrant l'orientation des élèves dans les classes spécialisées selon les milieux socio-culturel ; extraits vidéos et d'entretiens menés avec des enseignants en poste indiquant les raisons de la prise en charge d'un ou de plusieurs élèves dans des dispositifs scolaires adaptés à leurs difficultés, etc.). Dans l'institution normale, l'évidence pratique est ainsi utilisée comme une stratégie de persuasion, car elle met sous les yeux des initiés les détails d'une « scène éducative » particulière, mais généralisable. Comme pour Tamara, dans l'extrait qui suit, l'initié est rendu plus attentif à ces évidences pratiques et à leur caractère de vérité.

Tamara : non, mais c'est vrai... quand même... bah, tu ne peux pas me dire le contraire quand même [d'un ton de voix assuré] ! Bah, on ne va pas se mentir, c'est un peu les élèves qui ont le plus de difficultés qui sont souvent, wai, je ne veux pas être raciste ! Hein ! Mais, ce sont quand même les étrangers... wai ça saute aux yeux en stage. C'est quand même vrai... on l'a vu dans certains cours ! Je crois que c'est pour ça aussi qu'on a mis plus de moyens dans les écoles où y a plus d'étrangers ! Ce n'est pas un truc... wai quand même au bol !

Zakaria : les REP [Réseau d'Enseignement Prioritaire] ?

Tamara : wai ! C'est ça !

Extrait d'entretien (Tamara - 3^{ème} 170519).

Dans la continuité de ce que j'énonce, je propose d'inscrire ces « postulats d'évidence » dans ce que je nomme des « lieux d'évidence » ; que je comprends alors dans une « rhétorique scénique » au sens de Rancière (2008). En effet, le terme de « scène » – ou celui de « lieu » (ibid.) – intègre l'idée d'un précédé particulier pouvant comprendre des variables et ayant une fonction de construction rhétorique ; par exemple, pour les membres du personnel formateur universitaire, le fait de se démarquer du point de vue d'autrui (parfois ceux du personnel

formateur de terrain) et de transmettre des évidences propres comme des vérités durant les cours magistraux. Pour exemplifier mes propos, je propose de donner deux exemples d'évidences qui sont traitées (et retenue par les initiés) dans les cours donnés dans l'Institut Pestalozzi. Ces exemples sont tirés des notes de cours de Nathalie.

La proportion d'élèves de milieux modestes ou défavorisés selon le type d'école, donc que 55% d'entre eux se retrouvent dans les écoles REP [Réseau d'Enseignement Prioritaire], 48% dans des écoles proches du REP et 31% dans des écoles hors du REP.

[...]

La proportion d'élèves allophones selon le type d'école REP/nonREP, donc que 60% des élèves allophones se trouvent dans des écoles REP, 59% dans des écoles proches du REP et 40%, généralement de langue maternelle anglaise, hors du REP.

Extrait des notes de cours de Nathalie.

De cette façon, l'évidence est ce qui apparaît immédiatement à l'initié. Elle entretient l'assentiment de son esprit à partir de « constatations de faits » – dans l'exemple précédent sous la forme de statistiques d'enquêtes. Elles seront perçues comme vraies par l'initié, car elles décrivent la réalité scolaire que les initiés éprouvent sur leurs lieux de stage.

Comme l'illustre l'extrait suivant, les « savoirs de formation » viennent donner des « catégories théoriques » pour simplifier et accompagner les informations tirées du réel ainsi que pour interroger, comprendre et agir sur le réel. Ces catégories théoriques se distinguent généralement en trois points : sociale, économique et culturelle. Ces trois catégories sont ensuite mises en lien avec le type de quartier et de sa population d'élèves, aux familles (ethnicité, monoparentalité, etc.) et au type d'école (REP¹²⁶, proche du REP, hors REP). Pour illustrer ce lien entre « évidence pratique » et « savoir de formation », je propose l'étude de l'extrait suivant du dossier évaluatif de Mélanie.

« J'ai eu l'opportunité de réaliser mon stage dans une classe de 7P. Cette classe était composée d'une enseignante et de 17 élèves, dont une élève allophone et une élève en intégration d'une classe spécialisée. L'école est située dans un quartier défavorisé [...]. Il n'était pas toujours facile pour l'enseignante de mener les leçons [...]. Comme souvent dans ces écoles, les élèves étaient turbulents et manquaient de discipline [...] ».

Extrait d'un dossier d'évaluation de Mélanie.

Dans l'extrait précédent, je retrouve les mécanismes de *latence* précédemment énoncés ; c'est-à-dire ceux qui s'établissent entre « évidences pratiques » et « savoirs de formation ». Toutefois, ceux-ci seront réinterprétés par Mélanie dans une logique de « cohérence ». Cette réinterprétation se fait à partir des catégories théoriques initialement proposées en formation dans l'Institut pour simplifier et accompagner les informations tirées de l'expérience pratique (ou réelle de l'initié) ; ainsi que pour interroger, comprendre et agir sur son réel (dans une perspective dite réflexive). Je note également que ces catégories théoriques sont souvent laissées en marge du sujet traité dans le dossier évaluatif de l'étudiant. Comme l'illustre l'extrait

¹²⁶ Réseau d'Enseignement Prioritaire.

suivant, ces « catégories théoriques » sont considérées par le personnel formateur universitaire comme des explications probables des difficultés de l'élève. Elles relèveront toutefois pour l'initié d'explications primordiales.

2) Hypothèse sur le parcours scolaire de l'enfant :

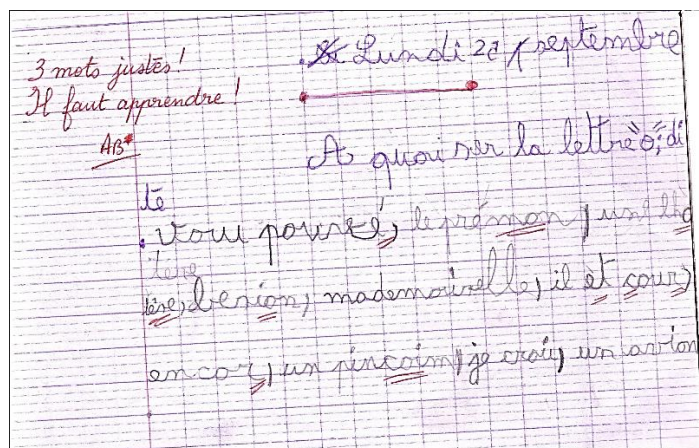


Image prétexte d'une analyse proposée en formation.

[...] Sofia, l'élève qui a rédigé ce texte, est en 6ème primaire Harmos. Le plan d'études romand prévoit le début de l'apprentissage du texte argumentatif pour les degrés 5P et 6P. Il se peut donc que Sofia ait déjà entamé le sujet l'année précédente. Nous avons pu constater dans sa production un début de recherche d'arguments ainsi qu'un semblant de structuration de ces derniers. Cependant, elle ne semble pas encore maîtriser totalement les objectifs fixés par le PER pour la fin de 6ème primaire. **Ainsi, nous émettons l'hypothèse que Sofia a très certainement dû redoubler une année. Ses difficultés en orthographe et en grammaires sont importantes. Il est possible que Sofia ne parle pas français à la maison, ce qui serait une raison de ses difficultés.** Pour prouver nos propos et voir si Sofia s'est améliorée en fin d'année, il faudrait pouvoir comparer sa production actuelle avec sa production finale, ce dont nous ne sommes malheureusement pas en mesure de faire. Par ailleurs, comme le PER a une approche spiralaire des apprentissages, Sofia pourra approfondir plus amplement le texte argumentatif en 7P et 8P » [...].

Extrait d'un dossier d'évaluation de Tamara¹²⁷.

J'ai ainsi observé dans les entretiens que plus l'initié avance dans sa formation, plus il fait des liens entre les évidences pratiques, les savoirs de formation et son expérience des terrains éducatifs ; de ce que les initiés appellent dans le jargon : « la réalité du métier ». Ce lien particulier se construit pendant la formation, de façon non apparente au regard du personnel formateur universitaire. Lors de sa formation, ce lien que tisse l'initié est donc mis « en latence ». En effet, au début de sa formation, l'initié n'a pas toutes les catégories qui viennent interroger le réel ; mais la formation lui donnera ces catégories et il en fera un usage social particulier – sans toutefois l'exposer ouvertement. Enfin, ce qui est intéressant de noter de

¹²⁷ L'extrait du dossier de Tamara est retravaillé pour protéger l'anonymat des personnes engagées.

l'interprétation que je propose, c'est que le lien entre le temps de formation et l'usage des savoirs de formation vient renforcer les préjugés ainsi que les stéréotypes qui se retournent finalement contre ce que l'institution de formation voulait – officiellement – déconstruire.

Représentations paradoxales

Si des relations apparaissent, c'est parce qu'il y a une « concordance » entre les « évidences pratiques » et les « savoirs de formation » qui engendre – inspiré des travaux de Bateson (1962, 1997 ; Benoit, 1981 ; Dessoy, 1998 ; Sluzki et Ransom, 1976 ; Weakland, 1995) – ce que je nomme des *représentations paradoxales*. La représentation paradoxale renvoie à un paradoxe comme un modèle de cohérence qui viendrait résoudre l'incohérence entre les savoirs de formation et les évidences pratiques des terrains éducatifs. Ce concept affirme l'existence de relations conflictuelles entre l'évidence pratique et les savoirs de formation ; le dernier donnant au premier un sens « aberrant » et impossible à rationaliser pour l'initié (en bref : il n'existe pas de lien évident (ou scientifique) entre l'échec scolaire des élèves issus de l'émigration ou de la « diversité » (culturelle, économique, ethnique, exposé en formation dans l'Institut).

L'émigration et la « diversité » que je prends comme exemple ne doivent effectivement pas officiellement servir de raisons à l'explication de l'échec scolaire des élèves. Pourtant, ce sens officiel apparaît aux initiés comme étant « absurde », car il est forcément suivi de constatations de faits en stage qui prouvent son contraire : les élèves qui sont en échec scolaire sont (dans la grande majorité des cas) des élèves issus de l'émigration. Ces constatations faites sur les terrains éducatifs – par ailleurs renforcées par le personnel formateur de terrain – entraînent l'apparition de la représentation paradoxale et donc du besoin pour l'initié de « résoudre ce paradoxe ». Cette situation donne ainsi naissance à une volonté de construire une « cohérence » pour la résoudre. La difficulté scolaire des élèves sera dès lors expliquée par les « propriétés sociales, ethniques, culturelles » de l'élève et de sa famille. Cette construction sociale de la cohérence fait ainsi des catégories théoriques des explicateurs (dits réflexifs et scientifiques) de l'évidence pratique. Ils finissent par devenir les causes et les raisons principales des difficultés scolaires des élèves pour les initiés. Ainsi, plus l'élève sera éloigné de la « culture scolaire » valorisée par l'institution – par son parcours migratoire, son origine culturelle, ethnique, sa langue maternelle ou la classe socioéconomique de ses parents, *et cætera* – plus ses difficultés scolaires seront expliquées par ses « catégories » transmises en formation ; plus l'élève sera éloigné de la « culture scolaire » valorisée, plus il sera donc au risque de se retrouver en difficulté à l'école. La cohérence est ainsi construite par l'initié et le fait leur paraître avéré.

J'ai observé que lorsque l'initié se retrouve dans une situation dans laquelle il est soumis à cette représentation paradoxale et qu'il ne trouve pas le moyen de construire une cohérence, il est (ou se sent) alors prisonnier de la situation contradictoire ; cela rend le problème insoluble et engendre à la fois trouble et souffrance chez lui. En d'autres termes, lorsque cette recherche de cohérence n'est pas possible – au sens propre du terme (par exemple, si je suggère à l'initié l'expérience de pensée suivante : « *tu enseignes dans une école de milieux défavorisés et qu'un grand nombre de tes élèves réussissent* ») – une autre cohérence peut avoir lieu ; mais celle-ci

engendrera un certain nombre de « névroses »¹²⁸, c'est-à-dire des syndromes psychiques de dévalorisations de soi chez l'initié concerné. J'ai observé que ce procédé est principalement orienté contre l'auteur qui les émet. Elles peuvent être par exemple la dépréciation de son travail éducatif : « *je suis nulle, de toute façon il y a un truc qui tourne pas rond dans ce que je fais* », me dit Bedonna. Elle explique ainsi la réussite de beaucoup de ses élèves (lors de sa première année d'enseignement) par un enseignement trop laxiste et une évaluation de ses élèves trop indulgente¹²⁹.

À plus long terme, la conséquence principale de l'effet de latence sera une cristallisation des « représentations ordinaires » et une réflexion réduite sur un « champ des possibles ». J'ai observé que les initiés, au cours de leur formation, réduisent (voire anéantissent) la possibilité d'imaginer la réussite de tous les élèves et pulvérise (en quelques sortes) le principe de toute activité éducative – celui du postulat de tout pédagogue, à savoir « *que tout être est éduicable* » (Meirieu, 2009). L'altération de ce postulat d'éducabilité vient se remplacer par un autre : « *l'être à éduquer n'est pas toujours éduicable* » ; et ceci en fonction des « propriétés sociales » des élèves et de leur famille ainsi que de leurs usages « pratiques » – tel que je l'ai mentionné précédemment. De ce fait, l'« essentialisation » des catégories théoriques de lectures du réel et leurs usages sociaux donnent raison aux inégalités scolaires constatées sur les terrains scolaires ; celles de l'échec scolaire de certains élèves. Ils favorisent ainsi leur pérennisation.

Le concept de latence est toutefois limité s'il n'interroge qu'une partie isolée et psychologisante (celle de chaque initié) de la construction des représentations ordinaires. Seul, ce concept ne prend pas en compte la part issue des interactions qui ont lieu entre les initiés et leur formation sur laquelle je tiens à insister. Effectivement, ici apparaît l'exigence d'une fabrication d'un consentement éducatif nécessaire à l'opérationnalisation de l'effet de latence. Je peux ainsi interroger une autre dimension de la construction des représentations ordinaires des initiés ; celle des effets d'interactions entre formés et formation en interrogeant cette fois l'intentionnalité des institutions. Cette intention est certes « dissimulée », mais existante : former des enseignants qui seront employables par les institutions scolaires d'une part et adaptés aux idéologies éducatives de celle-ci d'autre part ; le tout sur un marché de l'emploi de plus en plus compétitif. La latence ne peut enfin s'opérer que dans un « espace-temps » (Rosa, 2013) – celui des quatre ans de formation – que si l'étudiant est consentant (dans le sens où je l'ai énoncé dans les chapitres précédents) dès son entrée en formation à l'idéologie éducative majoritaire. Pour rappel, cette idéologie est celle d'une École bienveillante, tolérante, égalitaire, équitable et juste pour tous ; une École qui éduque les enfants pour leur bien.

¹²⁸ Je fais référence ici aux travaux Gaulejac (2016) qui parlent de « névroses de classe ». Il définit ces névroses comme liées à des facteurs sociaux qui jouent un rôle tout aussi important que les facteurs sexuels et affectifs. La névrose de classe caractérise ainsi le tableau clinique des conflits et des troubles psychologiques vécus par des individus qui, dans le reniement ou dans la rupture, sont confrontés à un déplacement ou à un déclassement social.

¹²⁹ Je note que le concept fonctionne pour tout ce qui est en lien aux normes scolaires (gestion de classe, autorité, comportement, etc.).

Acceptation du réel

Il s'agit dans la suite de mes propos de comprendre comment cette idéologie éducative majoritaire transmise par la formation n'est en fait que la « couverture », l'emballage éthique, politiquement correct, d'un consentement ; ou d'un non-questionnement du fonctionnement réel de l'École. Elle masque une idéologie de l'adaptation, de l'acceptation du réel comme il est. Il y a dans ce que j'énonce une forte psychologisation des savoirs transmis par le personnel formateur universitaire ; que je décrirai plutôt tel un procédé social qui conduit à faire porter l'essentiel du processus d'apprentissage par l'étudiant « coupable » d'une « vision abstraite et idéalisée » du métier (« aimer les élèves », « aider tous les élèves », « croire en la réussite de tous », *et cætera*) (Archambault et Harnois, 2009).

L'effet de latence n'a lieu que par une « adhésion » (Beauvois et Joule, 1981) des étudiants à l'idéologie éducative majoritaire du monde de l'éducation. Elle définit et rend légitime la forme scolaire qui en découle. L'effet de latence endosse ainsi un rôle prétexte, mais essentiel de l'engrenage complexe du système de manipulation des idéologies éducatives majoritaires. Il s'inscrit dans les mécanismes de « normalisation de la pensée » (Bernays, 2007 ; Chomsky, 2004, 2010b ; Chomsky et Herman, 2008 ; Colon, 2018 ; Lippmann, 2008) énoncés jusqu'ici et de la propagande éducative (Bernays, 2007 ; Chomsky, 2010b ; Colon, 2018) des initiés que toute institution normale élabore pour exister. En effet, pour le futur enseignant, j'ai observé qu'il est malaisé de croire en une « théorie démodée » d'une École violente, normalisante, disciplinaire, contrôlante (Foucault, 1975b ; Miller, 2015 ; Deleuze, 1990 ; Maurel, 2012). Selon ce qu'il perçoit du message implicite de l'institution normale, les connaissances nécessaires à la bonne marche du métier dans lequel l'initié se projette ne doivent pas spontanément provenir de sa sensibilité et de ses affects ; qui pourtant laisse entrevoir – lorsque je l'interroge chez eux – cette violence éducative dans leur expérience (passée et actuelle) du monde scolaire.

Comme le dit Woods (1990), le consentement et la propagande éducative « *font leur job* » ; en soutenant que lorsque l'initié laisse ses représentations divaguer vers cette « théorie désuète d'une École qui pourrait être critiquée », il s'expose en fait au risque de l'auto-désillusion, au choc du métier, à la recherche d'utopies pour remédier au problème de l'École présenté par l'institution normale comme « impossible ». Si l'initié se laisse avoir par ses utopies, il finira par succomber à cet « idéal abstrait » qui se fonde sur des conceptions que la science ne peut pas vérifier (Beck, 1996) ; et qui finiront par le rendre malheureux. J'ai observé que cette propagande est nécessaire à la fabrication du consentement éducatif ; comme elle est nécessaire à l'opérationnalisation de l'effet de latence (et de tous les autres mécanismes que j'ai décrits), car elle dépossède l'initié de son intuition et de son autonomie réflexive, tout en le culpabilisant s'il venait à soutenir une vision différente que celle officiellement promulguée.

Bedonna : non, on ne peut pas se laisser aller à nos rêves ! Dès qu'on les frôle, on [le personnel formateur] nous remet à l'ordre. Non, l'école ce n'est pas si, ce n'est pas ça... l'école c'est pour de vrai et pour de vrai, il y a que la misère du monde !

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 081217).

La propagande soutient dès lors que la « conscience professionnelle » – sur laquelle tout initié à l'impératif de construire ses connaissances et ses croyances – doit permettre de traiter avec le monde au-delà de ses sensations, de ses utopies.

S'il est vrai que le rapport à l'utopie est un excellent indicateur de la conscience historique, la conscience qu'il y a de l'histoire et qu'il est possible d'y intervenir pour la transformer, la haine présente de l'utopie ou, position plus subtile, sa neutralisation - l'utopie ne serait aimable pour autant que, divertissement littéraire, elle se tient à l'écart de toute réelle pratique - laisse supposer que nous serions présentement entrés dans une phase de glaciation. Ne tenons-nous pas là les deux branches du discours des défenseurs de l'ordre existant qui se déplacent de la détestation de l'utopie à la fin de l'histoire et inversement ? (Abensour, 2011, p. 64)

J'espère enfin avoir esquissé le dépassement de la thèse du « divorce » de l'étudiant entre sa formation et le métier auquel il aspire ainsi que celle qui met l'initié (et l'enseignant) au rang de « marionnette irresponsable » qui obéirait (sans conscience) aux ordres des institutions (même lorsque celles-ci sont contraires ou contradictoires avec ses valeurs). Le concept de latence et son opérationnalisation par la fabrication du consentement éducatif dévoilent une intentionnalité dissimulée des institutions normales, par l'« intériorisation » des normes et des idéologies éducatives majoritaires et de ses représentations chez les initiés ; afin que les valeurs intimes de ces derniers correspondent aux valeurs dissimulées des institutions et qu'ils ignorent ainsi leur condition de dominé. Cette fabrication du consentement éducatif passe par l'effet de latence pour servir les intérêts des élites politiques et économiques en faveur d'une « philosophie éducative particulière » (Chambat, 2015). Celle-ci permet d'asseoir le pouvoir et la domination des institutions scolaires – celle d'une « École qui barricade » (ibid.) les apprenants en les privant de leurs libertés de pensée (Rancière, 1995). Elle empêche les réflexions et les pratiques qui tissent des liens entre contestation de l'ordre scolaire et de l'ordre social ; celles de Charles Fourier, en passant par Bakounine, Célestin Freinet, les établissements autogérés ou l'insurrection du Chiapas (Chambat, 2015) qui se lisent avec les continuités et les ruptures de ces luttes sociales et pédagogiques pour une autre éducation dans une autre société.

4.7 Conclusion : institution normale, interaction et normalité

C'est dans la lignée des particularités que j'ai relevé que se retrouve ma conception, encore fragile, de l'institution normale. C'est dans les interactions, entre institution et usagers, que se justifie, à mes yeux, l'intérêt que je porte à l'étude de l'entité institutionnelle. Mais avant tout, réfléchir sur le concept d'institution normale m'a permis d'adopter le point de vue de ceux qui en sont dépendants. Cela m'a permis de décrire fidèlement la condition sociale de l'initié et de la nécessité d'en proposer une vue partielle. Cela m'a permis aussi de rétablir un équilibre des relations entre l'institution, son personnel formateur et les initiés, puisque de nombreux ouvrages spécialisés relatifs aux étudiants et aux carrières professionnelles ou professionnalisantes présentent souvent le « point de vue du pouvoir » ; c'est-à-dire des enseignants, des formateurs, des chercheurs et plus largement celui de la science.

Les thèses que j'ai soutenues dans cette partie cherchent à démontrer la nécessité du détournement par certaines fabrications sociales des idéologies et représentations éducatives majoritaires, pour définir les conditions de l'« éducativité institutionnelle » et « légitime », de l'« existence normale » de la vie étudiante et plus largement de la vie scolaire ; celle d'une institution qui donne l'illusion d'« une vie libre », en porte-à-faux d'une « socialisation » et d'une « institutionnalisation » bien réelle.

L'institution normale est en ce sens à la fois une épure, un concept. Elle est un modèle intéressant pour la sociologie, car ce microcosme rassemble toutes les conditions des processus d'institution. L'institution normale « normalise » toute « pensée », car tout y est programmé, réduit au squelette d'une organisation rationalisée. L'institution « caricature », car l'objectivité du fait institutionnel s'y donne sous sa « forme nue » (Goffman, 1968), ramenée au noyau pur de la nécessité qui définit en arrière-plan l'analyse d'une « institution qui fabrique de la norme » ; polarisée autour d'une fonction principale : celle de se perpétuer elle-même en se cristallisant sur sa propre finalité.

Il me semble aussi que l'intérêt du concept d'institution normale tient à ce qu'il reprend la question du « sujet », dans une perspective différente, celle des interactions ; tout en intégrant certains des apports de la sociologie interactionniste et institutionnaliste. Cette orientation m'a éloigné d'une théorie psychologisante, celle d'anciens modèles « essentialistes » et « développementaux » qui rendaient « coupables » les étudiants de leurs manquements, au profit d'une approche systémique qui s'intéresse davantage à la structuration de l'« individualité normale » ; et ce en rapport avec les nouvelles problématiques rencontrées dans le travail de formation des enseignants. C'est bien parce que l'institution normale préoccupe les initiés par certaines choses (les programmes, les apprentissages, la discipline, l'autorité, etc.) qu'ils n'auront pas d'autres disponibilités pour se préoccuper pour autre chose.

Dans cette partie, la question de « l'individu » a donc été importante, parce qu'elle n'est pas seulement une question théorique, mais qu'elle concerne aussi la conception de l'analyse et ses implications pratiques. Une appropriation subjective, par opposition au déni, au clivage et aux différents modes de mise « hors sujet » d'une partie de la réalité sociale a été essentielle pour mettre en évidence les différents mécanismes de dominations de l'institution normale que j'ai présentés. J'ai aussi décrit au travers de ma critique un espace institutionnel dans lequel le sujet peut admettre en « Soi », le « *normal* » ou la « *normalité* », car l'institution crée par sa finalité (former des enseignants) cette même normalité. Le processus de fabrication d'une « pensée normale » et les possibilités de transformation du « Soi » ont ouvert mes analyses aux mécanismes de « contrôle » et de fabrication d'« individus semblables ». Elle est une notion clé dans la théorie que j'expose, à savoir : sur la notion de « subjectivation » (Foucault, 1971a). J'ai cherché dans les différents chapitres à relier cette notion à quelques autres notions centrales, comme celles du lien entre « pouvoir » et « savoir », à la fabrication du consentement éducatif, à l'effet de latence, pour décrire comment s'opère la rupture de la « subjectivité », de la pluralité et de la profondeur.

Cela m'a ensuite conduit à questionner les règles internes (et immanentes) de l'institution normale qui semblent s'imposer à ses usagers. Le discours que ces derniers tiennent sur le savoir

et sur le rapport « sujet-savoir » s'est heurté au constat la « pratique » de la certitude, de la fabrication de la vérité. Étudier les discours tenus sur la norme et les savoirs constituants de la norme – qu'ils soient philosophiques, politiques, moraux scientifiques ou autres – m'a servi pour montrer comment ces discours naissent ; mais surtout comment ils s'articulent et se tiennent dans leur propre consistance dans des interactions. C'est ce « travail du caché » que produit l'institution normale sur ses usagers qui a été au cœur de mon analyse. Autrement dit, mon intérêt a porté sur l'examen de certains phénomènes ou de certains domaines, de leur généalogie ou de leur « devenir » ; en fonction du jeu de la continuité et de la discontinuité qui se joue dans l'institution normale.

Si mes réflexions ont débuté avec l'intervention socianalytique, elles se sont prolongées dans le concept interactionniste de l'institution normale. À travers mes différentes interprétations de la réalité institutionnelle, j'ai essayé de montrer comment les implications des usagers dans l'institution produisent l'*élément* de la « forme normale » ; c'est-à-dire l'institution. C'est lui (l'*élément*) qui prend en charge la formation d'un enseignant, puis la restitution des résultats de cette formation sur des initiés, sur la manière dont la formation est projetée sur eux en amont ; puis sur la manière dont elle est effectivement pratiquée. Mes analyses ont ainsi tenté d'avoir cette double qualité de permettre d'une part l'analyse des implications des usagers dans l'institution ; et de fournir d'autre part les matériaux d'une réflexion conceptuelle portant sur les conditions sociales de la production des savoirs nécessaires à la fabrication du consentement éducatif et au contrôle des initiés.

Pour ouvrir cette conclusion sur un dernier aspect de mon analyse, l'étude détaillée que j'ai tentée de mener sur l'institution normale, l'étude des croyances et des manipulations qui ont cours en son sein, me conduisent à constater que, quoi qu'elle fasse par ailleurs, l'une des principales fonctions d'une institution normale est de conforter ses usagers dans les idées qu'elle leur impose ainsi que de leurs fonctions et « devenir » dans l'institution. Je montrerai dans la prochaine partie qu'il existe entre le personnel formateur universitaire et de terrain « une large connivence, complexe et dramatique, dont l'effet, sinon l'objectif [est d'affirmer le caractère formateur du service dispensé] » (Goffman, 1968, p. 438). Les instruments déployés pour donner raison de cette connivence ne sont pas sans révéler en grande partie sa faiblesse ; car « plus les déclarations d'intention divergent par rapport aux faits et plus il faut déployer d'efforts à recourir à des collaborations diverses pour accréditer sa position », conclut Goffman (ibid., p.438). Les initiés se retrouvent d'ailleurs souvent dans une position sans d'autres issues que celle de « devenir-enseignant ». En effet, pour sortir de l'institution normale, il leur faut soit quitter l'institution (en mettant un terme à leurs études), soit y être diplômé. La seconde issue est évidemment la plus courante. Pour cela, il leur faut se montrer aux yeux du personnel formateur satisfaits de leur expérience de formation, se sentir reconnaissants de la place qui leur est faite, pour y survivre ou pour y vivre ; et cette place devra confirmer le rôle institutionnel – et leur « devenir professionnel » – de ceux qui imposent les conditions sociales de cette fabrication d'enseignants. Derrière ce « devenir-enseignant » subsiste donc un asservissement moral, une forme d'aliénation de l'« être » (Lukacs, 2012) qui contribue à la fonction première de l'institution normale : générer la normalité chez les initiés.

Troisième partie

Surgissements

Ethnographie du devenir enseignant

Ethnographie du devenir enseignant

5. Introduction : ethnographier le devenir

« Les enseignants ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. »

Gaston Bachelard, 1998a, p. 21.

Nombreuses sont les activités de recherche qui mettent la « description » au centre de leur travail : l'éthologie, la botanique, l'anatomie, encore l'astronomie ou la physique ; toutes cherchent à décrire les fonctionnements des choses, des hommes, de la nature, des astres. Les fonctionnements de la description (le roman, la peinture, la photographie, les sciences naturelles ou sociales) restent liés à la qualité de l'observation. Pour sa part, la « description ethnographique » (Lapassade, 1991 ; Laplantine, 1996) est avant tout une description des cultures (Laplantine, 1996). Elle est une activité à la fois visuelle et linguistique dans laquelle l'expérience de voir met en évidence le réel et tente d'en élaborer un savoir. Le « regard » (Althabe et al., 1992 ; Bonardi, 20210 ; Brecht, 1999 ; Garutti, 2006) ne dissocie pas l'étude des cultures de sa description. Elle propose plutôt d'établir un lien permanent entre les deux. La relation est sa spécificité.

En guise d'introduction, je propose une réflexion sur la problématique de la description et de ses modèles. Car de toute évidence, il n'est pas courant d'ethnographier un « devenir ». Les questions qui suivent serviront de porte d'entrée aux différents chapitres qui composent cette partie : en quoi consiste la mutation du regard lorsqu'il est porté sur un « devenir » ? Comment ce même « devenir » se rapporte-t-il à des « approches scientifiques » qui se réfèrent à l'« être » ? ; autrement dit à une conception philosophique de l'individu, traduit par un langage sociologique. Quelle relation y a-t-il entre la « réalité sociologique » (Berger et Luckmann, 1986 ; Giddens, 1987 ; Searle, 1998) que j'ai observée et la « réalité philosophique » (Conche, 2012), toutes les deux consignées sous une forme textuelle ? Comment est-il possible de conjuguer l'ethnographie et la philosophie et en quoi cette association est-elle nécessaire à la « microsociologie » (Cefaï, 2003, 2010) du « devenir » ?

La description ethnographique servira de liant des problématiques que je soulève. En effet, le discours sur les approches ethnographiques considère parfois l'ethnographie comme incapable de généralisation. Je partage en partie ce présupposé, relevant toutefois que l'ethnographie permet des analyses en profondeur. Ces dernières s'ancrent sur des pratiques de terrain, des observations et des entretiens qui viennent donner vigueur à la question de la « représentativité des construits sociaux » (Abric, 2003). Cette même question ne sera pas directement abordée dans cette partie, mais il reste primordial d'en poser ses cadres dans cette introduction.

L'étude de la représentativité est loin d'être une question aux caractères radicalement scientifiques. L'intervention et le pouvoir grandissant des institutions, ainsi que la nécessité de

promouvoir et conserver des formes d'activité démocratique appellent à une participation de plus en plus importante des individus dans chaque domaine institutionnel ; souvent par l'intermédiaire d'espaces « de reconnaissance » (Honneth, 2010 ; 2013), de groupements ou d'associations. La partie précédente s'est intéressée à ce phénomène institutionnel et à l'« institutionnalisation » (Duran et Thoenig, 1996 ; Herreros, 2009 ; Laforgue, 2015 ; Lourau, 1970 ; Monceau, 2012a, 2012b, 2019 ; Tournay, 2011), comme processus puissant de « socialisation » qui impacte les usagers. Différemment, cette partie proposera de rentrer dans la thématique de la « socialisation » (Dubar, 2015 ; Simmel, 1999) en inversant la perspective (ou le regard). Je chercherai ainsi à questionner l'implication des groupes sociaux (les initiés) dans l'institution, de manière à problématiser leur responsabilité dans la vie institutionnelle. Je postule que les groupes sociaux constituent aussi des acteurs capitaux de la vie institutionnelle. Dès lors, la multiplication des interdépendances (entre individus, groupes et institutions) conduit inévitablement à la généralisation de la représentativité des construits sociaux. Lorsque celle-ci s'exerce vis-à-vis des institutions – d'autres groupes ou du groupe lui-même – il est important de comprendre, d'une part, ses portées et ses limites ; d'autre part, de chercher les critères qui seront utilisés par les individus pour faire des choix dans l'environnement institutionnel. Parmi les choses les plus importantes que j'ai découvertes, les initiés qui s'expriment affectionnent donner l'impression qu'ils le font non seulement pour eux-mêmes, mais aussi (et surtout) pour un nombre important d'autres personnes. En conséquence, ils parlent au nom d'un « devenir » qui est avant tout un « devenir collectif », puisqu'il dépasse leurs propres adhérents.

M'appuyant sur la théorie ethnographique pour décrire ce que je nomme le *devenir-enseignant*, cette dernière partie de mon manuscrit s'intéressera à la description de ce que Deleuze et Guattari (1972, 1989) nomment le « processus du désir ». Il s'agira de « décrire et non pas d'expliquer ni d'analyser » (Husserl, cité par Laplantine, 1996, p. 7). Il sera essentiel de ne rien figer ou déduire à l'avance, pour observer et ne « rien conclure » (Maus, 1989). La spécificité de cette partie sera de se référer à la nature d'une société, à ses « femmes » et ses « hommes », à ses objets particuliers, aux théories, représentations et concepts sur lesquels ils s'appuient ; pour ainsi m'intéresser à la problématique du « devenir » dans un projet entier.

Ethnographier le devenir-enseignant renvoie à la problématique d'un « *devenir collectif* » et de sa possible description. Ce même devenir collectif concerne l'acceptation du représentant qui engage le groupe. La représentativité est de cette manière, et en quelque sorte, enfermée dans le rapport « représenté/représentant » et implique une correspondance, une participation, une communication. La « représentation » prend une nouvelle dimension et peut être envisagée sous un aspect sociologique (Elias, 1991a, 1991b ; Godbout, 2005). Plutôt qu'une relation de substitution, la représentation (individuelle ou collective) doit être considérée comme un processus impliquant une relation médiatisée des individus entre eux et avec leur représentant : l'institution. C'est parce qu'il y a cette relation partagée que la description ethnographique d'un « devenir » est envisageable. Pour le dire autrement, puisque le devenir-enseignant est un devenir collectif, il s'imbrique entre l'initié et les « autres » (camarades d'étude, personnel formateur, institution). Sa description est dès lors possible.

Qu'est-ce que décrire le devenir-enseignant ? La question est certes large, mais elle a habité mes réflexions durant de nombreuses années. Il n'est pas évident d'observer un « devenir » se construire. Toutefois, je me suis attelé à montrer qu'un « devenir » prend forme sous le regard attentif de l'ethnographe par sa « force ». Je note dès lors que ce qui est intéressant dans l'acte d'observer et de décrire, c'est l'interaction. C'est elle qui est une « force observable » ; c'est elle qui m'a permis de décrire ce que j'ai nommé le devenir-enseignant, car celui-ci s'inscrit dans un mouvement qui prend sens dans un collectif.

Il est pour moi nécessaire de rappeler que la description est une donnée d'enquête qui offre une certaine consistance à la connaissance sociologique que j'ai essayé d'élaborer. Décrire le devenir-enseignant m'a permis d'identifier mon objet d'étude ; car plongé dans son contexte, celui dans lequel ce même objet évolue, il m'a été possible de décrire le « sens » qu'il renferme (Descombes, 1998). L'esprit sociologique qui parcourt ma description sera, de cette manière, propulsé par l'ambition de décrire mon propre objet en lui accordant une intelligibilité suffisante pour la mettre en avant et suffisamment légitime pour donner à la description sa raison d'être. Décrire un « devenir » est une tâche que je peux qualifier de subjective. Néanmoins, cette part de subjectivité est assumée dans les différents propos que j'énonce. Car, l'écriture est d'abord un « artefact » et une « structure » (Geertz, 1996 ; 1998). Ensuite, elle donne le ton et la couleur à une description qui s'est à son tour répercutée sur la saisie des données d'enquête, en fonction de laquelle celle-ci a pris forme sous ma plume.

La description sera, non sans surprise, le fil conducteur des différents chapitres qui suivront. Elle s'établira sur deux domaines principaux : celui de l'étude de la construction sociale des « choses » (l'obéissance, l'humiliation, l'âme collective, la figure d'attachement, la vocation) ainsi que des « états » déduits de mes observations pour décrire ces « choses » – dans ce que j'ai nommé les *surgissements* du devenir-enseignant. Autrement dit, les surgissements font référence à ce qui expressément « surgit ; à ce qui apparaît brusquement » (Larousse, 2021a.). Par exemple, la construction sociale de la normalité n'est pas la « chose » première (ou la fonction officielle) de l'institution de formation des enseignants. Cette même normalité naît toutefois dans l'institution et se forme brusquement, dans un intervalle de temps court (quatre ans de formation), en s'élevant pour les initiés comme une doctrine. Les chapitres s'intéresseront aux formes d'apparition de cette normalité chez les individus ; celle qui surgit et qui apparaît soudainement, inopinément. La normalité reste dissimulée au regard usuel des recherches en sciences sociales ; et plus spécifiquement des études qui s'intéressent à la formation des enseignants (Auduc, 2012 ; Bishop, 2013 ; Chaix, 2014 ; Maulini, 2010 ; Perrenoud, 1988a, 1994a, 1998b ; Weiss, 1983, 1989).

La normalité surgit, faisant apparaître les nombreuses figures de la norme, présentant en creux de mes descriptions un concept central de ma thèse : *les fonctions sociales de la normalité*. Puisque la normalité et le surgissement du devenir-enseignant seront les focales de ma description, mes réflexions seront différentes des précédentes ; non pas parce qu'elles abandonnent mon objet d'étude, mais plutôt parce que cette partie vient proposer un changement du point de vue sur l'objet. La description ethnographique vient inscrire la normalité dans la vie quotidienne des initiés, solidarissant ces mêmes initiés aux liens qu'ils

établissent entre normalité et institution, participant à la construction sociale de leur devenir-enseignant. En effet, autant la normalité s'enracine dans la vie quotidienne des initiés, autant la normalisation institutionnelle vaut d'abord par son arbitraire social, par son absence de connexion avec la vie (Illich, 2004).

La « résonance » (Rosa, 2020) de la normalité envahit le champ entier de la « description ethnographique » (Lapassade, 1991 ; Laplantine, 1996). Mais, du moment où cette description s'opère, de toutes ses forces, à représenter les dimensions qui pourraient capter l'origine du devenir-enseignant dans un espace et un temps, j'ai préféré travailler dans une autre direction. Celle-ci se soutient par un effort qui est encore celui de la description ; celui de s'obstiner à introduire dans de l'institution normale la puissance de son origine. Les chapitres qui suivent essaieront ainsi de constituer comme origine de la normalité une cause nouvelle et qui est complémentaire de la première (l'institution). La normalité surgit aussi dans les formes du « désir » (Deleuze, 1988 ; Deleuze et Guattari, 1972, 1989). Les devenirs ne sont qu'un « agencement du désir des Hommes » (ibid.).

Partant de ce postulat, la portée descriptive a capté toute mon attention. J'y ai vu le signe d'individus tourmentés par les phénomènes de leur temps et profondément désireux de parvenir à réconcilier les « choses » qu'autorise l'idée de leur « devenir » et de la pensée du temps nécessaire pour y parvenir. Ethnographier le devenir-enseignant renvoie à la description d'une recherche d'espace pour « devenir » ce que les initiés se disent prédestinés à être. Leur désir est temporel, quantitatif ; mais il renvoie à son tour aux problématiques qualitatives qui la minent en son principe. Ainsi, je suis parvenu à élaborer une description du devenir-enseignant qui épouse son origine (l'*élément* institutionnel) ; puisque le « devenir » est aussi le déroulement d'un processus dont l'individu peut entreprendre de retracer son point de départ. Le devenir-enseignant peut se décrire, car il produit la répétition d'effets proches de la cause de l'origine, et pourtant parfaite qu'est celle de l'institution normale.

Ethnographier le devenir-enseignant, c'est en ce sens décrire des processus sociaux qui ne sont qu'un point de départ ; puisque ces mêmes processus seraient eux-mêmes liés aux procédés qu'ils déclenchent et dont ils font partie. Je montrerai que le devenir-enseignant est une origine de la normalité qui transcende les initiés ; car le devenir-enseignant est simultanément provenance et destination. La conception de l'origine s'amorce donc avec sa description. Je chercherai de cette manière à intégrer des éléments narratifs (extraits d'entretiens) et visuels (extrait de mon journal de terrain). Je le ferai en essayant de décrire les mécanismes d'une position originelle du « devenir » qui prend forme cette fois, non pas dans l'institution, mais dans le « désir » des initiés.

Pour ce faire, je propose d'ethnographier le devenir-enseignant en six chapitres. Le premier s'intéressera, d'entrée de jeu, à la construction sociale du devenir-enseignant. Je tâcherai de décrire d'abord comment et par quelles étapes un « devenir » se construit, pour se rigidifier sous l'impulsion de l'institution. Je décrirai ensuite ses étapes, celles qui passent par un « noyau », en me référant à la théorie Deleuzienne du « territoire » (1988), comme « centre » de tout « devenir ». Je décrirai enfin la condition sociale de l'initié, qui ne tend non pas à produire des

individus « qui résistent », mais plutôt des individus « semblables », « dociles », « banals » et « passifs ».

Le deuxième chapitre cherchera à décrire le premier surgissement du devenir-enseignant : l'obéissance (Gros, 2019). J'essaierai de montrer comment l'obéissance est un point essentiel du devenir-enseignant, car il se réfère et se décline avant tout à des situations confortables. Ce confort immanquable de l'obéissance sera une nouvelle puissance pour l'initié ; puisque l'obéissance deviendra le témoignage de sa foi en l'institution. Je décrirai comment l'obéissance se transforme en un « confort collectif » – ou « particulier » – pour ceux qui l'exécutent. Je montrerai comment l'obéissance finit par devenir une virilisation du pouvoir des femmes, futures enseignantes ; puisque dans l'obéissance se cache le confort que procure la reconnaissance de leurs capacités à obéir et leurs compétences « viriles » à se faire obéir. Le collectif grandit les initiés et donne sens au « devenir » par une forte fidélisation à l'institution.

Le troisième chapitre s'attachera à décrire la condition sociale des initiés (Goffman, 1968). Je montrerai en quoi le devenir-enseignant, compris comme un « devenir institutionnel » (Deleuze, 1988 ; Deleuze et Guattari, 1972, 1989), est un devenir humiliant. La problématique centrale concernera la relation qu'entretient un « individu sujet », se transformant en un « individu objet » ; c'est-à-dire qui a une expérience « déshumanisante » (ibid.) dans l'institution, avec l'institution. Navigant entre inquiétude des initiés et désir de paraître normal, ce chapitre s'intéressera à l'humiliation au sens sociologique du terme (Margalit, 2007). J'essaierai de montrer par quels mécanismes sociaux l'institution normale est humiliante et comment cette humiliation se traduit dans le quotidien des initiés. Éprouvée par soi, mais infligée aux autres, l'humiliation représente le paradoxe ultime de l'« individu institutionnel » (Breviglieri, 2008 ; Lallement, 2010). L'initié éprouve pour soi de la souffrance dans l'institution, mais, dans cette même institution, apprend insidieusement à l'infliger aux autres. Je proposerai pour appréhender ce paradoxe le concept d'*expérience d'inexistence*, comme une idée qui vient définir l'expérience scolaire des initiés. C'est elle qui donne sens à leur existence institutionnelle.

Le quatrième chapitre s'intéressera au deuxième surgissement du devenir-enseignant qui se trouve dans l'« âme collective » (Le Bon, 2013) du groupe d'initiés. Je m'attacherai plus précisément à décrire l'idéologie qui soutient l'Institut Pestalozzi ; en essayant de montrer qu'elle tend à fabriquer chez les initiés certaines caractéristiques de leur identité (Sen, 2006). Je me focaliserai, cette fois, sur le « *devenir collectif* » qui embarque les initiés dans un sens unique et semblable (Le Bon, 2013). J'aborderai cette question en me référant au concept de « masse » que développe la théorie psychosociale des « foules » (Delouvée, 2007, 2009 ; Freud, 2014 ; Mauvignié, 2009 ; Milgram et Tosh, 1969 ; Moscovici, 1981). Je montrerai en quoi s'insérer dans un collectif favorise la transformation des individus et participe ainsi à une certaine « désindividuation » (Festinger et al., 1952) des initiés.

Enfin, c'est logiquement que le dernier chapitre abordera la question de la *vocation*. Troisième surgissement du devenir-enseignant, je m'attacherai à décrire la vocation en l'abordant comme un concept qui peut se prêter à l'étude interactionniste d'une société et aux effets de socialisations qu'elle produit chez les individus. Je montrerai que la vocation – contrairement

à son sens commun – est un état construit socialement. Je m'efforcerai de saisir les enchainements de l'expérience sociale de l'initié, dont l'origine et les ressorts semblent le plus souvent lui échapper. La vocation des initiés n'est pas une « détermination divine » ou « naturelle », mais elle a été socialement construite et il est donc possible d'en extraire les étapes.

5.1 La construction sociale du devenir enseignant

« Le devenir est le processus du désir », écrivent Deleuze et Guattari dans « Mille Plateaux » (1989, p. 124). Dans ce « désir », une « ligne » se dessine. Partant d'un point singulier, lui-même détaché d'une multiplicité d'autres points (ce que Deleuze et Guattari appellent « un élément fragmentaire »), le « devenir » conduit l'individu à se rapprocher d'un autre point singulier. C'est à partir de lui que le « devenir » reprend son mouvement. Une nouvelle « ligne » s'organise, comme une série de points singuliers qui se dessinent. Ces nouveaux points guident l'individu « qui devient ; ou qui « désire devenir », toujours plus loin, dans ce que Deleuze appelle un « processus de déterritorialisation » (ibid.).

Cette « déterritorialisation » se produit néanmoins d'abord sur un territoire. Dans mon interprétation, son premier sens – celui du territoire – sera le plus important. Le « territoire » peut se définir comme une base matérielle et concrète de la (re)production d'une société. L'institution normale constitue de cette manière une base matérielle de la production d'un territoire ; en l'occurrence celui qui produit la « société enseignante ». La société enseignante est ainsi d'autant plus « territorialisée » qu'elle est dépendante des bases matérielles sur lesquelles elle se reproduit (Haesbaert, 2001). En effet, moins les transformations se font sur son territoire, moins forts seront les « découpages » (identitaires, moraux, des valeurs et des normes) entre les individus. L'institution normale a de cette façon tout intérêt à ne pas « couper » son territoire, pour ainsi former une communauté unie, et réduire le niveau de « déterritorialisation » qui risquerait de créer des « devenirs minoritaires » (Deleuze et Guattari, 1972, 1989). Dit autrement, par le « territoire », l'institution contrôle ses usagers (Deleuze, 2018).

Pour comprendre les « devenirs minoritaires », Deleuze (2019¹³⁰) donne l'exemple de la « Gauche », comme la non-cessation du « devenir minoritaire ». La question de l'engagement est avant tout une question de « devenir », dit-il. C'est-à-dire que la « Gauche » n'est jamais majoritaire en tant que « Gauche ». La raison est simple : même lorsque les individus votent – ce qui serait la symbolique la plus forte de leur engagement politique – ce n'est pas la plus grande quantité de ces gens qui votent pour une certaine chose. La majorité suppose d'abord un « étalon », et ceci même si cet « étalon » est de « Gauche ». En Occident, l'« étalon » que suppose « toute majorité » est : « homme, adulte, mal, citoyen des villes » (ibid.). Donc, la majorité est un étalon. Elle existe en ceux qui, à un moment, réalisent cet étalon ; c'est-à-dire qui exécutent l'image « sensée » de l'« homme adulte », « mal », « et cætera » (ibid.). Si bien que la majorité n'est jamais personne. La majorité est un « étalon vide ». « Sauf qu'un

¹³⁰ Cf Deleuze, (2019) G. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, « G comme gauche ». Repéré à : <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0IPIS2>

maximum de personnes se reconnaissent dans cet étalon vide » (ibid.). Mais en soi, « l'étalon est vide », énonce Deleuze (ibid.). « Je peux dire à la lettre : la majorité ce n'est personne, la minorité c'est tout le monde et c'est là que se passe le phénomène de devenir » (ibid.).

En suivant cette réflexion, les « minorités » – qui ne sont pas des « minoritaires » – vont compter dans cette « majorité » que Deleuze nomme « majorité secondaire », par leur regroupement dans cet « étalon ». Mais à côté de cet « étalon vide », et pourtant si puissant, qui y a-t-il ? Deleuze (1988) dit « qu'il y'a tous les autres « devenirs » », qui sont des « devenirs minoritaires » ». Pour exemplifier son concept, il prend l'exemple des femmes. Les « femmes », comme « abstraction », ne sont pas une catégorie naturelle ; « il y a un « devenir femme », comme il y a un « devenir animal » ; un « devenir enfant » », dit-il. En ce sens, aucun « devenir » ne se produit par nature. Il est toujours un agencement de « choses » concrètes, celui du paysage d'un « désir ». Le « désir » – essentiel du processus de « devenir » – est en ce sens « quelque chose » de construit. Il n'est jamais de désir naturel ou inné. Les devenirs sont toujours construits.

L'idée que propose Deleuze tend à faire apparaître des devenirs plutôt que des catégories de choses. Les devenirs sont davantage des actes, des constructions, plus que des catégories figées. Ce ne sont pas les catégories qui comptent. Les catégories peuvent toujours être remplacées par d'autres catégories. Ce qui a une importance, dans le processus de « devenir », ce sont les agencements créés à partir des éléments qui font ces catégories. Ce sont eux qui sont intéressants. Ainsi, pour Deleuze, la « déterritorialisation » est un des éléments de l'agencement, car elle est perçue comme un élément positif, dans le « devenir minoritaire » d'un individu (Deleuze et Guattari, 1972, 1989). Lorsqu'il est question du devenir-enseignant, la territorialisation est certes un élément de l'agencement, puisqu'elle est perçue comme un élément positif, d'ailleurs encouragée par l'institution normale dans le « devenir » d'un initié. Mais, elle requiert une connotation tout autant positive ; cette fois nouvelle et génératrice du consentement.

Les formes de territorialité

L'« appartenance » de la société enseignante à son substrat territorialisé peut revêtir diverses formes. L'une d'entre elles est celle qui se réfère au rôle des « espaces », dans le dédoublement de la dynamique institutionnelle. Certains auteurs évoquent, par exemple, « la fin des distances » (Haesbaert, 2001). Ainsi, ils se réfèrent aux espaces qui autrefois déterminaient des lieux distinctifs et différents ; comme l'une des formes les plus importantes d'une nouvelle territorialisation. Pour revenir à la question du devenir-enseignant, celui-ci ne se produit plus dans des espaces différents les uns des autres. Il se réalise dans l'expérience de l'« être », chez chacun des individus. Cette expérience se fait dans un territoire globalisé qui tend à envelopper la vie de tous ; car « *tout se produit au même endroit* », m'ont dit les initiés ; dans un même élément : l'institution.

La « modernité » (Giddens, 1994 ; Habermas, 1988 ; Martuccelli, 2017 ; Nizet, 2007) est une des raisons principales de cette nouvelle « territorialité enveloppante ». En permettant des contacts « immédiats » entre les territoires, elle fait disparaître, ou réduit brutalement, le poids des distances entre les territoires, dans la production « du social ». L'interprétation que je propose pour rentrer dans la problématique du devenir-enseignant correspond à cette centration sur le territoire de l'institution normale. Elle vient souligner l'importance des contextes « locaux » ; spécifiquement pour des questions pratiques (dites par exemple de formation en alternance), comme la localisation des processus sociaux dans des espaces institutionnels concomitants. En formation, les territoires de l'Institut Pestalozzi et celui de l'institution scolaire sont combinés. Le prototype de la territorialité est façonné selon un modèle moins flexible et plus englobant pour les initiés. Ce modèle favorise toutefois une « mobilité » entre les deux territoires bien plus grande. Mais, ce qui reste implicite dans cette « hypermobilité », c'est un sens de la territorialité plus proche des processus « normatifs » – c'est-à-dire qui favorisent la production de « normalité ». Ils viennent faire du territoire de la formation des enseignants, le territoire général d'une « fabrique d'enseignants ». C'est ce que m'explique Sana dans l'extrait d'entretien qui suit : la « distance » entre « formation universitaire » et « terrains scolaires » n'est pas aussi grande qu'elle paraîtrait de *prime abord*. Sana souligne ainsi la continuité des deux « territoires » dans (et pour) sa formation.

Cette formation nous prépare bien à avoir cette posture enseignante

Sana : il n'y a pas de rupture entre la formation dans l'Institut et sur le terrain. Il y a... ben un peu, une sorte de distance entre la théorie et la pratique. Mais finalement, je trouve que les deux [Institut Pestalozzi et terrains scolaires] sont comme dans un tout. J'apprécie bien, parce que ça nous [les étudiants] permet d'avoir un retour entre notre pratique et la théorie.

Zakaria : quand tu dis théorie ?

Sana : qu'on a la possibilité de réfléchir sur ce qu'on fait en stage !

Zakaria : tu as un exemple ?

Sana : euh... ! (Silence)... ça ne me vient pas (elle rit)...

Zakaria : tu veux dire la possibilité de réfléchir sur quoi ?

Sana : wai... sur ce qu'on fait en classe. Là, dans mon dernier stage, j'ai essayé de travailler ma posture enseignante. Ce qui me manquait, c'était un peu les mêmes remarques qui m'étaient faites dans les stages... c'est wai, s'affirmer avec les élèves. J'étais tout le temps un peu « distante » avec eux. Parfois, j'avais de la peine à affirmer le cadre. Typiquement, on a pu en discuter dans l'Institut et j'ai vu que je n'étais pas la seule à avoir ce genre de problèmes (elle rit encore)...

Zakaria : donc ça s'articule bien ? Y a pas deux mondes quoi ! Comme j'entends parfois...

Sana : si, il y a des écarts immenses, mais je trouve que c'est plus en didactique ou dans les cours de planifications. Ils [les formateurs universitaires] pensent un peu trop que les élèves sont justes des enfants qui vont faire ce qu'on leur demande sans jamais rechigner. Il y a beaucoup d'imprévus quand tu enseignes en fait. Et ça se passe de loin

pas comme c'était planifié dans les séquences didactiques par exemple. Là franchement, il y a souvent un grand fossé. Mais pas dans le reste !

Zakaria : c'est-à-dire ?

Sana : bah... dans ce qui est de l'attitude, je ne sais pas du rôle professionnel. Je trouve que cette formation nous prépare bien à avoir une posture enseignante. Qu'en stage on a souvent la chance d'exercer cette posture et que dans l'Institut on a la possibilité, bah de la renforcer en fait ! Il n'y a pas de vide entre les deux !

Zakaria : tu veux dire que cette formation vous [les étudiants] prépare à être des professionnels ?

Sana : je trouve qu'elle nous prépare bien à notre rôle dans l'école ! Wai comme des enseignants ! Ça, c'est hyper rassurant !... En tout cas pour moi !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 051217).

Le territoire est de cette manière une forme de production et de contrôle des individus (Haesbaert, 2001). Plus généralement, dans l'institution normale, ces formes sont des processus sociaux de fabrication de similarité. C'est à partir du contrôle de leur « espace matériel d'existence » (Sack, 1986) que les initiés deviennent des « enseignants » ; tel un produit de leur formation. Le territoire et le pouvoir vont donc de pair. D'ailleurs, depuis les travaux de Foucault (1975b) sur les « sociétés de contrôle », une partie de la sociologie perçoit combien la territorialité s'accroît à d'autres échelles ; y compris celles que Foucault nomme lui-même les « micro-pouvoirs » (ibid.). Ces derniers s'installent dans des espaces disciplinaires, tels que celui des hôpitaux, des écoles, des casernes, des institutions religieuses, des institutions de formation : des institutions normales telles que je les ai définies. La territorialité est « une stratégie spatiale pour atteindre, influencer ou contrôler les ressources et les personnes par le contrôle d'une aire, qui, comme tel, peut être activé ou désactivé » (Sack, 1986, p. 1). Ses « formes les plus familières peuvent être les territoires politiques et la propriété privée de la terre [...], mais la territorialité prend place à divers niveaux et dans divers contextes sociaux. Elle est utilisée dans les relations quotidiennes et dans les organisations complexes [...], elle est une expression géographique fondamentale du pouvoir social. C'est le moyen par lequel l'espace et la société sont mis en relation » (ibid., p. 5).

La territorialité est une nécessité pratique de la construction sociale du devenir-enseignant. Selon les distinctions de Sack (ibid.), elle se comprend davantage par les interactions sociales et culturelles que les initiés entretiennent sur le territoire de leur formation. La référence aux concepts habituellement « déterministes », « essentialistes », voire « biologiques » ou de toute théorie d'une imperméabilité des frontières d'un territoire (ou d'une institution) éloigne la territorialité de son principe. Car, elle est, avant toute chose, une stratégie spatiale de contrôle et d'influence.

Au fond, le territoire est un « noyau » (Bonnemaison, 1981). Il est un « centre », un *élément*, beaucoup plus qu'il n'est une clôture (ibid.). Comme l'illustre l'extrait du journal de terrain d'Amélie ci-dessous, ce « centre » – de la même manière que Sana l'énonce dans l'extrait précédent – reconforte les initiés sur la question de leur « devenir ». Ce « centre » est propice à

un type de satisfaction « affective », « culturelle » et « identitaire » ; avant d'être un mécanisme d'appropriation ou d'exclusion de « Soi ».

Je comprends qu'on ne puisse pas sauver tout le monde

Cette fois je suis allée plus loin. J'aimerais finir par comprendre ce que professionnel veut dire. Quelqu'un qui fait bien son métier. C'est être à la hauteur de ce qu'on attend de moi. Je fais tous les efforts du monde pour y arriver. Je respecte les horaires, je vais au stage en donnant le meilleur de moi-même. Je donne tout ce que j'ai, sans rémunérations aucunes. Je fais le travail de ma FT [formatrice de terrain] à sa place. Je fais ce qu'elle ne veut pas faire. Je m'occupe des élèves. Je vais les chercher à 8h, à 16h et aux récréations. Je corrige leurs fiches et leurs devoirs. Je les sanctionne et les félicite. Je fais tout !

[...]

J'arrive à comprendre ce qu'on attend de moi. Je trouve plus de sens à ce métier qu'on ne cesse de me dire qu'il est le plus beau du monde. Comme si je partais à l'aventure. Un peu inquiète, mais me raccrochant à toutes les expériences positives que j'ai pu faire dans les classes. Mes formatrices de terrains me complimentent et les élèves m'ont offert plein de dessins. Toutes ces considérations me rassurent. Je laisse de côté cette impuissance honteuse qui m'habitait depuis quelque temps : à quoi bon être enseignante ? Il y a tant d'échecs et de difficultés à l'école que je me demandais parfois comment j'allais y arriver ? J'ai fini par accepter que tout ne doit pas se passer comme je l'avais prévu, moi qui jusque-là n'avais été qu'une bonne élève. Je comprends qu'on ne puisse pas sauver tout le monde. Le lâcher-prise est aussi une réjouissance, car cela me laisse le temps de voir ce que j'ai fait de bien. Merci à ma formatrice de terrain pour ces précieux conseils.

Extrait du journal de terrain d'Amélie.

Au regard de l'extrait précédent, je note que la réflexion d'Amélie prend une tournure bien spécifique ; face aux incertitudes – ou plutôt au dépassement de celles-ci – Amélie tente d'anticiper ce qu'elle appelle une « *impuissance honteuse* ». Quelle est cette « *impuissance* » et son caractère « *honteux* » ? Elle est celle de l'« *impouvoir* » ; celui de la « *lutte* » contre une réalité scolaire qui la dépasse¹³¹. Mais, le « *malaise* » d'Amélie est aussi celui d'un postulat ; l'« *impuissance* » prend le visage d'une « *fatalité* » et est, en un sens, une façon de la gérer individuellement ; car au-delà du « *malaise* » – qui est un sentiment collectif – le sentiment d'impuissance est le plus souvent exprimé individuellement par les initiés. Sans se référer au manque de moyens, d'incapacité technique, institutionnelle ou politique pour remplir les missions pour lesquelles ils se sentent destinés, les initiés insinuent plutôt la « *fatalité* » comme l'état d'une réalité nécessaire de l'École. Cette « *fatalité* » est constitutive de la notion de territoire que j'ai développée jusqu'ici. Elle est un moyen de contrôle, un outil de surveillance, ou plutôt une manière d'assurer une des « *missions officieuses* » des institutions scolaires : celle

¹³¹ Cette lutte est bien évidemment, dans l'extrait précédent, celle de l'échec scolaire.

de la production et reproduction d'inégalités. Au travers de la problématique de l'échec scolaire, présentée officiellement par l'Institut Pestalozzi comme pouvant être mise au défi, mais vécue comme « insoluble » par les initiés. L'échec scolaire devient une « fatalité ».

J'ai observé que le territoire est de cette façon le « noyau » de l'idéologie qui sous-tend les possibilités morales que rencontrent les initiés dans la construction sociale de leur devenir-enseignant. Tout système de « production sociale » a ainsi une logique et un langage particulier. Il a une structure d'implication qui porte autant sur des valeurs, sur des concepts, sur une idée ou une idéologie. Comme je l'ai développé dans la partie précédente, la « production sociale » a un type de discours qui lui est propre. Je n'y vois pas uniquement des « opinions sur », des « images de » ou des « attitudes envers » ; mais des « théories », des « sciences » *sui generis* ; des phénomènes destinés à la fabrication d'une réalité (la « fatalité » en est une) et à son ordination (Moscovici, 1984). Le constat de l'« *impuissance honteuse* », puis son dépassement par le « fatalisme » sont l'exemple d'un système de valeurs, de notions et de pratiques qui a une double fin : tout d'abord, celle d'instaurer un ordre qui donne aux initiés la possibilité de s'orienter dans l'environnement social et matériel afin de s'y mouvoir ; ensuite, celui d'assurer la communication entre les membres de cette même communauté. Au terme de leur formation, les initiés auront comme « noyau », comme « centre », comme *élément* de leur territoire – entre bien d'autres – l'institution normale ; dans laquelle naît l'acceptation de la fatalité de l'échec scolaire. Cet *élément* sera un dégagement du « malaise » collectif et de leur condition « *honteuse d'impuissance* ». Le « centre » du territoire de l'institution normale est l'aspect principal du devenir-enseignant. Il représente la légitimité de l'espace et du pouvoir. La surface sur laquelle l'espace du pouvoir dans une institution étend sa mainmise n'est pas amorphe. Le « centre » s'inscrit dans une trame de positions dont certaines sont plus dominantes que d'autres. Si la totalité d'une institution s'assemble dans la particularité et s'impose ainsi par ses frontières, le « centre » est toujours l'unité. Il prend valeur dans une position dont l'indépendance est relative selon l'échelle des puissances en jeu. Comme aux échecs, les positions ne sont pas des états de fait. Elles sont des actes de pouvoir, puisqu'elles s'imposent à certains et en indisposent d'autres.

Le devenir banal

Comprendre le devenir-enseignant consiste à étudier, en fonction de certains problèmes, les différentes strates à partir desquelles le problème du « devenir » se pose, se formule et trouve sa solution. Foucault a appelé ce procédé « archéologie du savoir » (1969) ; parce que cette étude des « vestiges sociaux » (ibid.) est un travail qui ne vise pas à trouver le principe d'une époque ou à découvrir l'idée d'une conjoncture. Il vise, *a contrario*, à démembrer un « tout » pour apercevoir les différentes strates qui rendent possible la création de certains énoncés, d'une certaine politique, d'une certaine logique, d'une certaine « normalité » et d'un certain « devenir ». Il le fait sans les rendre nécessaires et les réduire aux uniques données d'un système étudié. Ce procédé est toujours ouvert aux décalages qui peuvent se produire les uns par rapport aux autres ; puisque chacune des réalités a sa propre « archéologie » (ibid.), sa propre histoire, son propre régime, son développement, son décalage, etc. Mon approche du devenir-enseignant est de cette façon une « sociologie » qui fait parfois le deuil de toute « pensée de

l'origine » (Deleuze et Guattari, 1991). L'ethnographie étudie le devenir-enseignant sur son terrain, en situation, celui qui mène partout à condition bien sûr d'y revenir.

Le devenir-enseignant montre comment il est relié à un *élément* qui lui est extérieur : l'institution. Le devenir-enseignant n'est pas relié à une vérité que la science aurait à théoriser ; non plus à un ensemble de choses réelles que les enquêtes devraient désigner. Il permet de penser les rapports qu'il y a entre une réalité qui est disposée d'une certaine manière et la façon dont un « devenir » peut naître et se former à partir de cette réalité historique, sociale, et institutionnelle qui caractérise une culture à un moment donné. Autrement dit, c'est le rapport postérieur, et non pas antérieur du devenir-enseignant qui m'intéresse. Comment à partir d'un certain nombre de choses — comme des institutions normales, des pratiques sociales et des routines — peut naître une pratique spécifique — qu'est la norme — qui n'est pas le reflet des premières, mais qui pourtant prend appui sur elles ? C'est ce rapport postérieur que j'essaie de comprendre. Pour cette raison, c'est une question initialement intérieure à la philosophie que je pose ; dans la mesure où la philosophie a souvent posé le problème d'une certaine manière, à savoir : comment de l'intérieur de la conscience, la pensée peut-elle arriver jusqu'à l'extériorité des choses, c'est-à-dire dans une perspective idéaliste des choses ? Mon objectif est ainsi de décrire comment, de l'extérieur des choses, je peux passer à un ensemble de règles qui régissent, cette fois de l'intérieur, une « pratique normale » et donc un certain « devenir ».

Étudier le devenir-enseignant ne vise pas uniquement à interroger les rapports pratiques qui s'établissent entre les points singuliers de l'« être ». Il concerne aussi la riche thématique des « affects » (Elias, 1973, 1987, 1993 ; Naess, 2017), du « sens » et de la puissance de « Soi ». En effet, dans le mouvement de territorialisation institutionnel, des intensités différentes sont produites sur les individus. Les initiés passent par elles, et, selon les variations de degrés qu'elles présentent, ils éprouvent une augmentation de leur puissance d'agir sur les « autres ». Cependant, le devenir-enseignant n'est pas totalement un « devenir majoritaire ». Il est un devenir banal. Cette « banalité » est particulière, car elle est une prise de conscience du pouvoir que l'initié a sur les « faibles » (sur l'enfance et certains parents (Serir, 2017 ; 2021)). Le devenir banal est une réalisation à proprement dite d'une fine partie de son « être dominant » (Payet, 2008) — et non pas de sa totalité.

Pour préciser le sens de la continuité du territoire institutionnel, il me plaît de développer l'idée d'un devenir banal qui emporterait les « Hommes » ; figeant la possibilité de produire du nouveau, dans un « acte créateur » (Deleuze, 2019). Les devenirs-enseignants sont des devenirs banals, car ils sont d'abord la figure d'une nouvelle puissance. Ils n'ont de réalité que dans la forme enseignante attendue, « *banale* », légitime et valorisée par l'institution normale ; celle que les initiés imitent et à laquelle ils finissent par correspondre. Ensuite, en chaque devenir banal perdure la « normalité ». C'est elle qui fabrique, petit à petit, les initiés tels des enseignants qui ressemblent à tous les autres. Car, ils partagent un « devenir » qui les transforme en quelque chose de concret et de discernable ; c'est-à-dire qui extrait de l'« idée d'enseignant » une chose commune et beaucoup plus invasive que toute domestication, que toute utilisation, et que toute assimilation.

Au demeurant, me basant principalement sur la question du « devenir minoritaire » (Deleuze et Guattari, 1972, 1989, 1991 ; Deleuze et Parnet, 1977), je déplace dans ce chapitre cette même question sur celle du devenir banal (comme l'absence de devenir au sens de Deleuze (2019)) et de la construction sociale qu'elle exige. « Devenir », c'est se laisser emporter simultanément dans deux directions différentes ; impliquant la coexistence du passé et du futur dans un affrontement du présent. La coexistence est particulière, l'affrontement est spécial. Les directions sont prises simultanément et mettent l'accent sur la « banalité » de l'initié. Mais, celle-ci ne saurait être détachée du processus qu'elle met en forme et qu'elle finalise. C'est bien de l'institution normale, de l'« initié institué » et de son rapport au monde dont il est question. C'est son traitement conforme, et notamment celui qu'aura un initié des minorités, qu'il s'agit de comprendre, à l'intérieur de l'exercice du rapport « savoir-pouvoir » dont Foucault (1975b) nous rappelle l'enchevêtrement.

Le devenir banal est une manière d'appréhender l'« autre », de parler sur l'« autre », de construire l'« autre » comme objet de savoir ; et non de le reconnaître comme un sujet qui sait : l'« autre » est « affaibli ». Dans le devenir banal, l'« autre » devient « faible », sans pouvoir, sans autre reconnaissance que sa seule condition de « faible ». Le devenir banal est une perspective non des plus étranges qu'elle n'offre à celui qui le devient le souci d'aucune prise de position sérieuse : ni majoritaire ni minoritaire ; d'une passivité certaine. Et loin d'être un impensé, ce rapport passif au monde constitue un des postulats majeurs des institutions normales (Becker et al., 1968, Becker et al., 1977, Becker et al., 2020) ; tel qu'il a été historiquement construit et tel qu'il se réaffirme dans les organisations, les rôles, les tâches et les manières de former pour éduquer. La responsabilité de l'initié à l'égard des « autres » y est insidieusement posée : pourquoi et pour qui se forment-ils ? Mais, cette responsabilité dépasse de loin les possibles réflexions que les initiés pourraient avoir sur cette même responsabilité. En effet, j'ai observé que la responsabilité serait une prise de position bien trop sérieuse. Or, dans le devenir banal, elle n'a pas lieu d'être. La seule responsabilité qu'aura un initié sera d'être consentant au travail que l'institution lui demandera de faire. Pour « bien faire » ce travail, l'initié aura besoin de considérer l'élève comme « faible ». Cette considération sera une condition essentielle pour accepter le « principe » même de l'« éduquer ». Le devenir banal est la solution de l'approbation de ce principe. Il est l'acceptation d'une conception de « Soi », comme d'un « pur jeu », « en toute innocence », afin de rester dans « le monde de Peter Pan » que conçoit Haraway (Allard et al., 2007). « Les bonnes histoires plongent dans de riches passés pour soutenir des présents épais afin que l'histoire continue pour ceux qui viendront après » (Haraway, 2007, p. 41). La « tentation de l'innocence » dépasse « l'impuissance honteuse » des initiés.

L'innocence du devenir banal s'avère aussi technique. C'est pourquoi je l'aborde dans sa dimension la plus pratique : comment, pourquoi ? J'ai observé que l'innocence semble forcer l'initié à replier les problèmes, à effleurer des « plis » (Deleuze, 1988) inattendus et non perceptibles sans les affronter ; à créer du confort chez les individus en paralysant l'action et la pensée. Comme l'illustre l'extrait suivant, le devenir banal fait partie de l'arsenal pragmatique et positiviste de l'institution normale. Elle fait de tout initié un individu passif dans son rapport au monde ; aussi dans son intellectualité.

Je pense qu'il faut faire son travail

Suzie : je n'ai pas envie de penser l'école comme ça ! Il n'y a absolument rien à voir ! Je crois que tes questions provocatrices font fausse route. Y'a pas toujours à penser, pourquoi si et ça... Il faut faire son travail. Trop penser ça épuise ! Il y a trop de gens qui pensent et qui finissent par être épuisés dans ce métier [parlant de l'enseignement]. J'ai ma classe depuis quelques mois et tu sais, je n'ai pas envie de penser à mon rôle... comme tu le répètes depuis qu'on se connaît (d'un ton ironique). Je fais mon travail et j'essaie de le faire bien ! Comme on me demande de le faire. Je crois que je mets plutôt mon énergie là-dedans ! Oui, c'est ça... faire bien mon travail (d'une voix affirmée). Ça veut dire faire au mieux pour tout le monde...

Zakaria : les enfants ou l'institution ?

Suzie : tu vois, là tu recommences ! Ce n'est pas une question des élèves ou de l'institution. C'est pour tout le monde. Et j'ai cent pour cent confiance en l'institution. Alors je n'ai pas à m'en préoccuper. Je sais que ce qu'on me demande de faire est bien ! Et basta !

Extrait d'entretien (Suzie - ENS1 090319).

Suzie présente deux territoires indissociables que sont l'« Ecole » et l'Institut Pestalozzi, ainsi que son « rôle » dans celles-ci. Suzie dit ne pas s'inquiéter du bienfondé de ce que l'institution normale lui demande de faire. « *C'est une question qui épuise* », me dit-elle. « *Elle n'a pas d'intérêt* ». Pourtant, ce désintérêt ne peut être occulté : il est une indifférence qui a la plus grande importance. Effectivement, cette question, « relevée sans être révélée » (Goffman, 1973a), est essentielle du devenir banal que j'évoque. Elle illustre la passivité du devenir-enseignant et le confort que les initiés y trouvent.

5.2 L'obéissance comme surgissement du devenir enseignant

Le devenir-enseignant renvoie à la question de l'« obéissance ». Certes, elle n'est pas n'importe laquelle, car cette obéissance postulée est « collective ». Elle n'est pas impensée, car au contraire, elle est vécue comme légitime et « confortable ». J'ai observé que l'obéissance est un acte que les initiés accomplissent tous les jours, sans même l'apercevoir. Elle est une « banalité » (Arendt, 1963) qui devient une nécessité lorsqu'elle prend la forme d'un « devenir ». L'acte d'obéir, ou mieux, de « surobéir » (Gros, 2019), est celui de l'anticipation du désir d'un « maître ». Il trace la voie fragile – mais la seule qui puisse convenir à un initié – d'une obéissance qui se confond avec le « désir ». « Désir » et « obéissance » sont deux ingrédients qui s'unissent dans le devenir-enseignant. L'anticipation du désir du « maître » (le maître est dans ce cas l'institution) devient une forme de l'être en « Soi ».

L'obéissance est l'idéalisation d'une vision « objectiviste » de la réalité. À une réalité, détentrice de la vérité, se concilie une vision unique du monde. Elle est une perspective refermée sur des régimes de vérités savants ; lesquels requièrent un initié désengagé du monde, insensible, inactif vis-à-vis de la symétrisation (Rancière, 1995) de ses expériences, des savoirs et de leurs modes d'expression. L'obéissance consiste à appliquer d'archaïques ontologies pour

vivre et perdurer dans une société connue. Sa construction sociale porte en elle les limites de son temps et les promesses de sa forme. L'obéissance n'est-elle pas une tentative ultime pour une ultime forme du désengagement de l'« Homme » ? Une tentative ultime pour une ultime forme de ce que je nomme *pragmatopie* : comme le contraire de tout idéal, telle la sublimation du concret, dans une perspective politique ou sociale qui tiendrait compte exclusivement d'une réalité supposée. L'expérience hautement réaliste du devenir-enseignant est une tentative d'objectivité. Elle est une déconnexion de l'utopie et de toute espérance de transformation. Elle est une lecture réaliste de la société et de l'indétermination d'autres mondes possibles ; en tous les cas pour ceux qui voudraient encore y croire.

Les monstres existent, mais ils sont trop peu nombreux pour être vraiment dangereux ; ceux qui sont les plus dangereux, ce sont les hommes ordinaires, les fonctionnaires prêts à croire et obéir sans discuter. (Levi, 1999, p. 212)

Matière à penser ? Car pour comprendre l'obéissance, comme la condition sociale essentielle du devenir-enseignant, il faut d'abord comprendre l'acte d'obéir. L'obéissance a longtemps été une énigme pour moi — beaucoup plus que la « désobéissance » (Arendt, 1994 ; Habermas et Rawls, 1997 ; Thoreau, 2016) — tant elle a existé dans mes observations et dans l'interprétation que j'en ai faite. « Énigmatique », parce que l'obéissance est un acte mystérieux. Il illustre le non-engagement des « masses » face à la « dégradation du monde » (Bauer et Raufer, 2007, 2009 ; Aubert, 2003 ; Ziegler, 2005, 2012, 2018), aux inégalités des chances de réussites scolaires abyssales et qui se creusent encore (Dubet, 2016 ; Duru-Bellat et al., 2018 ; Barrère, 2002, 2003, 2005, 2017 ; Payet, 1992a, 2016, Perrenoud, 1984, 1997), à l'ordinaire de la « violence éducative » (Brécard, 2017 ; Delanoë, 2017 ; Fassin, 2017 ; Maurel, 2012, 2014 ; Miller, 2015) et surtout, à l'indignation qu'elles devraient toutes susciter.

Par rapport à cette profusion de choses dont les individus pourraient s'indigner, je constate une passivité robuste, une résignation certaine ; en tout cas, que cette posture d'obéissance serait ce que les individus ont aujourd'hui de plus à partager entre eux. Elle est une obéissance passive aux « mains invisibles du monde » (Smith, 1999) ; plutôt comme l'illustre l'extrait suivant à la réalité du monde tel qu'il est.

Les carnets

L'enseignante titulaire, absente pour maladie, a laissé à Tamara un ordre du jour minutieux à effectuer. Je ne me suis pas plus intéressé que ça aux feuilles de planification qu'avait laissées l'enseignante à Tamara : autant de cours à donner, de fiches à faire aux élèves, que de corrections à réaliser. J'ai fait le choix, ce jour-là, d'être plus proche de la spontanéité de mes observations. Et parmi toutes ces choses à faire, en dernière heure, Tamara doit distribuer les carnets¹³² aux élèves.

¹³² Dans le jargon des enseignants primaires, le carnet est le bulletin scolaire que reçoit individuellement chaque élève d'une classe à la fin d'un trimestre. Il comprend les moyennes des branches évaluées (mathématiques, français, allemand, anglais, histoire, géographie), certaines appréciations non notées ainsi qu'un commentaire rédigé par l'enseignant.

À 10 h 45 (tapante), Tamara interrompt brusquement le travail des élèves. Elle dit : « bon, je vais vous distribuer vos carnets ». La majorité des élèves sont si effrayés par l'idée même de les recevoir, que certains sont devenus comme « pétrifiés », « statiques », « inertes » ; leurs yeux qui se gorgent d'eau sont les seules choses en mouvement de leur corps ; d'autres, au contraire, sont plus sereins et enjoués ; d'autres encore, mais peu, sont restés indifférents. C'est cette hétérogénéité dans les comportements des élèves qui m'a intéressé à ce moment. Je suis donc resté focalisé sur eux.

J'entends néanmoins Tamara les appeler les uns après les autres : Lucie, Mathieu, Nolan, Marisa, Hélène, Pedro, etc., et je détourne mon attention. Les élèves passent les uns après les autres, individuellement vers Tamara, assise au grand bureau de l'enseignante qui surplombe la salle de classe, leur tendant leurs carnets déjà au bout du bras. Elle ne dit rien, ni bravo ni merci ; aucun commentaire, dans un mutisme assourdissant ; comme sur une chaîne de production, ou au guichet de l'office des poursuites, là les numéros des clients apparaissent sur un écran accroché au mur pour indiquer leur tour, dans un silence absolu.

Il me semble que tous les élèves ont passé leur tour. Mais soudain, après une pause de quelques minutes, Tamara recommence : Jawad, Aya, Baba, Andrus, Tarcio, Isaline, Méron. Cette fois, elle les appelle tous en même temps. Les sept élèves, titubant de peur, s'approchent de Tamara. Ils ne disent rien. Ils restent debout, obéissants à l'appel de la remplaçante, dont ils connaissent l'autoritarisme impeccable. Tamara les regarde à peine, puis elle leur dit : « bon, si je vous appelle maintenant, vous devinez pourquoi ! Vos notes ne sont pas très bonnes ! Va falloir se bouger les fesses mes petits gars ! » Puis, elle sort d'une pochette posée sur le bureau de l'enseignante plusieurs feuilles agrafées entre elles. « Julie [l'enseignante titulaire] vous a fait un commentaire que je vais vous lire ». Elle lit : « Aya, tes notes se sont dégradées au deuxième trimestre, il n'est pas bon et tu n'as pas su t'adapter aux méthodes de travail et te remettre à niveau quand c'était nécessaire. Je t'encourage à persévérer », et cætera. Tous les commentaires sont négatifs, violents dans le verbe, rabaissant dans l'idée synthétique qui est projetée sur l'enfant ; en un mot : humiliant. Tamara semble à l'aise dans sa lecture. Mais elle est comme « dépossédée » ; elle ne lit à haute voix qu'un texte sans intérêt aucun ; ni dans le ton ni dans la forme ; l'émotion et les affects asséchés ; le vide parfait.

Les sept élèves repartent comme ils sont venus. Ils retournent à leur place, titubant cette fois tristement. Tamara prend la parole devant le groupe classe : « bon, il reste quinze minutes, vous pouvez vous occuper librement ». Dans un mouvement de joie et de libération, la plupart des enfants vont chercher un jeu, un coloriage, un puzzle. Aya est restée à sa place. Elle avait les bras croisés sur son pupitre, sa tête cachée dedans. Tarcio a pris un jeu à sa place. Il ne joue qu'avec Andrus, parce que personne d'autre ne veut jouer avec eux.

Et Jawad donne un gros coup de poing dans le ventre de Nolan. Nolan cri et pleure. Tamara accourt à son secours. Elle regarda Jawad avec des yeux pleins de colère, tout

en lui criant dessus : « Tu n'as rien compris ! Ça ne m'étonne pas ! File dans la classe de Gabriel... illico presto ». Jawad obéit.

Tous ces enfants n'ont que huit ans.

Quelques jours plus tard, je me suis entretenu avec Tamara. Je lui ai demandé de me raconter cette matinée. Elle le fait avec une aisance descriptive hors du commun. Toutes les activités qu'elle a proposées aux élèves sont détaillées avec minutie : les séances de mathématiques, de français, d'allemand, la distribution des carnets, la lecture des commentaires ; tout. Mais jamais elle n'a de sentiments à l'égard des enfants, ou de l'expérience qu'elle a faite. Un remplacement devrait toujours être avant toute chose une expérience affective. Pourtant, Tamara semble avoir le plus simplement du monde obéi à la lettre aux prescriptions que lui a laissées l'enseignante malade ce jour-là ; sans compassion, sans émotion, sans aucun affect. Telle une bureaucrate, elle ne fait qu'appliquer les ordres. Elle ne fait que « son travail ».

Extrait du journal de terrain.

Comme Tamara, sans jamais penser l'engagement que contient l'obéissance, les initiés obéissent, faisant du monde un ordre de choses admissible ; faisant d'eux des « êtres de service », acceptant parfois l'inacceptable. Pour Tamara ce jour-là, l'obéissance est une chose qui s'accomplit. Dès lors, pour comprendre le devenir-enseignant, il est indispensable de comprendre l'obéissance comme l'essence même de ce « devenir ». Elle est la norme. Paradoxe ? En reprenant la provocation de Zinn (1972), je note que « le problème n'est pas la désobéissance ; le problème, c'est l'obéissance » (cité par Gros, 2019, p. 9). Somme toute, le devenir-enseignant est un « devenir » distinctif des « autres devenirs » (Deleuze, 1988). Car, il contient la forme la plus pure de ce que j'appelle la *servitude consentie* ; celle qui renferme les raisons d'accepter l'état actuel du monde, son cours catastrophique ; car l'initié, futur enseignant, sera avant tout serviteur d'une institution « reproductrice » (Charlot et al., 1992 ; Bourdieu et Passeron, 1970, Lahire, 1993). L'École – et son rôle majeur dans nos sociétés – est le moyen de son fonctionnement. Elle est au service de la société. Elle la fait fonctionner telle qu'elle est. De ce qui devrait indigner, l'obéissance est plutôt provocatrice de la « passivité » ; devant une réalité du monde qui ne fait que tous les jours s'aggraver.

Le devenir-enseignant est un « devenir » qui engendre la passivité des individus. Il génère ce que je nomme une « *apathie sociale* ». Elle se construit dans l'institution normale et se perdure ensuite dans la société ; par et au-delà des fonctions que les individus tiennent dans les institutions. Autant, ce que je relève, c'est que le processus s'accélère et s'emballe. L'« idéologie pragmatique » dicte d'une main de fer le réel, imposant de faire partout ce qui se fait déjà. Elle a comme point d'appui l'« évidence de la réalité constatée ». Elle a pour serviteurs des individus « glacés », désintéressés (ou presque) ; dont l'âme a été lessivée par les lourds processus de normalisation que j'ai décrits dans la partie précédente de cette thèse. J'ai observé que ce processus – que les initiés ont dû éprouver pour arriver où ils sont – les fait tenir du bout des doigts la liste de toutes les « réalités critiquables » ; dont les responsables diraient, comme pénétrés de condescendance : « *qu'on n'y peut rien* ».

À la sortie de la formation continue, je suis surpris par l'audace du formateur. Les chiffres affichés sur son PowerPoint sont ceux des inégalités ; ceux d'une École qui est en fait incapable de corriger toute injustice, quelle qu'elle soit. Comme d'habitude, je vois mes collègues prendre note de ces chiffres ; mais je les vois aussi n'y apporter aucune autre importance que celle de la lassitude du temps qui passe et qui s'exprime sur leurs visages ; attendant impatiemment la fin de la formation et le café gratuit qui suit. À la fin, quand tout le monde est parti, je suis allé voir le « responsable » ; le « conférencier » ; le « formateur ». Je lui fais part de mon indignation, aussi de ma volonté d'apporter des transformations pour, peut-être, « changer quelque chose ». « Que voulez-vous, c'est bien triste Zakaria, mais la réalité est-ce qu'elle est... ». Je reste à chaque fois triste (ou déçu) devant le dédain des « responsables ». Alors, je note mon amertume dans mes carnets, espérant qu'un jour quelque chose puisse changer.

Extrait du journal de terrain.

Au regard de l'extrait précédent, je note que l'échappatoire reste introuvable, en tous les cas, en dehors de ses fondations qui logent la bonne conscience des individus, et de l'obéissance que celle-ci engendre chez eux. J'ai observé que beaucoup des enseignants (et autres membres du personnel formateur) oublient que toute « réalité » est toujours bien construite (Berger et Luckmann, 1986). Et, que si elle l'est, elle pourrait logiquement se déconstruire. Toute réalité est l'« effet de réalités produites » (ibid.), aussi « dures » et « terribles » qu'elles sont ; ou « tendres » et « attirantes » qu'elles puissent être. Mais quand la « réalité » est prise comme une source d'autorité, devant laquelle tous les initiés doivent respectueusement courber l'échine, l'obéissance devient le levier de la réussite de leur parcours de formation. Ainsi, les désespoirs sociaux, les déclassements, les doutes, les incertitudes, les ruines du monde sont d'avance justifiés, acceptés puis oubliés. Il ne reste que l'obéissance des individus et leur « banalité » pour donner légitimité et vie de cette réalité amère. L'École n'échappe évidemment pas à celle-ci et l'Institut Pestalozzi non plus.

Le confort de l'obéissance

À quelle réalité fais-je référence ? À celle qui étouffe les solidarités, qui asphyxie le sens élémentaire de la justice et de toute perspective d'une poursuite de l'« idéal » d'une société différente. J'ai observé que l'éducation fondée sur les preuves (Davies, 1999, 2004 ; Eraut, 2004 ; Hargreaves, 1997 ; Lessard, 2006 ; Lipman, 2000 ; Pirrie, 2001 ; Thomas, 2004), l'épaisseur des réalités éprouvées, puis présentées comme réfléchies, certaines et vraies embarquent les initiés qui finissent par se laisser saisir par leurs « formateurs ». Alors, dans un mélange d'indifférence et de passivité, ils oublient leurs engagements et se cachent derrière le confort de l'obéissance que requière leur « condition banale ». À tout prendre, la réalité devient une loi supérieure dans laquelle transpire une certaine déresponsabilisation des institutions normales. Dans mon cas, elle est celle qui se réfère à la nécessité inévitable de former des enseignants « employables » (Aktouf, 2006), car obéissants.

La nécessité d'obéissance que requière le devenir-enseignant est de cette manière une confusion de puissance. En effet, j'ai observé que l'obéissance des initiés devient le témoignage de leur « foi ». Elle est une foi non hypocrite, car non détachable de la sincérité et de la conviction qu'ils me disent donner à leur travail. Les lois institutionnelles et les « décrets de Dieu » se ressemblent, flottant dans cet absolu qui les fait se confondre, répandant une inéluctabilité du réel qui s'« impose » à tous sans exception ; tels le temps qu'il fait aujourd'hui ou l'inévitable mort qui menace tout « Homme ». C'est à ce point que l'obéissance est un confort particulier pour celui qui l'exécute. Elle est un privilège pour celui qui profite de l'ordre du monde, visage d'une « masse » dont les destins ne sont plus que d'« obéir » pour ne « pas déranger » et trouver la paix dans l'oubli et l'inexistence. C'est bien là d'ailleurs une fonction du devenir-enseignant et de son formalisme qui se retrouve dans l'institution normale. Pourtant, aucun initié n'est « salaud » de profiter de ce qui fait « crever l'humanité, mais l'humble serviteur des lois dont la souveraineté, la complexité échappe aux communs des mortels » (Gros, 2019, p.12).

L'obéissance n'exige que peu d'explications. Pourquoi obéir ? Il m'a souvent suffi d'« ouvrir les yeux » (Geertz, 1996, 1998, 1999, 2000) pour entrevoir les « pathologies de la liberté » qu'énonce Honneth (2008). Obéir apporte un confort aux individus. Néanmoins, l'obéissance n'est jamais officiellement justifiée de la sorte. Elle est plutôt insidieuse, cachée, dissimulée, car elle trouve son origine dans la profonde croyance (quelque peu naïve aussi) qu'un individu agit toujours pour « le bien des autres » (Miller, 2015) ; que dans nos sociétés, le « mal » (Arendt, 1961, 1963 ; Foessel, 2019 ; Schopenhauer, 1991, 2009, 2014, 2020 ; Weil, 1949, 1966, 1989) est empêché (ou que l'on ferait tout pour) ; que les institutions ne s'inquiètent que de l'accroissement du « bien de tous » – faisant au « mieux pour tous » ; que nos politiques, nos économies et les institutions qui leur donnent forme militent pour un monde vidé de tout égoïsme et détaché d'aucune irresponsabilité mortelle.

Si les nouvelles formes d'institutions peuvent se prétendre aujourd'hui soucieuses de la collectivité et de son « équilibre », avec « tolérance », « bienveillance » et « respect » (Rosenberg, 2016), c'est que l'« Histoire » a permis aux institutions d'apprendre de leurs erreurs. En effet, dans un mouvement spiralaire, elles tournent autour des « territoires » et fabriquent une étrange réalité – qui « devrait indigner » ou du moins inquiéter – mais qui défait plutôt toute idée d'engagement des individus. Dans ce cas, financer la science permet aussi aux institutions de « récolter l'ignorance » (Mirowski, 2011) ; car finalement, les individus ne « préfèrent pas savoir ». « *La réalité est déjà trop triste* », m'ont souvent dit les initiés. C'est de cette manière qu'ils rentrent dans la « mécanique » de l'ignorance. L'ignorance n'est non seulement pas un « vide » ; mais elle est de préférence une « forme de savoir ». Alors, je peux affirmer qu'il existe une « formation de l'ignorance » dans les institutions normales, comme il existe une « politique de l'ignorance » et de l'« inimité » (Mbembe, 2016) dans nos sociétés modernes. Cette « formation de l'ignorance » a une géographie et une histoire. Mais, elle a surtout de puissants alliés ; car l'ignorance, c'est le pouvoir (Proctor, 2014).

Dans le devenir-enseignant, l'obéissance est à ce point justifiée, « normale », « banale » et ne choque pas. Elle est l'absence de réactions. Elle constitue la passivité parfaite et nécessaire à la fabrication d'« enseignants employables » (Aktouf, 2006 ; Brouillette, 2008) et « qui feront leur

job » (Becker, et al., 1968). Toutefois, pourquoi les initiés obéissent-ils ? Et surtout comment obéissent-ils ? L'obéissance que je propose de décortiquer est une nouvelle stylistique qui se définit entre la soumission, le conformisme et le consentement. L'obéissance que j'interroge est une fabrication institutionnelle à part entière. Elle se « construit » et s'« offre » dans l'institution. Ses caractéristiques « publicitaires » sont les « bonnes pratiques » et les « procédures » ; toutes deux inspirées par la défense des libertés, par l'acceptation d'une société plurielle et une rhétorique de l'universel. Pourtant, le devenir-enseignant est avant tout une soumission aux dispositions et injonctions majoritaires. Même si les institutions normales prétendent officiellement l'inverse, l'obéissance est un produit incontournable de tout devenir-enseignant.

L'obéissance indique l'exigence de « suivre » la politique et l'action publique qui en découle ainsi que le bienfondé d'une formation. Le cours du monde est apprécié par les initiés à partir d'un « Soi apolitique » qui contient un principe de façade : celui d'une croyance universelle, comme la simple image publique de « Soi », par assentiment au « Moi » interne de chacun. Cette image favorise la confusion entre le « privé » et l'« extérieur ». Puis, dans cette confusion, le « Soi » public devient l'« inconfort » à éviter à tout prix. De cette manière, j'ai observé qu'il dépossède l'initié de sa « puissance de jugement », de sa capacité de penser, de toute faculté (réellement) critique et de transformation. C'est depuis ce point, construit en chacun des initiés, qu'apparaît l'acceptation des évidences consensuelles, des conformismes sociaux, du « prêt-à-penser » (Gros, 2019). Dit autrement, le devenir-enseignant est un régime politique parmi tous les autres. Il est un « étalon » (Deleuze, 1988) ; puisqu'il est la structuration du sujet. Il dessine la possibilité structurelle en chacun des initiés d'obéir aux institutions, depuis un repli sur soi irréductible de tout engagement ou de toute « métaphasique de l'âme » (Wittgenstein, 1998 ; Cometti, 2004).

Zakaria : pourquoi tu acceptes de faire tout ça ?

Nous parlons des notes, du « triage », de pourquoi l'École ; de pourquoi est-elle obligatoire ; de la course aux diplômes ; de la production d'enfants dociles, d'élèves et d'étudiants prêts à obéir tout ce qu'il faut aux institutions ; de consommateurs « mangeurs de programmes » ; etc.

Bedonna : j'en sais rien ! Parce que tout le monde le fait ? Par ce que c'est normal de le faire. On a toujours fait comme ça ! Mais, je sais au fond de moi que c'est pas normal... mais quand même ! Tout ce que fait l'école ! Qu'est-ce que je peux y faire ? Je crois pas qu'on est formé pour réfléchir et changer les choses. Oh que non même ! On est plutôt bien formé pour faire ce qu'on nous dit de faire. Alors tu me demandes pourquoi ! Bah j'en sais rien Zak. Parce que je ne sais pas comment faire autrement. Parce que tout ce que je sais faire, c'est ce qu'on me dit de faire et bah que rien que l'idée de penser que je pourrais faire autrement me fait peur. Personne ne fait autrement ! Alors, je fais comme tout le monde. J'accepte et c'est plus simple ! Et ça bah je sais le faire.

Extrait d'entretien (Bedonna - ENS1 061119).

La ressource du « Soi apolitique » que j'ai relevée précédemment, est, comme le dit Bedonna dans l'extrait ci-dessus, « *une façon d'accepter ce qui se fait déjà* ». Le « Soi apolitique » demeure efficace et productif, car il est soutenu par un collectif : « *alors je fais comme tout le monde* », rajoute-elle. Il s'articule sur une action d'ensemble, ordonnée à plusieurs et porteuse d'un projet commun qu'est le devenir-enseignant. Ce « Soi apolitique » maintient les mouvements d'obéissance. Ces derniers sont à chaque instant un régime de l'instrumentation, de l'étouffement, de l'embrigadement, sous les mots d'ordre de l'institution normale, du pouvoir de son « personnel formateur » et surtout de la quête d'« obtenir son grade » (Becker et al., 1968) ; sacralisant par le diplôme la concrétisation du devenir-enseignant. Selon les travaux de Gros (2019), l'insurrection ne se décide pas dans un élan de désobéissance. Je déduis des réflexions du même auteur (ibid.) que l'obéissance fait « étrangement » pareil. Dans un élan d'obéissance, la résignation ne se décide pas non plus. Elle saisit le collectif quant à sa capacité d'obéir ensemble. « Contagieuse », tel un « virus », quand l'« expérience de la banalité » saisit les individus, elle les entraîne jusqu'à l'acceptation de l'inacceptable. L'obéissance s'épaissit jusqu'à se réaliser en une évidence sociale que j'appelle « *résignation* ».

Obéissance collective

L'obéissance suppose une expérience partagée collectivement en amont et en aval du « temps » (Rosa, 2013, 2014) de formation. Dans cet intervalle temporel indispensable à la fabrication de l'obéissance, aucun initié ne peut s'autoriser à vivre en, par et pour lui-même. Encore une fois, c'est parce que les institutions ont compris quelque chose d'essentiel : une masse d'individus qui partagent le même « devenir » et qui se réalisent par celui-ci ne « pensent pas ». Depuis Socrate « soucie-toi de toi-même » et Kant « ose savoir », l'obéissance est devenue le nouveau régime de la « pensée banale », et son intériorité est opportune pour les individus : « soucie-toi de ce qu'on te demande » ; « ose exécuter ». Occupé à trouver un « bon travail », à devenir quelqu'un de respectable et à accroître ainsi son pouvoir sur les autres, le « souci de soi » n'a plus sa place, le « souci de l'autre » non plus. Le devenir banal demande de se consacrer entièrement à lui ; parfois jusqu'au sacrifice. L'éducation est son instrument. Elle doit produire des individus efficaces, directement disponibles sur le marché du travail ; non des « Hommes » libres qui penseraient par eux-mêmes. « Prends souci de ce qu'on te demande » ! « Ose exécuter » ! Ces deux propositions sont les nouvelles. Elles sont un dépassement de Socrate et de Kant, de ce que les stoïciens appelaient jadis « la forteresse intérieure ». « Contente-toi de te soucier de ce qu'on te demande », évite ton malheur et ta tristesse. « Engage-toi dans le monde par ton obéissance ». « Ne le fuis pas ». « Ne te soucie pas de tes pulsions et de tes affects ». « Vise une maîtrise totale de ton humanité ». Comme pris dans un surgissement qui emprisonne, j'ai observé que l'initié pense rentrer dans une sécurité « sage » et « sereine ». Il le fait sans ne jamais bousculer de fond en comble sa position dans l'existence ; sans jamais se poser au cœur de son problème ; dans un état prétendu de pensée constante, dans lequel le savoir est toujours une réponse donnée à tout ; sans ne jamais être saisi par l'exigence renversante de la pensée libre, celle qui importe là et maintenant.

À l'heure où les décisions prises dans le monde – l'éducation ne fait pas exception – sont celles d'« experts » soucieux de l'objectivité qu'ils prétendent — à savoir : du résultat d'enquêtes anonymes, éthiques, mais « glacées », privées d'engagement et vidées de toute lutte, obéir devient une fausse déclaration d'humanité. Dans cette « grande désillusion » (Stiglitz, 2002), le devenir banal est l'accord du plus grand nombre. Il est le plus confortable. Les conditions éthiques de l'individu apolitique rendent facile l'harmonie sur les désespérances du monde – pourtant présentées par les institutions comme un espoir de dépassement – et de l'acceptation de son ordre actuel ainsi que de sa « légitimité » morale. Il est pour cette raison, pour tout initié, « si confortable d'obéir » (Gros, 2019).

Je souligne aussi un autre constat : pour « désobéir », il faut avoir « obéi » ; pour parler (en tout cas pour se faire comprendre), il faut « obéir » aux lois grammaticales. Il faut avoir été corrigé par un maître. Pour « désobéir » à ces lois, il faut du moins les connaître. C'est de cette manière que les choses devraient idéalement se passer ; c'est-à-dire que dans un processus d'éducation, au fond, l'éducation devrait prétendre « discipliner » les individus pour qu'ils soient sensibles aux degrés de leur obéissance et pouvoir — à un moment donné de leur existence — s'autoriser d'eux-mêmes à avoir un jugement critique et à se libérer (Gros, 2019). « Apprends les règles comme un professionnel afin de pouvoir les briser comme un artiste » (Picasso, 1964¹³³).

Or, le souci ou la difficulté majeure que je relève est qu'à force de « discipline » (à savoir : d'école et de formation), l'obéissance devient un « automatisme confortable » et non une autorisation d'autonomie.

Paradoxalement, dans sa trajectoire scolaire, l'initié commence par apprendre les normes pour se conduire en société. Il me dit y recevoir des valeurs et y intégrer des règles. Mais ensuite, j'ai observé que l'apprentissage de ces valeurs et de ces règles ne lui permet pas de transformer ses apprentissages en un acte « délibéré » : c'est-à-dire « de liberté ». Cet acte « de liberté » devrait être un moment de « pli » (Deleuze, 1988). Il serait un espace où l'initié ne se laisserait pas traverser que par des énoncés. Mais où il réfléchirait et apporterait sa propre distance critique, qui inclut une possibilité de « désobéir » (Gros, 2019). La désobéissance est une posture éthique qui implique la capacité à s'autoriser soi-même à penser et agir dans le monde. C'est cette possibilité de « désobéir » qui est empêchée par l'institution normale. D'une part, toute forme de pensée « libre » vient s'opposer à la pensée « juste » ; celle qui est étalonnée et majoritaire. D'autre part, toute pensée libre conduit inévitablement à la « désobéissance » et donc à son inconfort pour les individus.

La peur de la solitude

L'acte premier de désobéissance est un acte « éthico-politique fondamental » (Kant, 2020), mais coûteux. Ainsi, lorsque la pensée provient d'un « commandement intérieur », elle devra se laisser maîtriser tout au long du parcours scolaire et de formation de l'initié ; pour être contrôlée, normalisée puis « inhibée ». Effectivement, j'ai relevé que l'expérience scolaire d'un initié vient

¹³³ Cf Charles, V. et Podoski, A. (2019). *Pablo Picasso (1881-1973)*. Parkstone International.

plutôt renforcer le sentiment d'appartenance au groupe et donc l'obéissance confortable qui en résulte.

Le problème de la liberté renferme ainsi le vertige qu'elle représente. Elle apparaît pour beaucoup d'initiés comme insupportable, faisant pour eux qu'il est si difficile de désobéir ; car, si l'initié se trouve seul et qu'il doit porter seul la charge de ses décisions et pensées, cette tâche de la « minorité » (Deleuze et Guattari, 1972, 1989) – dans laquelle il s'autoriserait à désobéir – serait quelque chose de bien plus difficile que l'obéissance. Ainsi, dans la désobéissance, il y a une certaine « éthique de la solitude » (Gros, 2019). Cette « solitude » fait peur. Après tout, les explications des initiés soulignent toujours la « solitude » comme une « inquiétude existentielle ». Le problème n'a pas été de savoir pourquoi ces derniers se révolteraient face à des commandements qu'ils jugeraient « indécents » ou « humiliants » (Margalit, 2007). Le problème a été plutôt de comprendre pourquoi ils ne le font pas et qu'ils obéissent ainsi si massivement.

Dans mes analyses, il y a quelque chose qui relève, comme je l'ai dit, de la « peur de la solitude » ; de l'angoisse de se retrouver isolé de sa communauté. Voilà une des raisons pour laquelle il est aussi « facile » et « confortable » pour un initié de suivre le mouvement général et la norme qu'elle aspire. Le problème de l'obéissance est – avant toute chose et au-delà des particularités des individus et de leur histoire (Bertaux, 2006) – une « problématique sociologique » ; celle du rapport entre l'individu, les commandements et les injonctions donnés. Dit autrement, elle concerne le lien entre l'individu, les « autres » et l'institution. Alors, c'est précisément la « solitude », comme conséquence inéluctable d'une vie en collectivité, qui est la condition nécessaire de cette « peur de la liberté ». L'obéissance et le conformisme sont une ouverture sur le « semblable ».

Lorsqu'un initié évoque la peur d'être isolé, il ne se méfie pas d'un isolement concret et tangible (être emprisonné) ; celle d'une particularité physique ou psychologique par exemple, tel un condamné qu'on isolerait du monde. Il craint la « solitude » qu'il perçoit comme la condition d'une ouverture dangereuse sur l'« universel ». L'obéissance centre le regard sur autre chose que soi. Elle fixe aussi le regard des autres sur sa propre conformité. Elle est en ce sens un apaisement pour celui qui l'applique. L'obéissance est aussi une « expérience » qui se produit dans des « cadres » (Goffman, 1991). Les « cadres de l'expérience » (ibid.) influencent les possibilités qu'aurait un individu de se découvrir comme un sujet « qui pense ». Les « cadres » (ibid.) empêchent aussi l'initié de se distinguer comme un sujet « irremplaçable ». L'initié n'est pas un individu unique et singulier ; mais un sujet semblable aux autres, substituable dans (et par) ses fonctions dans l'institution. Ainsi, l'« expérience semblable » de l'initié lui permet d'intérioriser qu'il peut déléguer la tâche de se mettre au service de tous à quelqu'un d'autre. L'autre tâche, celle de la désobéissance, comme me le dit Nathalie, aurait un prix que peu d'initiés sont prêts à payer.

Y'a un prix

Zakaria : mais qu'est-ce qui fait que tu n'as rien dit ? Quand elle [la formatrice de terrain] t'a demandé de continuer ta séance de math, alors que tu avais bien vu que plusieurs enfants avaient décroché ?

Nathalie : bah, je n'allais pas m'opposer ! Elle me rabâche tout le temps qu'elle a de l'expérience ! Qu'elle sait comment y faut faire !

Zakaria : alors, je vais te poser la question autrement ! Pourquoi tu as suivi ses conseils ?

Nathalie : je n'avais pas la force !

Zakaria : la force ?

Nathalie : wai... l'énergie de rentrer en conflit avec elle.

Zakaria : qu'est-ce qu'elle t'aurait dit ?

Nathalie : c'est que ça coute de dire ce qu'on pense ! Surtout en stage, ou dans l'Institut aussi !

Zakaria : un prix ?

Nathalie : il y a un prix... bien sûr ! Bah par exemple, rentrer en conflit ! Je ne fais pas le poids, et c'est de l'énergie.

Zakaria : alors tant pis ?

Nathalie : tant pis... bah oui ! Un peu... mais franchement tu cherches à comprendre quoi ? Pourquoi on [les étudiants] obéit ?

Zakaria : un peu !

Nathalie : parce que c'est beaucoup plus facile ! Et aussi, parce qu'on nous convainc tout le temps que c'est eux [toute autorité légitime] qui ont raison ! Tu veux que je dise quoi moi ? Je n'ai pas d'arguments. Je peux ne rien faire !

Zakaria : et les enfants ?

Nathalie : bah ils sont à la traine ! Voilà ce qu'on dit ! Qu'on ne peut pas sauver tout le monde ! Qu'il y a un programme à faire... blabla...

Zakaria : tu m'excuses, je te coupe ! Mais finalement, tout le monde obéit... toi à ta formatrice, elle au programme ?

Nathalie : oui... c'est ça !

Zakaria : et que c'est plus simple pour tout le monde ! Et tant pis... ?

Nathalie : wai... toujours tant pis pour les élèves... voilà c'est ça !

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 111018).

Qu'est-ce qui, pour un initié, rend la désobéissance si difficile ? Une désobéissance qui serait dans ce cas légitime, mais risquée ; étant donné que refuser d'obtempérer aux ordres d'un supérieur, que résister à son formateur de terrain lorsqu'il abuse de son pouvoir est une résistance qui coûte : « elle a un prix ». La désobéissance exige un effort. Elle entraîne un affrontement dans la remise en question de la hiérarchie. Toutefois, dans cette immense « monotonie du même » (Gros, 2019, p. 189) qui donne une forte impression d'appartenir « au groupe » et de « faire comme tout le monde », obéir est préférable. Du confort et des habitudes qu'un initié trouve dans l'obéissance se trace l'intériorisation de l'« insignifiance » de ses marges de manœuvre.

Chaque fois qu'il y va de l'intérêt de l'initié, ou de ses « plaisirs » et « comforts » (Fabre et Roussel, 2013 ; Giddens, 1984 ; Maffesoli, 1988), j'ai observé que ce dernier est assuré de son impunité. Ce que je nomme l'« espace confortable » est inhérent à toute situation de gestion de la professionnalité (en stage, en cours dans l'Institut ou plus tard comme enseignant). L'important a été de déceler l'influence de cet espace confortable sur les initiés. Tel que je l'ai développé dans la partie précédente de mon manuscrit, les initiés ressentent une appartenance forte au groupe ainsi qu'un attachement vis-à-vis de leur « communauté de référence ». Néanmoins, lorsque j'ai cherché à comprendre le rapport qu'entretenirait un initié à la désobéissance, désobéir est apparu « facile » dans leurs propos. Or, lorsqu'il a été question de transformer ces « propos » en actes ; c'est-à-dire de s'engager dans leur stage ou dans l'Institut, de s'affirmer auprès du personnel formateur par exemple, les initiés se sont toujours tous dérobés.

Samantha : je pourrais le faire, je pense ! Ce n'est pas la fin du monde que d'essayer de ne pas utiliser le tableau de comportement.

Zak : tu t'imaginerais le faire comment ?

Samantha : euh... bah, si y'a des élèves qui dérangent, bah, je ne leur demande pas d'aller bouger leur punaise ! Voilà !

Zak : tu penses que tu le feras ?

Samantha : wai !

Extrait d'entretien (Samantha - 4^{ème} 160418).

Lors du stage de terrain, Samantha et moi-même avons gardé contact par WhatsApp [réseau social]. Nous avons pris l'habitude de nous écrire un peu tous les jours, parfois même tard. Elle me fait part de ses expériences en stage. Cette après-midi, nous avons discuté de la mise en place de ce que nous avons convenu, à savoir : ne pas utiliser le tableau de comportement.

Sam. 17h11 : mort !

Zak. 17h11 : le tableau ?

Sam. 17h11 : mort ! De mort, mort !

Zak. 17h11 : elle [la formatrice de terrain] ne t'a pas laissé ?

Sam. 17h11 : même pas demandé 😞

Zak. 17h11 : pas osé ?

Sam. 17h11 : na [non] ! Pas moyen ! 🤔 elle est trop sur son truc [tableau de comportement].

Zak. 17h12 : mais pourquoi ?

Sam. 17h12 : pas osé ! Ça allait me foutre que des probl [problèmes] !

Zak. 17h12 : par rapport à ce qu'elle [la formatrice de terrain] te dit de ton autorité en classe et tout ?

Sam. 17h12 : wai ! psss... Elle va encore me souler ! jdcjdr [je dis ça, je dis rien] !!!

Zak. 17h12 : 😞

[...]

Zak. 21h39 : *pourquoi tu n'as pas osé* 😞

Sam. 22h12 : *je ne vais pas me mettre dans la mrd [merde]. J'en ai dja [déjà] plein le cul.*

Zak. 22h38 : *nik [mince] ! Pour de vrai, ça me fait de ouf chier pour toi ! Que tu n'as même pas pu essayer. Genre au moins un jour put ! Tsais, tu viendras dans ma classe !*

Extrait d'une conversation WhatsApp avec Samantha.

Je comprends qu'il est d'une extrême difficulté de contrevenir, de refuser, de transgresser, de s'engager soi-même alors même que les initiés auraient raison de le faire. Les causes principales sont : le respect d'une autorité intériorisée depuis l'enfance ; la crainte des conséquences de la désobéissance expérimentées sur soi-même ou observées chez les autres ; la fidélité de l'engagement initial, de sa parole, de sa fierté et évidemment de sa « face » (Goffman, 1974a) ; la peur d'être isolé, stigmatisé, repéré (Becker, 1985) ; et plus encore, l'inertie de la passivité du devenir banal.

L'obéissance devient une « *normalité nécessaire* ». Le parcours de l'initié dans l'institution normale loue le fait de se laisser gouverner pour gouverner ; et que de cette manière, un bon initié sera capable de bien obéir pour ensuite bien commander. Il existe un pouvoir certain qui est concédé aux initiés : celui de commander le « faible » ; et un autre qui leur est refusé : celui de se commander soi-même. Le premier est le « pouvoir éducatif ». L'initié l'apprend en étant lui-même éduqué, comme il apprend à commander une classe en obéissant dans la classe ; « qu'on ne commande pas si bien si l'on n'a pas obéi », écrit Aristote (2015, pp. 218-219). Le second est le « pouvoir concédé ». En effet, le parcours que réalise l'initié dans l'institution légitime sa puissance. Il apprend ainsi à octroyer à l'institution (et ses représentants) la « *propriété éducative* », c'est-à-dire le droit de dire « ce qui est de ce qui n'est pas » en matière d'éducation. L'initié laisse à l'institution le pouvoir de le commander.

Une relation de commandement et un rapport d'égalité sont toujours socialement construits. Évidemment, dans l'institution normale, il perdure des relations de pouvoir entre gouvernants et gouvernés. Mais, il ne faut pas se laisser duper par une fausse opposition : celle qui s'établirait entre un individu actif et un autre passif. Les institutions normales durent, car elles s'enracinent dans un système démocratique. Dans ce système, le gouvernant et le gouverné ne sont pas des dominants et des dominés au sens strict de leur rapport. Le rapport de pouvoir n'est pas unidirectionnel et monolithique. La relation de pouvoir ne se réduit pas à celle d'un « maître et d'un esclave » (Hegel, 2002) ; laquelle suppose hiérarchie, inégalité et unilatéralité.

En réalité, sans un « autre » qui a le pouvoir, l'initié n'a pas « conscience de soi ». Alors, la reconnaissance de celui qui détient le pouvoir sera une lutte pour sa propre reconnaissance (Beauvoir (de), 1976 ; Honneth, 2010, 2013). Tandis que l'initié travaille pour son « maître¹³⁴ » – dans l'intérêt de sa propre particularité (celle de son « devenir ») – son devenir-enseignant consiste en ce qu'il n'est pas seulement un « devenir » chez lui. Mais, son « devenir » contient simultanément le « devenir » du « maître ». L'initié s'élève ainsi au-dessus de sa particularité et de sa volonté. Cette élévation se tient, dans cette mesure, plus haut que celle de son « maître »,

¹³⁴ Le « *maitre* » renvoie à l'ensemble du personnel formateur.

considéré dans son propre narcissisme ; influençant chez ce dernier sa volonté immédiate et reconnue formellement par une conscience qui n'est assurément « pas libre ». Une telle soumission de l'initié installe pourtant le prélude de sa « fausse liberté ». Le tremblement de la particularité de la volonté, le sentiment du néant que reflète l'égoïsme du « maître » et l'habitude de l'obéissance (construite dès l'enfance) constituent un moment décisif dans la formation de chacun d'eux. Il n'y a pas de « maîtres » sans initiés, comme il n'y a pas d'initiés sans « maîtres ». Cette relation d'interdépendance constitue la « conscience de soi » de l'initié, car le devenir-enseignant fera de lui un *maître* par sa future possession des « autres » (ses élèves). En conséquence, le « maître » dépend de l'initié, pour que ce dernier puisse ensuite exister en tant que *maître*. Cette interdépendance est certes immatérielle (à la différence de ce qui serait tangible) ; mais elle est tout aussi réelle que persistante.

Le maître féminin

Le rapport maître-esclave hégélien est un rapport interne au monde humain masculin. [...] Voir le problème féminin à travers le prisme du conflit maître-esclave, comme un conflit de classe, est une erreur historique, car ce conflit a émergé à l'intérieur d'une culture qui négligeait la discrimination essentielle de l'humanité : le privilège absolu de l'homme sur la femme. (Lonzi, 1970, p. 46-47)

En formation des enseignants, les nouveaux *maîtres* seront (généralement) des femmes. Ces femmes deviendront des maîtres, car, écrit de Beauvoir (1976), « être, c'est être devenu, c'est avoir été fait tel qu'on se manifeste » (p. 27). Cette petite particularité que soulève l'autrice fait toute la différence (Montanaro et Renault, 2020). Elle demande de repenser la domination masculine à la lumière de la dialectique « maître-esclave » que souligne Hegel (2002). Mais, elle demande surtout de « réinterpréter » cette dernière à l'aune des rapports « homme-femme », du point de vue minoritaire de la « condition féminine » (Zaber, 2019).

Le rapport que l'institution normale entretient avec la « modernité » (Giddens, 1994 ; Habermas, 1988 ; Martuccelli, 2017 ; Nizet, 2007) est étroitement lié à la question de l'arrivée du « Sujet » dans la société. Il n'est toutefois pas difficile d'imaginer les obstacles d'ordre sociologiques, mais également les problématiques épistémologiques qui se dressent devant la voie de la réalisation de l'autonomie de l'individu et de sa liberté ; rendant inaccessibles ou retardant les indispensables avancées des droits des femmes. D'une part, je peux affirmer, sans être trop imprécis, que ces interrogations relèvent encore amplement d'un impensé ; s'agissant de l'ordre institutionnel et politique dominant. D'autre part, je ne saurais ignorer que cette problématique capitale de l'autonomie individuelle est, à son tour, étroitement liée à la question de l'émancipation des femmes, de la lutte pour leur reconnaissance et leurs droits. Toutefois, un domaine résiste à ces mouvements émancipateurs : lorsqu'une femme devient enseignante, elle ajuste son « devenir » à un étalon « masculin ».

Le devenir-enseignant est de cette façon une domestication de la dialectique hégélienne dans le cadre de l'exploration de la « valence différentielle des sexes » que soulève Héritier (2002a, 2002b, 2019). Le concept de valence est à l'origine une notion du registre de la chimie. Elle

définit la mesure des propriétés de substitution, combinaisons ou de saturations d'un élément. Les atomes sont des associations de molécules qui répondent à des lois d'interactions que je pourrais « vulgairement » décrire ainsi : selon la qualité et le nombre de « crochets » de chaque molécule, ces dernières « s'accrochent » d'une certaine façon les unes aux autres pour composer un élément complexe (Larousse, 2021c). Les sciences humaines et la psychologie sociale ont emprunté le concept de « valence » à la chimie ; développant ce qui, chez les individus, ferait office d'« attraction » ou de « répulsion » devant une situation (Rendell et al., 2011). De la même manière qu'une molécule, chaque sujet évolue avec des points de vue et des caractéristiques qui le disposent à ressentir des émotions positives et négatives dans un contexte plutôt qu'un autre. L'individu se ressent ainsi en plus ou moins grande capacité d'établir des interactions favorables et de trouver une place qui le satisferait dans un environnement social donné.

La question que je soulève revoie ainsi à la façon dont le « masculin » l'emporte sur le « féminin » dans la construction sociale du devenir-enseignant. Héritier est la première à avoir stabilisé le concept de « valence différentielle » (2002a, 2002b, 2019) dans les années 1980. En m'appuyant sur ses travaux (ibid.), j'ai mis en évidence que les règles d'autorités sont socialement construites et organisent l'union de « nature éducative » d'une femme et de ses élèves. En attendant leurs classes, les initiés projettent l'idéal de leur « communauté de référence » ; impliquant la distribution de rôles et de fonctions particulières au sein de leurs futures classes, mais aussi pour l'éducation.

J'ai ainsi constaté que l'institution normale promulgue certaines « valeurs sociales » en plaçant le « masculin » en son centre. Elle répond en ce sens à l'intérêt d'une prévalence sociale des hommes et du pouvoir. Les initiés sont en grande majorité des femmes ; pourtant, la fonction d'autorité qui leur est demandée vis-à-vis des enfants les écarte de leur héritage, les conduisant vers une vision du rôle de la femme extrêmement masculinisé. Par exemple, j'ai observé que les initiés construisent des attentes sur leur rôle professionnel proche de celles du genre masculin (ou plutôt attendu de son rôle social). L'autorité – que je développerai par ailleurs plus en détail dans les prochains chapitres – est l'exemple le plus frappant que j'ai observé. En effet, elle se calque sur un autoritarisme fortement masculin dans lequel la place du rôle de père (comme chef de famille) vient affirmer une position dominante sur les élèves. Cette même autorité passe par la capacité des initiés à imposer un cadre dans leur classe. Les initiés m'ont souvent dit être encouragés par les membres du personnel formateur de terrain à prendre une voix grave quand ils s'adressent aux élèves, à remonter leur torse pour ainsi montrer aux enfants une partie virile de leur corps. L'autorité enseignante passe par la capacité physique (en empruntant les codes sociosymboliques du genre masculin) à montrer et à faire sentir chez l'élève ce qu'il doit être (ou faire). L'autorité passe autant par l'argumentation (usage de l'impératif dans les interactions verbales) que par la présence du corps. Les initiés m'ont souvent dit « *qu'avoir de l'autorité forçait au respect* ». Certes, un certain type d'autorité peut conduire à des formes de respects lorsqu'elle se construit dans des rapports réciproques. Toutefois, l'autorité que j'ai observée, calquée sur un rôle masculin, se fonde davantage sur la crainte. Ces normes masculines définissent ainsi des modèles, en termes d'attributs physiques (tels que la posture et le corps), langagiers (tel que l'usage des temps verbaux) et

psychologiques (tel que la prise d'un rôle masculin) du rôle social assigné comme masculin. Ces modèles sont appris en formation. Tous ces attributs masculins sont dès lors de l'ordre de ce qui est acquis, développé par la socialisation.

Le devenir-enseignant est de cette manière une virilisation du pouvoir des femmes. Cette relation privilégie un rapport éducatif particulier dans lequel la femme, par sa fonction d'enseignante, n'a qu'une valeur d'échange et de transmission. Symboliquement, l'assimilation des femmes à leur « devenir » est un argument qui marque leur nouvelle puissance vis-à-vis des « faibles » (les élèves). Mais, elle établit surtout l'hypothèse d'une forme de contrat qui perdure : le devenir-enseignant préserve une hiérarchie des sexes en faveur du « genre masculin ».

Le structuralisme moins systémique qui se dégage des apprentissages que font les initiés en formation doit être compris de façon différente d'une simple « transposition » de l'idée de lutte des classes aux rapports de genre. Ce qu'il est important de souligner, c'est la dimension unique du rapport de genre en formation des enseignants, puisque celle-ci tant vers sa reproduction. La construction hiérarchique, qui place le féminin sous le masculin, résulte de la nécessité pour les hommes de prendre le contrôle de ce qu'il leur est impossible, sans passer par le corps d'une femme : se reproduire (Héritier, 2002a, 2002b, 2019). Élargie, la notion de « reproduction » est transposable à la perpétuation de valeurs, de morales et de normes. À l'école, les femmes éduquent de « petites filles » et de « petits garçons » en s'engageant à reproduire une certaine forme de domination masculine. Les « enseignantes » ont un rôle majeur dans ces processus de préservation (Acherar, 2003 ; Dubet et Martuccelli, 1996).

Le rôle des femmes dans l'enseignement primaire et la construction de comportements professionnels dit « masculins » ou « féminins », les problématiques, approches et objets d'étude ont certes évolué durant les dernières décennies. Malgré cela, le caractère sexué des rôles et des moyens mis à disposition des professionnels de l'enseignement – même lorsqu'ils seront tenus par des femmes – découle en grande partie de leur contexte politique et social, lui-même préalablement et largement structuré par la différence des sexes (Blöss et Frickey, 2001). Ainsi, à s'y méprendre, les femmes sont jetées dans un monde masculin. Elles sont laissées au sort de leur « devenir », dans lequel règne la catégorisation masculine universalisée de la « profession enseignante », dirigée et prescrite par des « hommes ». Une nouvelle fois, les femmes obéissent. Tel que l'illustre l'extrait d'entretien qui suit, la position masculine de Tamara vis-à-vis de ses élèves est clairement mise en évidence. Par un dispositif ordinaire qu'elle met en place dans la classe, cette dernière reproduit insidieusement « le pouvoir des hommes » (Sénac, 2015).

Tamara : c'est pour éviter que tout déborde, bah en remplacement, je mets une fille avec un garçon dans le cortège !

Zakaria : ha wai ?

Tamara : pour la gestion du groupe, c'est plus simple ! Bah, les filles sont plus calmes ! Donc un garçon qui est avec une fille, même au pupitre s'ils sont par deux, bah ça les calme. Et une classe calme, c'est de bonnes conditions pour apprendre. En plus, ça mélange les genres. Une fille, un garçon... parce que souvent les garçons ont tendance

à rester ensemble ! Et les filles aussi... Bah là, c'est un peu strict, mais au moins ça les oblige à se mélanger. C'est bien aussi pour la cohésion de classe... plein de trucs comme ça !

Extrait d'entretien (Tamara - 4^{ème} 220919).

Le « maître féminin » est un maître particulier. L'essentiel de ce que je décris se joue sur un terrain « symbolique », en particulier dans les institutions normales qui donnent l'apparence d'une libération des femmes et d'une égalité en progrès. Mais, comme le soutient Héritier (2002a, 2002b, 2019) : « seulement en apparence ». Car, la différence d'appréciation de la valeur du féminin et de celle du masculin, tel que l'illustre l'extrait précédent, est loin d'être dissoute.

Tout « devenir » implique un individu qui projette ses espoirs et ses craintes vers un « désir » transcendant. En formation des enseignants, les « femmes » se posent dès le début comme « Sujet de leur désir » ; accédant ainsi au « mythe viril » (Kojève, 1980) dans lequel se reflèterait leur devenir-enseignant. *A fortiori*, le mythe de la « maîtresse » est une « création masculine ». Elle est « l'opération des hommes », car elle décrit le devenir-enseignant « d'un point de vue qui est le leur et qu'ils confondent avec la vérité absolue » (Beauvoir (de), 1976, p. 243). Il s'agit de jouer d'un mythe contre un autre, en faisant de la dialectique « maître-esclave », ou plus précisément de sa réinterprétation du « point de vue féminin », un autre « mythe » symbolisant le « pouvoir masculin des femmes ».

C'est dans cette « virilisation du pouvoir des femmes » que s'installe un nouveau rapport de force « dynamique », « séducteur » et « flatteur », entre celui qui gouverne et celui qui est gouverné. Ce rapport permet la fabrication du consentement éducatif des initiés et leurs accords conscients à l'idéologie éducative majoritaire : celle du « pouvoir masculin des femmes ». La soumission à la majorité est ainsi bien plus insidieuse et complexe qu'elle apparaîtrait dans un propos qui mettrait en exergue uniquement les relations de domination ; même lorsque celles-ci sont analysées sous le regard du genre. À l'intérieur d'un « rapport éducatif » (c'est le rapport qui domine dans l'institution normale), celui qui commande prétend gouverner un « semblable ». Sur ce fond de fausse égalité, il s'adresse à des individus « libres » comme lui. Se « penser libre » est la condition indispensable de la « soumission consentie » (Joule et Beauvois, 1998). Elle est l'ingrédient essentiel de la fabrication du consentement éducatif et de la « virilisation du pouvoir des femmes ». Néanmoins, la liberté est toujours sous influence.

Pour le comprendre, je propose de faire un détour par ce qui se rapporte culturellement au masculin ; illustrant ainsi que ce même « masculin » est davantage valorisé (symboliquement) en formation que ce qui est attribué au féminin. Ce qui est valorisant pour une « enseignante » en devenir est son autorité. Une bonne « enseignante » est « un enseignant » qui tient sa classe, m'ont souvent dit les initiés. Cette description d'usage va même jusqu'à imposer à certains initiés d'entraîner leur voix et de choisir des vêtements débarrassés de certains aspects de leur féminité. Comme me le dit Bedonna dans l'extrait d'entretien ci-dessous :

« je m'exerce souvent à avoir un ton autoritaire, la voix grave, je sais pas ! Ferme ! Mais, je n'y arrive pas... et dans tous mes stages, on me l'a reproché. De ne pas avoir ce ton ferme ! Autoritaire. Mais, j'y peux quoi moi, si ma voix est douce et aiguë ? »

Extrait d'entretien (Bedonna - 4^{ème} 250618).

L'extrait précédent illustre que ce qui est encouragé chez une femme, la renvoie sur la direction qui l'engage chaque jour vers une position d'« homme ». Comme une forme d'ascension sociale et morale, l'autorité scolaire féminine montre les nouvelles formes du pouvoir masculin.

C'est bien un frein socioculturel à « l'être soi » authentique que le concept de « valence différentielle des sexes » (Héritier, 2002a, 2002b, 2019) enclenche en formation. Ce même concept oblige les femmes à être « des enseignantes, des vraies », selon les codes traditionnels de la masculinité. Elles les condamnent ainsi à être moins que des hommes, si elles ne s'inscrivent pas dans les codes traditionnels de la féminité d'une part ; sans pour autant gagner non plus en reconnaissance, si elles n'empruntent pas les codes de la masculinité d'autre part. Cette asymétrie, ou ce paradoxe, permet en partie d'expliquer que l'institution normale parvienne à accroître une idéologie égalitaire des « genres » dans ses contenus dispensés en cours. Mais, cette même égalité n'avance quasiment pas lorsqu'il est question de l'appliquer sur les terrains scolaires. Lorsque ces mêmes femmes se feront obéir dans leur classe, leur devenir sera un « devenir homme ».

Nouvelles formes d'obéissance

L'obéissance apparaît souvent aux individus inaudible. Qui affirmerait aujourd'hui qu'il obéit aux ordres (*stricto sensu*) d'une hiérarchie ? Que ces ordres soient l'effet de l'obéissance des individus aux institutions, qui, elles-mêmes, cèdent aux « lois invisibles du monde » (Baud, 2003 ; Smith, 1981) ? Pas grand monde n'accepterait l'obéissance pareillement définie. Malgré cela, après des siècles de monarchies, d'autoritarisme totalitaire des institutions, apparaît une démocratie structurée (gauche/droite) qui formule des alternances et leurre des alternatives. La démocratie, dans laquelle s'insèrent les institutions normales, suggère de nouvelles formes d'obéissance. Dans ces formes, l'individu pense obéir à un « égal », car cet « égal » mérite le droit de commander. De plus, entre citoyens libres et égaux, persiste la possibilité de débattre, de confronter son point de vue, de lutter pour d'autres prestiges ou rivalités. Alors, si un citoyen prend l'ascendant sur les autres, c'est bien qu'il est animé d'une passion supérieure ; qu'il est doté d'une meilleure habileté, plus inventif, en possession d'une formation qui le distingue des autres ; de diplômes qui capitalisent ses savoirs et qui viennent légitimer sa supériorité.

Les initiés obéissent ainsi sans cesser de discuter (dans nos conversations) farouchement. Les propos sur la désobéissance naissent de cette spécificité des nouvelles formes démocratiques et de ses possibilités de discuter âprement. Mais, les actes de désobéissance, pour leur part, sont d'autant plus difficiles à réaliser, car ils viennent empiéter sur le confort de l'obéissance. Obéir se transforme en une activité passive ; non pas dans le sens d'abdiquer ou d'abandonner, mais dans une passivité redoutable qui fait croire que les individus sont tous égaux (et qu'aucune lutte à entreprendre ne soit possible). L'égalité devient faussement un droit, une structuration

institutionnelle, qui porte un *a priori* statutaire : celle d'un régime de discours dont l'issue est l'immobilité. Ce régime participe à la docilité des individus. Elle n'est aucunement une liberté. Le fait d'être libre devrait mettre les citoyens à égalité et non l'acte d'obéir pour se « penser libre » qui pourrait prétendre le faire. L'uniformisation du traitement des individus dans les institutions normales n'est pas une liberté. Elle est la fabrication sociale de la légitimité et de la reconnaissance nécessaires à l'obéissance de ces mêmes individus ; étant donné que pour donner des ordres, la reconnaissance des « autres » est nécessaire ; qu'ensuite pour obéir, ses capacités à obéir doivent être reconnues. « Bien obéir, c'est se préparer à commander, et l'obéissance n'est jamais qu'une étape sur le chemin du commandement » (Gros, 2019, p. 192).

Dans l'obéissance, ils ne demeurent ainsi pas ceux qui dirigent d'un côté et ceux qui exécutent de l'autre. Dans l'obéissance perdure le confort que procure la reconnaissance de ses capacités à obéir. Cette reconnaissance est l'illusion de la « symétrie initiale » qu'énonce Rancière (1995) ; du faux « rapport horizontal » des formes modernes d'autorité. L'obéissance n'est que l'autre face du commandement. Le commandement est son envers. L'un ne va pas sans l'autre. Pour obéir, il faut une masse d'individus dociles, disciplinés. L'obéissance est une quête collective de reconnaissance pour se laisser commander et espérer commander. Elle est une affirmation de soi. Elle constitue une existence à part entière qui rend difficile toute forme de désobéissance. La désobéissance, comme je l'ai mentionné précédemment, est une « solitude insupportable », car elle serait une rupture radicale avec le devenir banal des initiés.

Rabinow (1994), parlant de Foucault, écrit d'ailleurs : « nous, les modernes sommes devenus obsédés par nos désirs profonds ; les actes n'ont pas autant d'importance pour nous ; quant au plaisir [...], personne ne sait plus ce que c'est ! » (p. 116). Le devenir banal est un de ses « désirs profonds » qui obsède les initiés. Parler d'« éducation » suppose de disposer d'instruments pour analyser les trois axes qui la constituent comme une expérience historiquement singulière, à savoir : « la formation des savoirs qui se réfèrent à elle, les systèmes de pouvoir qui en règlent la pratique et les formes dans lesquelles les individus peuvent et doivent se reconnaître comme sujets [...] » (Foucault, 2008a, p. 10). Pourtant, aucun de ces axes n'est interrogé en formation. Ils sont tous les trois dissimulés, oubliés, délaissés (ou laissé à leur propre compte). Ce délaissement est un guide qui satisfait le personnel formateur. Ainsi, il estime ne pas déranger les initiés par la responsabilité que demande pourtant tout « rapport éducatif ». L'obéissance est l'état symbolique de ce renoncement. Or, les deux premiers points – ceux du rapport entre savoir et pouvoir, comme sur le « pouvoir punitif » et les « pratiques disciplinaires » – devraient procurer des outils de travail intellectuel essentiels aux initiés (Constantopoulos, 2003).

« L'analyse des pratiques discursives permettait de suivre la formation des savoirs en échappant au dilemme de la science et de l'idéologie ; l'analyse des relations de pouvoir et de leurs technologies permettait de les envisager comme des stratégies ouvertes, en échappant à l'alternative d'un pouvoir conçu comme domination ou dénoncé comme simulacre. En revanche, l'étude des modes selon lesquels les individus sont amenés à se reconnaître comme sujets [...] me faisait beaucoup plus de difficultés » (Foucault, p. 10). Ne disposant pas d'instruments intellectuels adéquats, j'ai observé que c'est la démarche de l'initié qui va se modifier pendant sa formation (Constantopoulos, 2003). Son parcours l'implique toujours

moins dans les tâches qu'il exécute. Le « souci de soi » (Foucault, 2008b) n'est de loin pas l'aboutissement de son itinéraire. Son périple sera plutôt l'insertion parfaite dans des systèmes toujours plus modernes et complexes qui « enveloppent », « enferment », « contrôlent », « disciplinent », « surveillent », « localisent », « segmentent » ; et font obéir. Cet acte de l'initié qui s'accroche coûte que coûte à ces systèmes définit son apogée.

Bastien : sans cette formation, franchement je ne serai rien !

Zak : attends ! Là, je ne comprends pas ?

Bastien : wai... franchement ! Je dis cette formation, mais c'est tout mon parcours. C'est tout ce que j'ai accompli pour en arriver là. C'est tout ça qui fera de moi un enseignant. Je ne vois pas pourquoi j'irais contre tout ce système-là qui m'a porté jusqu'ici. On est souvent d'accord, mais y'a quand même des points, wai où je sais pas, où l'on ne peut pas être d'accord. Tous ces entretiens qu'on a faits, chaque fois tu n'as pas arrêté de taper sur l'école. Mais toi, c'est l'école aussi qui t'a ramené là ? Je me trompe ? Au lieu de taper encore et encore, prenons-la comme elle est et faisons au mieux, pour que plus de gens, wai d'élèves puissent réussir.

(Silence)

Zak : je m'excuse si pendant tous ces entretiens je t'ai froissé !

Bastien : non faut pas... mais tu m'as souvent agacé !

Extrait d'entretien (Bastien - ENS1 080619).

Comme l'illustre l'extrait précédent, l'obéissance n'est pas uniquement un mode d'organisation psychique, mais elle est aussi une « expérience subjective ». Par-là, je cherche à m'éloigner d'une lecture psychologique de l'obéissance, car elle ne se résume pas à une histoire personnelle. À un moment donné, l'expérience sociale vient renforcer l'obéissance des initiés. Pour Bastien, cette « expérience subjective » est celle de son parcours scolaire dans son ensemble. Dès lors, je comprends l'expérience d'un point de vue spécifique, que je pourrais qualifier de « majoritaire » (Deleuze, 1988). Elle vient offrir à Bastien une vision positiviste de son parcours ; celle qui ne se base que sur des faits réels et vérifiables, à savoir : ses résultats scolaires, les échelons passés dans les écoles ainsi que les diplômes accumulés. Bastien se considère comme redevable de l'institution, car c'est elle qui l'a conduit sur le chemin de sa réussite. Le mérite est certes une « passion individuelle ». Mais, il est aussi un « penchant social ». Dit autrement, l'initié ne mérite pas seul sa réussite scolaire. Il la mérite, car l'institution scolaire lui a offert les chances de réussir ; et dont l'initié a surtout su saisir ses opportunités. La réussite scolaire est ainsi un « but à mériter », comme elle est aussi une fin en soi.

Dans le parcours scolaire de l'initié, chaque apprentissage prépare aux suivants ; non pas que les acquis soient pensés pour être mobilisés en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes et imprévisibles ; mais bien pour qu'en chacun des savoirs subsiste une forme de dépendance. Celle-ci sera ensuite le terreau fertile dans lequel poussera l'obéissance. Ce que l'initié doit à l'École, c'est le chemin de son mérite. La dépendance et le savoir ne sont pas des expressions interchangeables. Elles désignent toutes les deux une même face du problème.

Prendre conscience de la connexité du savoir et de sa dépendance, c'est apporter à la problématique de l'obéissance une perspective « complémentaire ». L'initié est redevable de ses savoirs ; relevant que les savoirs n'assurent pas que l'initié soit nécessairement capable de mobiliser ces mêmes savoirs dans d'autres dimensions. Au contraire, la « dépendance » à l'institution est une forme de fidélisation de l'individu à celle-ci. Encore, « si l'on voulait ne pas se résigner à ces constats, des implications considérables en matière de contrat pédagogique, de transposition didactique, de travail scolaire, de gestion de classe, mais aussi, sans doute, de coopération professionnelle, de fonctionnement des établissements, de rôle de l'autorité scolaire. Ce sont les questions que pose une approche par compétences, désormais inscrites dans les intentions de nombreux systèmes éducatifs. Plus que jamais, il convient donc de les affronter » (Perrenoud, 1997¹³⁵).

L'énigme du pouvoir et de l'obéissance se cache dans la dépendance que construisent les institutions normales par le savoir qu'elles transmettent aux individus. Ces derniers seront reconnaissants et redevables de ce qui les a fait « devenir ». La puissance du savoir transforme profondément celui qui l'exerce, car toutes les nécessités de commandement se logent dans cette inflexible relation entre « le savoir, le pouvoir, la volonté, la servitude et le consentement ». S'il devait y avoir un enjeu politique autour de la question de l'École et de ses institutions, ce ne serait pas de chercher à connaître si elles seront formatrices ou pas ; ou si les enseignants, les formateurs de terrain ou les sociologues, autres didacticiens et pédagogues y exercent plus de pouvoir que les administrateurs et les bureaucrates qui les dirigent. Le problème est différent. Il se trouve plutôt dans la grande montée de ces « dispositifs de normalisation » qu'énonçait déjà Foucault (1982) il y a quarante ans ; à savoir : l'inquiétude concerne toute l'envergure des effets de pouvoir, de servitude et d'obéissance que l'École et ses institutions portent à travers la mise en place de nouvelles objectivités toujours plus dynamiques.

Le reste

Pour ouvrir l'analyse, je cherche à rendre attentifs mes lecteurs aux limites inhérentes à un strict « marxisme des rapports de force » (Marx, 2008) ; insinuant que finalement tout le tissu social ne se réduirait qu'à des rapports de soumissions économiques, à des déterminismes de classes ou encore à des dominations qui viendraient réduire l'obéissance à la seule condition des inégalités de forces exercées entre les individus et le pouvoir ; ou à un manque de choix et à un coût de la désobéissance trop élevé. Tous ces points sont évidemment fondés. Mais, ils ne réduisent pas pour autant l'individu à une position stricte de dominé. Il perdure un *reste*. Ce qui traverse mes réflexions et constitue ainsi sa conclusion et son ouverture, c'est son analyse. Le constat de la soumission des initiés est évident. Pourtant, l'initié exagère le coût réel de son obéissance. Autrement dit, l'état de sa soumission – qui a d'ailleurs servi dans l'histoire des institutions de vecteur de démythification politique et de reprise forte de la responsabilité étatique par son « spectacle » (Debord, 2002) – est, en fait, un vecteur de « *mystification éthique* ». Comme pour Mélanie dans l'extrait suivant, l'initié se projette et se représente avant

¹³⁵ Cf quatrième de couverture.

tout comme un individu soumis, car cette projection est institutionnellement fabriquée pour lui convenir ; c'est-à-dire pour lui offrir du confort.

Zak : mais finalement, tu l'as quand même fait rester à la récréation ? Je te dis, c'est interdit par une directive de laisser un élève en classe pendant la récréation, encore plus pour le punir et seul !

Mélanie : oui, mais ! Mais, j'étais qu'en remplacement ! Je n'ai pas le contrôle !

Zak : mais t'as la responsabilité ?

Mélanie : wai... bah j'ai fait ce que la maitresse a dit. Elle avait marqué sur la feuille [planning de la journée écrit par l'enseignante titulaire de classe], qu'il fallait laisser Louise en classe. Alors, je fais quoi moi ?

Zak : je ne sais pas !

Mélanie : bah, je fais ce qu'on me dit ! Je ne veux pas de problèmes !

Zak : et s'il s'était passé quelque chose ?

Mélanie : tu dis ?

Zak : je ne sais pas, un accident ?

Mélanie : en classe ? Avec Louise ?

Zak : wai

Mélanie : bah, quoi ?

Zak : tu serais responsable ?

Mélanie : bah non ! Moi j'ai que suivi son programme ! J'aurais montré le programme. Donc pas ma faute ! Wai bah, non ! Je vois pas où tu veux en venir ? (Gênée)

Zak : non, non rien, je voulais juste savoir !

Extrait d'entretien (Mélanie - 4^{ème} 051119).

Au regard de l'extrait précédent, l'énigme du pouvoir ne se loge pas dans la stricte domination des « Hommes ». Le mystère de la domination n'est pas d'aller examiner la noirceur de l'âme du tyran, pour constater et dire « *qu'il est atroce* ». Une partie de l'élucidation se trouve dans l'étude des fonctionnements sociaux de la « servitude » ; celle qui dépasse le fait que les individus sont des êtres qui affectionnent l'obéissance. La particularité du pouvoir réside plutôt dans la manière dont les individus sont conduits à obéir si banalement, dans une passivité certaine ; et qui fait de l'obéissance (sociologiquement) un acte obstiné (Gesbert, 2017 ; Gros, 2019).

Certes, la conscience dominante peut être aussi mystifiée (les bourgeois n'avaient pas fait l'analyse de la plus-value), mais le dominant connaît les moyens de l'exploitation et de la domination. Mais si un dominant connaît la domination, il ne connaît pas le vécu de l'oppression, c'est-à-dire l'autre versant. C'est pourquoi les « explications » données et les notions qui les accompagnent sont souvent si décevantes, tels le « consentement » des dominé(e)s ou le concept de force ou de violence, sur lesquels nous reviendrons dans la suite de ce texte. Car un inconvénient majeur est que si vivre en dominant n'est pas connaître l'oppression, vivre en opprimé(e) est peut-être encore moins connaître (avoir la pleine connaissance de) la domination et l'oppression. (Mathieu, 1985, p. 171).

Comme le dit Mathieu (ibid.), la domination – du fait de l'ignorance de la « condition opprimée » – fait porter aux individus leur soumission. Ces explications sont néanmoins des arrangements qui confortent le pouvoir. Dans l'enquête, elle peut apparaître comme l'état d'un consentement. Mais, dans l'étude sociologique critique, celle qui s'intéresse aux micromodalités du pouvoir, elle apparaît comme la *fabrication* d'un consentement. En effet, le consentement est fabriqué chez les individus opprimés pour leur faire porter le poids de leur soumission. Dans les extraits précédents, le *reste* que j'interroge concerne donc l'aspect lié aux ressorts psychologiques, tels que la culpabilité et l'infantilisation ; mais aussi aux éléments sociaux et cognitifs, telles que les représentations ordinaires et la sensation d'appartenance au groupe social valorisé. « C'est l'apparence quotidienne et banale de déroulement « normal » des choses qui peut obscurcir, pour les victimes et les auteurs de l'oppression comme pour leurs « analystes », ses mécanismes. », dit Mathieu (1982, p. 176). Ainsi, ce que met l'auteure en lumière, ce sont les mécanismes sociaux qui contribuent à faire céder les individus ; alors même qu'initialement, ils ne consentent pas à cette réalité (Pereira, 2022). Il existe des contraintes sociales auxquelles les initiés sont exposés ; n'ayant pas d'autre choix, pour réussir leurs stages ou leurs études, que de s'y conformer.

De cette manière, si l'École tient encore « comme elle est », c'est parce que les individus cèdent ; c'est parce que les initiés ne font pas qu'obéir aveuglément à un système, mais qu'en obéissant (sans avoir une réelle conscience de leur soumission), ils donnent gage à ce système. Pour consentir, « il faut savoir pourquoi l'on consent », écrit (Pereira, 2022, p. 3). Ainsi, la fabrication du consentement éducatif, appliquée dans des rapports de pouvoirs, ne présuppose pas des partenaires libres et égaux. Effectivement, il existe des rapports de pouvoir dans la relation d'éducation. Les initiés ne sont donc jamais libres d'adhérer ou pas à ce que le personnel formateur leur demande de faire, de dire ou d'apprendre. Ils n'ont pas une égale connaissance de la réalité institutionnelle. Ils sont d'emblée dominés dans leur condition sociale d'existence. En ce sens, la domination n'est pas maintenue parce que les initiés adhèrent librement aux justifications sociales que fournit le personnel formateur ; et que ces mêmes initiés en tireraient uniquement des bénéfices secondaires. Pour reprendre les termes de Pereira (ibid.), « ce qui maintient le système de domination, c'est que les femmes [les initiés] sont placées dans une situation de « conscience contrainte et médiatisée ». Leur conscience n'est pas libre du fait des contraintes sociales qu'elles subissent, mais également de l'écran que produisent les hommes [le personnel formateur] entre elles et la connaissance de la réalité sociale. Les femmes [les initiés] ne peuvent pas consentir librement à leur domination, car cela supposerait qu'elles aient une connaissance claire de la réalité sociale et des rapports sociaux de domination » (p. 1). Le reste est donc cette négation de la volonté, cette concession de soi à autrui.

La fabrication du consentement est ainsi un moyen d'empêcher toute prise de responsabilité du personnel formateur et plus largement de l'institution. En fabriquant le consentement des initiés, c'est à eux qu'est finalement légué le fardeau de leur soumission et c'est à eux aussi – quand ils seront enseignants – que le pouvoir (celui de la science) sera en mesure de leur faire porter toutes les responsabilités (de l'échec scolaire, de leurs biais sociocognitifs, de leurs manquements pédagogiques, de leur violence éducative, etc.). Alors, il s'agira de leur faire

croire que ce sont eux – animés par leur désir intérieur – qui sont à l’origine de leurs propres souffrances et que s’ils veulent s’en libérer, ils devront travailler sur eux-mêmes ; en se cédant eux-mêmes toujours plus à l’institution. En définitive, tous ces « agencements du pouvoir » (Deleuze et Guattari, 1972), ceux du « désir des Hommes » (Deleuze et Parnet, 1977), ne sont que des manières de détourner les opprimés de la lutte de leurs oppresseurs (Pereira, 2022) ; en leur faisant porter le poids moral de leur oppression, en les faisant devenir coupables de leur complicité.

C’est ainsi que l’obéissance est fabriquée dans l’institution normale. La liberté fait souffrir, la soumission génère du confort et le collectif grandit ainsi l’individu. Les représentations qui expliquent l’« amour du chef » sont censées donner légitimité à l’existence du pouvoir.

Quelques semaines avant la fin de l’année scolaire, un grand repas qui regroupe tous les enseignants de l’établissement (une bonne vingtaine) est organisé. Les enseignants s’y amusent ; rigolant de tout et de rien, refaisant l’année, riant railleusement des mauvais élèves et de leurs parents. Mais chaque année, une chose m’échappe. Tous les enseignants se sont plaints au moins une fois (si ce n’est pas des centaines) du directeur. « Il m’a fait si, il m’a fait ça ; il m’a dit ceci et cela ; il m’agace ; il se prend pour qui ; j’en ai marre ». Pourtant, ensemble, nous payons son repas. Le directeur dîne à l’œil de tous ses employés. Nous le rétribuons pour le remercier d’avoir su si bien nous tenir.

Extrait du journal de terrain.

C’est parce que le « chef » est éblouissant que les individus se laissent persuader qu’il « aime tout le monde de la même manière ». Autrement dit, ce dernier ne fait aucune préférence et qu’ainsi s’exalte la « démocratie ». « *Le tyran est la figure inversée du bouc émissaire* », écrit Gros (2019, p. 68). Cet amour du « tyran », je l’ai observé de nombreuses fois durant mon enquête ; les initiés offrant présents et cadeaux au personnel formateur de terrain et universitaire, alors que ces mêmes initiés m’évoquaient quelques jours plus tôt leurs souffrances et malheurs dans les rapports qu’ils entretenaient avec eux.

Le problème fondamental auquel doivent néanmoins faire face les initiés est sans aucun doute celui de la violence. J’ai pu le constater jusque dans leur quotidien le plus ordinaire. Du reste, les autres problèmes ne deviennent réellement pressants que lorsqu’ils commencent à laisser apparaître la violence qui sans cesse les guette. Il faut voir dans l’institution normale les processus qui permettent de faire oublier à quel point la violence est le problème le plus important de tous ; car, cette même violence met en danger l’existence des initiés en fragilisant les fondements du vivre ensemble (Vinolo, 2011). Mais, en même temps, j’ai observé que cette violence les regroupe autour d’un vécu qui les rassure, puisqu’il les fait exister. Je constate par exemple combien les problèmes liés aux inégalités scolaires font l’objet de toutes les attentions en formation. Ils sont discutés dans une majorité des cours et parfois même évoqués sur les lieux de stages par le personnel formateur de terrain. Toutefois, lorsque des revendications sont portées par des mouvements qui concernent les initiés, le collectif étudiant se fracture violemment. Comme l’illustre l’extrait suivant, si un initié veut faire entendre sa voix, car les tâches qui lui sont demandées sont trop importantes ou trop difficile, violentes ou humiliantes,

ce dernier est alors esseulé. Ils ne trouvent aucun soutien. La violence est le problème absolu que pose l'« institution ». Elle est son « piège » et sa « clôture ».

Nathalie : on a trop de travail qui tombe au même moment. J'ai de la peine à rentrer dans mes dossiers [qui servent d'évaluation]. Il faut tous les faire en même temps.

Zakaria : et c'est possible de demander un délai par exemple ?

Nathalie : non ! Évidemment ! non... tu dis que tu y arrives pas, c'est laissé ta place aux autres [étudiants] pour prendre la tienne. L'année prochaine [dernière année de formation] ça sera encore pire. Parce qu'il y aura les postulations [pour trouver des postes dans les écoles]. Et là... si toi, tu n'arrives pas parce qu'il y a trop de trucs, t'es mort...

Zakaria : mais tu es la seule dans ce cas ?

Nathalie : bien sûr que non ! Mais ça, c'est des trucs que tu ne dis jamais, même pas à tes amis les plus proches...

Extrait d'entretien (Nathalie - 4^{ème} 110919).

Le pouvoir est enfin donné par les initiés à leurs « maîtres ». Ils s'en plaignent, mais le rendent légitime par leurs actes de concession. L'obéissance se déduit d'un rapport de pouvoir oublié où les initiés se constituent dans un « devenir collectif ». Ils font communauté pour *in fine* « concéder » ; plutôt que pour « résister ». L'« issue » est de retenir sa part. Elle n'est ni une révolte ni une insurrection. Elle est une résistance par l'arrêt de la concession. La « clôture » est l'obéissance. L'« ouverture » est la résistance.

5.3 L'individu institutionnel : un devenir humiliant

La question de l'institution et du « sujet institutionnel », c'est-à-dire de l'individu qui a une expérience dans une institution, est une problématique qui reste assez peu posée dans les sciences sociales. Pour cette raison, je cherche à articuler l'interprétation de l'« individu obéissant » que j'ai proposée jusqu'ici, à celle de l'« individu institutionnel ». Celle-ci renvoie à la structuration éthique de l'individu, par la résonnance que les « affaires de l'institution » ont sur lui et dont il accorde une plus ou moins grande importance.

Dès que la question de l'obéissance est posée, tout chercheur se voit envahi par les approches « psychologiques » dans lesquelles certaines configurations cognitives expliqueraient les raisons de l'obéissance d'un individu (Milgram, 1974, 2017). Mais, à côté de ce « sujet psychologique », il y a un « sujet sociologique ». C'est lui que j'essaie de comprendre. Ainsi, je tente de faire parler l'initié ; non pas traversé par des valeurs, mais pénétré par la configuration d'un rapport de « Soi » à l'« institution ». Qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné, dans une institution, un initié s'autorise à obéir ? Qu'est-ce qui fait que lorsque l'institution lui demande d'effectuer des tâches, qu'il réprouve parfois, ce dernier exécute quand même les commandements ?

Lorsque les initiés s'engagent dans leur « formation », j'ai observé qu'ils sont d'abord possédés par une puissante « inquiétude ». Au fond, l'initié n'est jamais vraiment sûr de ce qu'il fait (ou

doit faire) dans l'institution. Cette « puissance de l'inquiétude » sera désamorcée par l'obéissance. Dit autrement, une certaine manière de se conformer consiste à accepter que l'obéissance soit la meilleure façon d'agir. Obéir sera pour un initié un renoncement de cette inquiétude qui est pourtant au cœur de sa liberté. Obéir sera la dernière acceptation de l'hypothèse que les initiés s'assujettissent moins par « soumission volontaire » que par concession, lâcheté, défaut de courage et passivité (Gesbert, 2017).

L'obéissance est aussi une manière de faire « comme les autres », de poursuivre une *carrière normale*. Elle se prétend ainsi être une des façons de faire société. Dans l'institution, l'obéissance est un acte perçu comme « respectable » ; car les individus ne peuvent faire société sans obéissance. La difficulté a donc été de dépasser ce formalisme et de devancer le sens commun et les interprétations ou déductions faciles sur les conséquences de la désobéissance : tels les incivilités, l'impolitesse, l'arrogance ou encore plus largement le désordre social. À mon sens, de la même manière que désobéir ne peut pas être considéré comme une vertu, l'obéissance ne devrait pas non plus l'être ; même si elle a pourtant été envisagée ainsi dans l'histoire.

Un retournement historique vient marquer un important changement. Il se produit lors du procès de Nuremberg. La justice condamne pour la première fois des individus parce qu'ils ont obéi. Ils n'ont pas observé de scrupules et de regard interrogatif sur ce que les ordres leur demandaient de faire. Ceci inscrit dans l'histoire un grand changement de paradigme. Pour comprendre ce bouleversement, il est nécessaire de concevoir le problème initial de l'obéissance, qui reste, selon moi, pris à partir du doublet de l'« Homme » et de l'« Animal ». Fondamentalement, qu'est-ce que « devenir Homme » ? À la différence de l'animal, pour beaucoup, « devenir Homme » suppose l'apprentissage de règles communes. « Devenir Homme » implique de ne pas rester esclave de ses pulsions anarchiques ; de ne pas se laisser traverser par des passions désordonnées et l'obéissance (dans l'éducation par exemple) devient une voie pour l'humanité. La terrible leçon de l'histoire du 20^{ème} siècle nous apprendra cependant que cette dyade – celle de l'« Homme » et de l'« Animal » – est limitée, voire déraisonnable. En effet, la Shoah sera l'exemple le plus terrible des conséquences de l'obéissance aux « lois du mal » (Arendt, 1963 ; Baudrillard, 1990 ; Edelinan, 1981 ; Lacan, 1966 ; Payet, 2008 ; Rosenfield, 1989). Pourtant, malgré ces leçons de l'histoire, le « devenir Homme » n'aura su que se remplacer par une autre polarité ; à mon avis bien plus dangereuse : celle de l'« Homme » et de la « Machine » (Weil, 1949, 1955, 1998). Dans nos sociétés modernes (Giddens, 1994 ; Habermas, 1988 ; Martuccelli, 2017 ; Nizet, 2007), l'obéissance vient épouser l'« Homme » à son devenir banal, c'est-à-dire qu'elle renforce l'automatisation de sa passivité.

L'obéissance redevient ainsi un acte d'humanité, mais cette fois différemment. L'« Homme » est une machine en (et pour) lui-même ; l'« Homme-machine », non pas en opposition de l'« Homme » et de la « Machine », mais comme un alliage parfait des deux. L'« Homme » d'aujourd'hui l'est déjà pour beaucoup dans ses pratiques et ses représentations. Elles viennent définir un nouveau paradigme, bien plus effrayant que celui de l'« Homme » et de l'« Animal » précédemment cité. Dans ce paradigme, l'« Homme » se prétend être devenu « maître de lui-

même ». Toutefois, l'« *Homme-machine* » ne peut se faire autre chose que ce qui s'impose à lui-même et aux autres ; c'est-à-dire se créer, plus puissant, plus performant, enfin plus obéissant. Non seulement, dans ce nouveau paradigme, il n'y aurait plus de nature humaine, mais il serait également nécessaire d'abolir tout ce qu'il reste de « naturel » dans l'Homme pour que celui-ci puisse s'accomplir dans un être « moderne » qui ne connaîtrait plus la maladie, l'échec, la souffrance et peut-être un jour la mort (Zarka, 2013). Il s'agit de fabriquer un être déchargé des limites que lui imposent son corps et son esprit précaires, fragiles, incertains et mortels.

Tous ces avènements ne sont que « mépris » de l'humanité (Margalit, 2007), car l'« *Homme-machine* » est un être banal, passif, semblable à tous les autres. Il n'a pas le caractère errant, singulier et incertain que lui confèrerait « sa liberté ». Il se dessine ainsi une société sans conflits (où les conflits seraient plutôt lointains) ; où tous les désirs seraient satisfaits parce qu'il n'y aurait justement plus de désirs ni rien à désirer d'ailleurs (Zarka, 2013) ; où la soumission à l'autorité ne poserait plus de problème (car elle serait fabriquée en sorte de ne pas exister dans l'esprit des individus). L'« *Homme-machine* » est un être au devenir banal, sans profondeur, sans autre foi ni loi que celle de son « consentement » (Bernays, 2007 ; Burawoy, 2015 ; Chomsky et Herman, 2008) aux « normes sociales » (Becker, 1985 ; Livet, 2012 ; Memmi, 1988a, 1988b ; Pavie et Masson, 2014). Il montre une attitude exemplaire prouvant en même temps sa normalité aux commandements de l'« étalon » de la majorité.

Le malaise tient à mon avis en partie au déni des valeurs humaines des institutions. La solidarité pourrait dans nos sociétés. Les libertés sont menacées par des dispositifs institutionnels sécuritaires qui fabriquent des citoyens standardisés. L'incapacité à honorer les promesses inscrites par les politiques, la science et une large partie de l'économie dirigeante conduits à envisager un programme qui s'affiche à faire le moindre mal ; mais qui est pourtant celui d'une « société indécente » (Margalit, 2007). Dans cette société perdure comme essentiel l'« humiliation » ; c'est-à-dire toute forme de comportements ou de situations qui représentent une raison fondée de se considérer atteinte dans le « respect de soi » (ibid.). Une « société indécente » est celle dont les institutions humilient les personnes placées sous son autorité ; et dont les citoyens s'humilient les uns les autres (ibid.). L'humiliation est une sorte de comportements (ou de conditions) qui constituent une bonne raison pour un individu de considérer qu'une institution a nui au « respect de soi ». Mais, encore faut-il en avoir conscience ? Car, se sentir humilié est l'acte d'une « conscience libre » ; non pas celui de « pleurnichements » éphémères face à des situations qu'un individu aurait « mal vécues ». Les institutions humilient dans ces cas, puisqu'elles n'accordent aucune considération à la souffrance des gens. Elles considèrent toute souffrance comme des « pleurnicheries » passagères. Mais, comme l'illustre l'extrait suivant, cette souffrance, l'institution normale l'inflige pourtant à tous ses usagers.

Abas : je n'ai pas envie de trier les élèves... si ça ne tenait qu'à moi, crois-moi que je ne mettrais pas de notes. Eh oui, c'est une souffrance... parce que je ne vois pas le métier [celui d'enseignant] comme ça ! Oh non ! Mais bon, je n'ai pas à me plaindre... il y a franchement pire ailleurs. On est déjà bien loti... c'est ce qu'on dit ! Je le fais... mais je culpabilise quand même !

Extrait d'entretien (Abas - 2^{ème} 060819).

Bedonna : mais tu crois que je sers à quoi d'autre Zak ? Mais rien... je fais le boulot qu'on me demande. Je me la ferme, comme d'habitude... j'applique, je trie, je surveille les élèves, je leur transmets des savoirs qui ne servent à rien... oui qui permettent à certains de se croire meilleurs que les autres, de les classer. Et c'est tout !... wai et tous les jours c'est exactement la même chose !

Extrait d'entretien (Bedonna - ENS1 041219).

Nathalie : ce qu'on pense, ici dans l'Institut ? Tu crois vraiment qu'ils [le personnel formateur universitaire] en ont quelque chose à fiche alors... de ce qu'on pense ! Si on [les étudiants] commençait à donner notre avis, je peux te dire que ça serait vraiment la merde. Mais la grosse M je te dis...

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 020519).

L'humiliation a été dans mon enquête une forme intense de la souffrance des initiés. Elle dévalorise, méprise et met en cause le droit de l'initié à être, à vivre, tel qu'il est ; et ceci sans justification. Elle tend à effacer l'initié dans sa qualité même d'« être humain » ; comme le disait Nathalie, à savoir que l'institution nie « ses capacités de penser ». Qu'il s'agisse chez Bedonna de la condition aliénante de sa pratique enseignante ou de la culpabilisation dans le travail prescrit chez Abas, toutes ces formes sont humiliantes. Elles éclairent pour le chercheur la question de l'humiliation dans la condition institutionnelle contemporaine. Même quand l'humiliation vise un groupe, ou un individu, elle touche toujours à l'« humanité ». Les institutions normales qui proposent une consommation de savoir et l'accumulation de connaissances compétitives décuplent et intensifient le malaise que je soulève. La précarité, la dépendance et la vulnérabilité des individus face aux institutions font naître un sentiment d'infériorité et de dévalorisation de soi. J'ai observé que ce sentiment tient au fait d'avoir à accepter des choses qui vont à l'encontre des besoins de l'initié et qui font partie de ses droits fondamentaux ; des choses qui font partie des « droits humains » (Korczak, 2009 ; Delmas-Marty et Lucas de Layssac ; UNESCO, 1984).

Je questionne ce qui dans nos sociétés contemporaines renvoie à la dignité, au respect, à la considération et à la « reconnaissance » (Honneth, 2013) qui ont structuré la sensibilité politique et démocratique égalitaire depuis le 18^{ème} siècle. Cette sensibilité suscite aujourd'hui un intérêt différent. Le manque de considération et le déni de reconnaissance constituent un champ de réflexions cruciales. La question de l'humiliation se pose d'une façon nouvelle et de manière aiguë dans les nouvelles formes de l'« individualisme contemporain » (Corcuff, 2003 ; Kaufmann, 2004 ; Laurent, 1994 ; Martuccelli, 2002, 2005) : celui de l'individu institutionnel.

Isolement et impuissance

Les nouvelles formes d'humiliation, éprouvées par soi, mais infligées aux autres, sont souvent insidieuses et imperceptibles. Elles se diffusent sans véritables auteurs apparents. Elles sont extrêmement difficiles à observer et à qualifier pour l'ethnographe. En effet, toutes ces humiliations sont de la responsabilité de l'institution et des individus qu'elle engage ; du pouvoir qui leur est conféré et du devenir banal qu'elle suscite ; de l'obéissance à l'idéologie majoritaire et de la perte d'engagement des individus ; de la standardisation de la « professionnalité » et de la passivité des individus vis-à-vis de la violence qu'ils subissent et font subir.

L'humiliation m'invite dès lors à soulever des questions qui sont aux fondements des sciences sociales, celles des luttes pour la « reconnaissance » (Honneth, 2013) ; non pas d'une reconnaissance de catégories chaque jour inventées pour contourner le problème (Boltanski, 2012 ; Girel, 2013), mais d'une reconnaissance de l'« humanité ». Dans ce but, je m'installe dans une approche qui, pareillement à celle de Simmel (1981, 1999) et de Mauss (1971), se veut « qualitative ». En effet, il s'agit de comprendre l'humiliation telle une problématique importante pour les « sciences sociales » : celle de la possibilité de chercher une qualification du réel, celle d'un « vécu sensible » (Sanchez-Mazas et Koubi, 2005).

J'ai souvent observé que l'humiliation dans l'institution naît de la valorisation d'un type de « normalité » qui provoque l'abandon, l'oubli de soi et des autres. Cette « normalité » est pénible, car elle nie son caractère destructeur ; c'est-à-dire celui de l'impossibilité de s'adapter aux exigences d'un système humiliant. Chaque initié y est pourtant tenu de s'y faire mériter ; de se promouvoir contre les autres formes de relations qui pourraient être solidaires ; de privilégier les interactions concurrentielles et compétitives, entraînant une pauvreté sociale et psychique, car toutes les deux affectent le « Moi ». Le « Moi » est ainsi « massifié ». Mais, il est de plus en plus isolé. En effet, il est tout à la fois privé de repères et de contacts ainsi que paradoxalement dépendant et vulnérable à l'institution. Il est impuissant et profondément désorienté. Il est dans l'incapacité de se reconnaître et fuit vers sa passivité. Dans l'institution normale, l'initié n'est plus tant le subordonné d'un autre – quel que soit cet « autre ». Il est plutôt délaissé à sa cause. Cette indifférence est celle de sa singularité. Elle provoque un isolement et une impuissance qui conduisent à un sentiment permanent d'humiliation et de son dégagement par l'acceptation résignée de sa condition précaire.

Expérience d'inexistence

En tant qu'enseignants, les initiés auront aussi comme tâche de faire perdurer une institution humiliante qui les a d'ailleurs humiliés tout au long de leur parcours scolaire et de formation. Pourtant, les initiés devront – de la même manière qu'il l'a été pour chacun d'eux – humilier les « autres » (leurs élèves, les parents). Voilà pourquoi l'humiliation les effraye et les épuise en même temps. Leur parcours dans l'institution normale est éreintant. Dans celui-ci, ils me disent n'avoir que la mémoire de ce que j'appelle une *expérience d'inexistence*. Je veux dire par là que l'inexistence est une expérience réelle et concrète. Elle peut être constatée.

L'inexistence est quelque chose que l'initié peut observer et décrire, tel que me le raconte Amélie dans l'extrait ci-dessous :

Je n'ai pas trop existé

Amélie : j'étais normale à l'école, enfin dans les cases, dans le moule, comme tous les autres élèves qu'on oublie. Un peu, oui, c'est ça ! Peut-être que c'est pour ça que je ne souviens pas trop de l'école primaire. Enfin, que j'ai des souvenirs quand même... Mais, que si tu me demandes comment « j'existais » à l'école ? Bah là, que je n'ai pas trop existé. Wai, on m'a souvent oubliée ! Tu vois, ni trop intelligente ni trop bête, ni en échec scolaire ni dans une réussite incroyable.

Zakaria : et l'attention ?

Amélie : de qui ?

Zakaria : de tes enseignants ?

Amélie : bah, justement, pas trop d'attention. Mais bon, ça ne m'a jamais vraiment trop dérangée. Bah dans mon expérience à l'école, que je sois un peu oubliée. Je n'aime pas prendre de la place ! C'est pas du tout mon truc... Alors là quand tu me racontes, que toi, à l'école...

Zakaria : comme enseignant tu dis ?

Amélie : wai... bah que tu as complètement conscience du fait qu'il y a des élèves, et c'est la force des choses un peu, wai qui disparaissent... wai bah moi j'ai disparu totalement aux yeux des enseignants toute ma vie... bah que toi tu fais attention à ça... non, mais vraiment c'est incroyable !

Zakaria : je n'aurais jamais fait attention à ça sans vous... [vous : les étudiants].

Amélie : bah c'est ça qui me donne encore de l'espoir dans cette formation ! Qu'il y a des gens comme toi ! C'est dingue ça... donc toutes les semaines, tu écris la liste de classe de mémoire ?

Zakaria : wai (je ris gêné)... et en fait, les enfants qui me viennent en dernier à la fin de ma mémoire, donc sur la liste je veux dire... bah c'est ceux que j'ai oubliés. Donc la semaine d'après, je mets plus d'importance sur eux... Et tu sais quoi, bah maintenant je fais ça tous les jours à quatre heures. Et c'est dingue, c'est un peu toujours les mêmes en dernier. Comme quoi !

Amélie : non, mais c'est génial ! J'aurais tellement aimé que mes profs fassent ça ! J'aurais tout le temps été en bas de la liste (elle rit).

Zakaria : mais tu disais que tu t'y étais habituée ?

Amélie : oui, un peu quand même ! On s'habitue tu sais à force ! Et tu vois, c'est pour ça que je pense que je suis timide aussi ! C'est une mauvaise habitude...

Zakaria : pourtant t'as tellement de belles choses à dire !

Amélie : wai... mais je préfère les garder pour moi ! De toute façon c'est nul !

Zakaria : tu vois ! C'est ça le problème d'oublier les enfants !

Amélie : hein !

Zakaria : bah oui, après ils se trouvent nuls... parce qu'ils n'ont jamais eu la chance d'exister, je trouve ça trop triste !

Extrait d'entretien (Amélie - 3^{ème} 021018).

Considérée comme inutile dans son parcours scolaire et de formation, l'« expérience biographique¹³⁶ » (Delory-Momberger, 2019 ; Dewey, 1993) de l'initié est exclue et évacuée. Elle s'évapore au gré des années. Ainsi, se demander s'il est possible de donner un sens à l'inexistence ; c'est d'abord présupposer que cette dernière ne délivre pas l'initié d'elle-même, immédiatement. Il est donc nécessaire de passer par sa « description » (Geertz, 1996, 1998, 1999, 2000).

Donner un sens à l'inexistence, c'est ensuite lui attribuer une valeur sociologique. Qu'en est-il de ce rapport de rationalisation que font les initiés de celle-ci ? Premièrement, elle donne un sens à l'humiliation que j'ai décrite jusqu'ici. Deuxièmement, elle implique l'acte de dire et de penser qu'un initié cherche à expliquer l'expérience de son existence. Il cherche à lui donner un « sens » ; c'est-à-dire non seulement un fondement, mais aussi une fin. L'inexistence est une expérience d'existence en soi. Troisièmement, donner un sens à l'inexistence consiste à laisser parler l'initié ; à lui offrir une occasion (qu'il n'a d'ailleurs jamais refusée) de décrire sa singularité et sa subjectivité au travers de la prise de conscience de son expérience d'individu institutionnel : celle d'un « sujet oublié ». Cet acte de « donner sens » implique une interprétation, une distance, une analyse, voire un rapport de prévalence entre celui qui donne un sens et l'expérience d'inexistence décrite comme un objet de conscience et de pensée.

Comprendre qu'un initié détermine rationnellement sa condition d'individu institutionnel, par l'expérience d'inexistence qu'il décrit¹³⁷, m'a en effet permis de démontrer que sa condition sociale est humiliante. L'expérience d'inexistence est aussi une façon d'objectiver l'humiliation ; de la placer comme une donnée d'enquête, puisque l'initié se représente son inexistence et me la raconte. Dans cette perspective, cette dernière devient un objet certes abstrait et général. Mais, elle atteint la valeur d'un concept identifiable par l'analyse. Je veux indiquer par-là que l'inexistence est le concept de l'humiliation le plus significatif que subissent et supportent à la fois les initiés.

Je trouverai que, pour une expérience d'inexistence, l'existence consiste à être oublié et oublier, à se laisser disparaître ; se laisser disparaître aux autres et à s'oublier indéfiniment soi-même.

Extrait du journal de pensées.

Pour comprendre l'inexistence, il est nécessaire de faire un détour par les formes de narcissisme institutionnel qui impliquent le mépris des usagers. L'« arrogance » de l'institution devient un élément décisif et une dimension générale éminemment concrète dans l'ensemble des processus d'humiliation que j'ai observés. Effectivement, mes analyses m'ont conduit à distinguer deux raisons, ou plutôt deux niveaux dans l'humiliation. La première est liée à l'institution que j'ai

¹³⁶ « La recherche biographique voit dans l'expérience une dimension fondamentale des processus d'individuation et de subjectivation. Parler de l'expérience, c'est parler de la manière dont nous nous approprions ce que nous vivons, éprouvons, connaissons, dont nous en faisons précisément « de l'expérience ». L'expérience est au cœur des processus selon lesquels nous biographions les situations et les événements de notre existence, dont nous les mettons en forme et dont nous les faisons signifier, constituant ainsi les ressources de notre *capital biographique* » (Delory-Momberger, 2019, p. 81).

¹³⁷ Je note que la description est favorisée par mon dispositif d'enquête tel que je l'ai présenté dans la partie : Bidouillages et instruments de l'enquête – émancipation.

décrite jusqu'ici, à savoir : la condition sociale des initiés humiliés par une institution qui les considère comme des « hommes superflus » (Arendt, 1972b, p. 35). La seconde est la conséquence de la première. Elle génère d'abord l'appréhension et l'inquiétude pour soi. Puis, presque comme une « phobie pathologique » (Denis, 2019), elle engendre la peur des « autres » ; comme l'effet d'une construction institutionnelle de l'altérité bien spécifique, celle de l'« autre », à savoir : des élèves et dans certains cas de leurs familles. Prolongeant certains des éléments en grande partie dégagés par Weber (2019) quant à l'importance de ce qui est ressenti subjectivement comme « attrait » ou « répulsion » chez un individu, je cherche à offrir un tableau d'ensemble de ces fonctionnements humiliants dans le contexte de l'institution normale. J'entreprends ainsi de comprendre les effets de la « répulsion » de l'« autre » et de l'« attrait » pour la norme. Pour cela, je soutiens que la norme et son dispositif institutionnel constituent – dans le contexte de ce que je nomme le « *normalisme expansionniste*¹³⁸ » – des réponses à la frayeur éprouvée par les initiés face à des différences perçues comme anxiogènes et difficilement surmontables ; entre autres : le manque de pudeur de l'enfance, son absence de retenue, l'enfant « pervers polymorphe » (Freud, 2001b) ou encore plus récemment de « l'enfant toxique » (Jaffé, 2018).

Observation : à l'école, l'enfant s'exhibe volontiers sans la moindre pudeur. Ainsi, en classe, il est capable de trouver un plaisir immense simplement en se déplaçant en pas chassé ou en s'imaginant le faire étant assis à son bureau. Il ne trouve aucune répugnance à se mettre le doigt dans le nez et cela dit, peu importe où il est, il semble même y trouver quelques douceurs de soulagement une fois fini, car son nez est propre. Il sait également se montrer coriace envers les adultes, car il profite de son absence originelle de « sens du vivre-ensemble » pour imposer sa gaieté aux autres ; qu'il fasse rire les autres enfants et dérange ainsi le « savoir-vivre » monotone d'une classe. Son sens moral est encore immature. Ainsi, l'enfant va là où ses pulsions le guident. Par exemple, sa pulsion de solidarité l'amène à aider d'autres enfants qui se battent, car le château qu'ils ont construit doit maintenant être détruit et qu'ils ne savent pas qui va le faire. L'enfant, profondément solidaire, détruira le château à leur place, mettant ainsi fin à leur querelle.

Le paradis perdu est pourtant là. Et rien ne manque pour peu qu'un enseignant s'en rende compte. Mais, il sera plutôt dévoué à répondre dans l'instant au besoin de redressement moral de l'enfant. Car tout ce que j'ai décrit est une atteinte au « sens moral » d'un enseignant, qui ne saura faire autrement que de recadrer l'enfant, lui rappelant son « devenir élève » ; cette fois sans pulsion, sans autre passion que celle de l'« égalité d'humeur » et de l'obéissance.

L'imaginaire de l'adulte – de la science aussi – se plaint d'ailleurs à représenter l'enfant ainsi : pervers, agressif, toxique, mauvais, dangereux, le regard vaporeux, rêveur et pris tout entier dans une béatitude abrutie de son enfance la plus naïve.

Extrait du journal de terrain.

¹³⁸ Je fais référence ici à la rapide expansion de la norme comme idéologie.

Ces observations sont celles de l'existence de ces êtres qu'aucun adulte ne peut comprendre et dont la nature apparaît si terrifiante aux yeux des « grandes personnes » ; qu'ils ne peuvent dès lors imaginer plus longtemps appartenir au même genre humain. Les enseignants ne pourront jamais oublier leur première et « horrible » frayeur face à ce « type d'Homme » (les enfants) qu'ils ne devront pas « accepter comme leurs semblables ». J'examine alors les conséquences de cet effroi : les adultes « résolurent d'exploiter ces sauvages, comme s'ils avaient représenté tout simplement – non pas la vie humaine — mais une autre forme de la vie animale » (Arendt, 1972b, p. 126).

Les enfants, en fait, ils sont super dangereux

Nathalie : ...on devait travailler sur nos SEC [situation éducative complexe]... Bah en atelier, on les a repris... et c'est un peu toujours la même chose. Tu vas en stage et tu essaies de trouver l'élève qui ne va pas. Bien sûr qu'on nous oriente, mais sans vraiment nous dire, sur l'élève en difficulté. Et lequel selon toi ?

Zakaria : le comportement ?

Nathalie : bim... dans le mille ! Presque toutes les SEC concernent des élèves turbulents. Et c'est comme si on nous montrait par A plus B que bah, les enfants en fait bah ils sont super dangereux...

Zakaria : attends ! Là je ne comprends pas !

Nathalie : attends... attends... je vais t'expliquer t'inquiète ! Bon, on est tous d'accord que les enfants, ça fait peur aux profs ! Ils bougent, ils crient, ils sont fatigant quoi ! Et surtout quand tu dois absolument leur apprendre des trucs, sur des programmes, à des moments précis de la journée... et cætera !

Zakaria : d'accord...

Nathalie : alors, si les enfants font peur, moi je te dis que les élèves, eux ils ne font pas peur ! Parce que depuis qu'on a eu le cours sur le métier d'élève, là alors là, on a tous eu [les étudiants] comme une révélation (en rigolant)... non, mais qu'enfin on a eu les mots pour dire comment un enfant doit être en classe ! Un élève... t'es d'accord, tout le monde sait ce que c'est un élève ?

Zakaria : oui à peu près...

Nathalie : même pas à peu près... t'abuses là ! Tu sais exactement ce que c'est ! Et comment il doit se comporter ! Donc nos SEC, on nous demande de s'intéresser à des élèves, je vais dire bizarre, mais en fait, on nous demande de regarder des enfants...

Zakaria : parce que ce sont les enfants qui sont bizarres ! J'y suis !

Nathalie : voilà ! Tu piges ! Alors, nous on les cherche comme des fous, et dans les classes où ça va bien...

Zakaria : où y'a que des élèves...

Nathalie : bravo ! Bah y'a pas de problème... bon alors c'est facile on invente un problème...

Zakaria : vous inventez un enfant (en rigolant)...

Nathalie : mais qu'est-ce que tu es fort ! Voilà mec ! On invente un enfant... parce que ça doit nous faire trop peur un enfant ! Mon Dieu ! Mais, comment on va faire, nous futures maîtresses, pour qu'ils deviennent élève. Bah là, c'est que le cours commence !

Zakaria : la formation !

Nathalie : voilà, notre formation commence exactement à ce moment où on [le personnel formateur] nous dit qu'il doit plus y avoir d'enfants dans une l'école, mais des élèves... et qu'on pourra enfin travailler, parce qu'on aura plus peur ! Oh tu sais... tu y es passé aussi ! Je te rappelle que t'es prof mon gars !

Zakaria : tu m'étonnes !

Nathalie : mais moi ! Je suis un enfant ! Je le resterai toute ma vie ! Et je comprends maintenant pourquoi on m'a toujours reproché d'être fofolle, rigolote, comme [...] [membre du personnel formateur] qui m'a dit l'autre jour, mais comme ça... hé ho, on n'est pas à l'école primaire, parce que je bavardais avec ma voisine, wai parce que son cours est à mourir !

Extrait d'entretien (Nathalie - 3^{ème} 020519).

L'initié est encore dans un entre-deux, à mi-chemin entre l'enfance et son dépassement. J'observe alors dans le devenir-enseignant tant sa psychologie que l'arrogance de l'institution normale ; c'est-à-dire son détachement des effets humiliants qui sont produits sur l'initié. Comme un enfant, l'institution considère l'initié comme « approximativement humain ». Elle lui demande alors de manifester de la retenue, de maîtriser ses actes et ses pulsions, ses affects et sentiments. Le « bon » initié – comme le « bon » enseignant – « sait » se laisser gouverner. Il pourra (et devra) ainsi gouverner l'enfant qui, en raison de ses carences liées à sa « nature », de son inaptitude, de son incapacité de se contrôler et de vivre en société, révèle aux yeux de l'enseignant des signes palpables de son infériorité. L'enfant est un être impulsif qu'il faudra maîtriser, surveiller et punir (Foucault, 1975b) pour en premier lieu s'en protéger et ensuite le protéger de lui-même ; le tenir à distance, le domestiquer, l'éduquer, aller jusqu'à le combattre et le traiter médicalement s'il devient dangereux, menaçant. Comme le dit Nathalie dans l'extrait précédent, c'est cette définition de l'enfance qu'intériorisent insidieusement les initiés dans leur devenir-enseignant. C'est ce comment l'institution normale les humilie aussi, car le devenir-enseignant est un « devenir » qui nie une grande part de leur humanité.

Je perçois ainsi dans mon analyse l'arrogance de l'institution normale comme l'imposition aux initiés d'une « brutalité » implacable. Je considère cette attitude institutionnelle plus redoutable que certaines formes de tyrannie explicite, de soumission à l'autorité, de totalitarisme (Arendt, 1972b ; Memmi, 2002) ; étant donné que cette arrogance suppose la formation d'une distance émotionnelle *quasi* absolue (Goffman, 1968) pour se protéger de l'« autre » ; un éloignement, un « délaissement » (Weil, 1949, 1966) de soi qui interdit toute possibilité d'identification, entraînant de fait la dévalorisation de soi et davantage l'inexistence, c'est-à-dire l'effacement progressif et complet de soi.

Il y a une solitude que l'on peut bercer. Bras croisés, genoux remontés, on se tient, on se cramponne, et ce mouvement, à la différence de celui d'un bateau, apaise et contient l'esseulé qui se berce. C'est une solitude intérieure qui enveloppe étroitement comme une peau. Puis, il y a une solitude vagabonde, indépendante, celle-là, sèche et envahissante, fait que le bruit de son propre pas semble venir de quel qu'endroits lointains. Tout le monde savait comment on l'appelait. Mais personne nulle part ne connaissait son nom.

Volontairement oubliée, ne comptant plus pour rien. Elle ne peut être perdue puisque personne ne la cherche et le ferait-on qu'on pourrait l'appeler, ne sachant pas son nom. Elle revendique, mais n'est pas revendiquée. À l'endroit où s'écarte l'herbe haute, la fille qui attendait d'être aimée et pleurée de confusion explose en menus fragments, pour que le rire masticateur engloutisse tout plus aisément. Ce n'était pas une histoire à faire circuler. (Morrison, 2008, p. 376)

Je ne dis pas ici que l'expérience d'inexistence des initiés soit identique au récit que nous propose Morrison, mais que les deux ont l'avantage « *de ne pas circuler* ». Je l'ai dit précédemment, ce « délaissement », les initiés l'ont vécu dans leur expérience scolaire, dans cette expérience d'inexistence qu'ils continuent à vivre dans leur formation dans l'Institut. Pourtant, les initiés restent passifs devant leurs souffrances, car leur « devenir » se doit de se constituer ainsi. Le devenir-enseignant fait l'éloge du devenir banal, celui du refus de l'exception et de l'apologie de cette rigidité morale ; cette attitude obéissante, mais cruelle envers soi et les autres, dans la mesure où un initié devra refouler tout écart, toute faiblesse, toute erreur, toute « vulnérabilité ».

Cette attitude valorisée chez les initiés est la conséquence d'une institution humiliante. Elle relève de la peur du « faible », de l'« autre », du différent, de l'« étranger » : de l'enfance. Les « racines du mal » se nourrissent d'abord du traitement humiliant administré à l'enfance. Puis, elles continuent de s'alimenter dans l'humiliation que les individus s'infligent entre eux. La psychologie des institutions, de ses agents et usagers, au-delà de l'arrogance et de l'indifférence que je soulève, vient aussi affirmer leur détachement. Comme l'illustrent les deux extraits suivants, l'institution normale insiste sur le fait que ce détachement est à la fois une attitude positive, individuelle, personnelle, responsable et, au-delà, un mode de gouvernement nécessaire.

Bastien : je ne crois pas qu'on peut gérer des élèves, une classe, wai, si on est trop proche des élèves. On nous a souvent dit [en formation] qu'on n'était pas là pour aimer nos élèves... mais pour leur apprendre des choses.

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 180518).

Aujourd'hui on nous a dit que noter [commentaires, évaluation, observations, etc.] les élèves en maths, par exemple, a des conséquences positives sur le progrès des élèves, c'est bien (ça leur permet de renforcer la confiance en eux). On ne peut pas vraiment assurer que les relations affectives entre élèves et enseignants ça a des effets positifs prouvés sur les apprentissages (les recherches ne montrent pas ça). Alors, pas « d'amour compassionnel ».

Extrait du journal de terrain de Nathalie.

Il faut voir dans l'arrogance institutionnelle l'expression d'une forme exclusive de propriété. Elle désigne le fait de s'approprier – parfois de façon extrême – les « autres » ; au prix du délaissement de soi. Elle se réalise dans une expérience, une attitude, une manière d'être au monde, mais aussi dans un mode de gouvernement et de domination qui va inévitablement conduire à l'humiliation (Margalit, 2007). L'autoritarisme imperceptible et sans limites

provoque la cohérence parfaite et l'intégrité sans faille des initiés qui ne pourront se consoler qu'en de rares exceptions. Cette attitude « [devient] l'attitude de tous les membres de l'administration » (Arendt, 1972a, p.157). Elle va même apparaître comme des marques de compétence, de capacités, de professionnalisme. Mais, elle provoque, renforce, développe et décuple le sentiment d'humiliation (Goffman, 1968 ; Haroche, 2007 ; Margalit, 2007).

Somme toute, je souligne le caractère « mécanique » qui fonde le sentiment d'appartenance au groupe. Ce « *narcissisme collectif* » est à l'œuvre dans les formes de comportements valorisés dans l'institution normale. Dans ces comportements encouragés, les agents de l'institution sont dépourvus de sensibilité et de compassion envers ceux qu'ils tiennent pour « inférieurs », à savoir : les initiés, puis les enfants et leurs parents, quand les initiés seront dans leurs classes (en stage ou lorsqu'ils seront enseignants). La fabrication de l'individu institutionnel aboutit inmanquablement à son humiliation. Mais, ultérieurement, elle conduit à l'idée d'un individu remplaçable, interchangeable, massifié, indifférencié et semblable. L'humiliation trouve sa genèse dans la considération de se reconnaître comme un individu de moindre qualité ; au-delà même, de se considérer comme un individu sans caractère, sans originalité, sans singularité, sans personnalité ; tel un individu inférieur, « lisse », affaibli, obéissant, passif et inexistant (Adorno, 1951 ; Löwy, 2013). Aussi, l'humiliation est une des raisons principales qui fait que l'initié s'autorise à obéir. Car, l'obéissance est sa banalité. Elle est son existence (Latour, 2012). Ainsi, lorsque l'institution lui demandera d'effectuer des tâches, l'initié ne pourra pas les réprouver et exécutera les commandements.

L'individu institutionnel, qui s'exalte par son professionnalisme, suppose la maîtrise de soi. Mais, ce contrôle est en même temps un « mépris de soi-même » et des « autres ». Ce mépris entraîne des processus d'infériorisation et des logiques de domination. Ce constat m'incite à réfléchir à la problématique de l'« âme de masse ». Car, l'explication du sentiment d'humiliation tient pour beaucoup au « collectif » ; dans ses formes les plus dissimulées, puisque tous les usagers d'une institution sont humiliés.

5.4 L'âme collective comme surgissement du devenir enseignant

L'approche de l'institution normale est simple : elle requière d'aborder la problématique du devenir-enseignant pour en préciser ensuite chez chacun des initiés ses caractéristiques, ses fonctionnements et les faire appliquer chez eux. L'obéissance et l'humiliation qu'elle génère sur les initiés sont, par conséquent, plus des effets que des manières de les contrôler. L'idée que des individus rationnels puissent, par immersion dans une masse qui partage le même « devenir », se transformer en « agent exécutant » n'est pas nouvelle. Le Bon (2013) en est l'auteur principal, par et au-delà de son ouvrage majeur « *Psychologie des foules* » publié pour la première fois en 1895. Le Bon comprend que « l'ensemble de caractères communs imposés par le milieu et l'hérédité à tous les individus d'un peuple constitue l'âme de ce peuple » [...] Leur ensemble constitue une âme collective puissante, mais momentanée. Les foules ont toujours joué dans l'histoire un rôle important, jamais cependant aussi considérable qu'aujourd'hui. L'action inconsciente des foules, substituée à l'activité consciente des individus, représente une des caractéristiques de l'âge actuel » (2013, p. 5).

La théorie de Le Bon (ibid.) repose sur le principe qu'une « masse d'individus » doit être analysée comme une entité psychologique irréductible aux éléments qui la composent. Cette notion fondamentale qu'il met en évidence distingue ce que l'auteur nomme une « foule », du point de vue psychologique, d'un simple agrégat d'individus. Les foules sont dès lors régies par ce que l'auteur nomme une « unité mentale » et une « âme collective ». Toutes les deux sont complémentaires et continues ; dans le sens où elles fusionnent et orientent les individus dans la même direction. C'est cette « direction collective » que j'ai appelée jusqu'ici le devenir-enseignant. Selon Le Bon, ce nivellement émotionnel et intellectuel anesthésie toute volonté personnelle et annule toutes les aptitudes individuelles qui distingueraient des éléments hétérogènes. Selon l'auteur, un professeur des universités, dans une « foule », n'aurait pas plus d'« intelligence » et de « conscience » qu'un simple individu.

Prolongeant cette théorie, j'observe et analyse qu'un initié, embarqué dans la « direction » du « devenir collectif » qu'est son devenir-enseignant, est un individu qui s'insère dans une « masse » (d'étudiants). Introduit dans celle-ci, il devient une « foule », un « groupe » au sens de Le Bon ; c'est-à-dire que la « foule » nivèle l'émotionnalité et l'intellectualité des initiés dans un mouvement qui se concrétise, entre autres, par l'obéissance. L'institution normale, qui travaille avec la « masse », mise sur ce présupposé pour générer chez les initiés une unité mentale et collective particulière. Effectivement, lorsque j'ai interrogé individuellement les initiés sur leur devenir-enseignant, j'ai constaté une étrange similarité ; comme si tout ce qu'ils disaient et faisaient n'avait qu'un unique sens. Le « bien » est évidemment leur engagement premier. Mais, l'obéissance aux institutions et « à son personnel » est le second.

Ne souris pas

Tamara m'a raconté qu'une de ses formatrices de terrain lui a conseillé pour son premier jour de stage dans sa classe de ne pas sourire du tout. Elle lui a dit que c'était bien mieux pour se faire respecter par les élèves. Sa première journée dans la classe de sa formatrice est abominable. On peut imaginer sans trop de problèmes la souffrance de Tamara vis-à-vis des élèves. Mais, cette souffrance, ou son cauchemar, ne concerne pas le rapport qu'elle entretient avec les enfants. Elle a profondément intériorisé qu'il est préférable de rester « stoïque », de faire preuve d'une attitude qui dénote une fermeté inébranlable devant les élèves. « Je dois me faire respecter, c'est mon impératif » sont ses mots d'ordre, son inquiétude et le sens de tout son travail depuis qu'elle est rentrée dans l'Institut Pestalozzi.

Son cauchemar ne concerne pas le fait que sa formatrice lui a conseillé (ou plutôt contraint) de ne pas sourire devant les enfants le premier jour de stage – les suivants non plus d'ailleurs. Tamara montre une grande impassibilité devant cette attitude qu'elle trouve fortement « formatrice ». Son cauchemar est de sourire et d'ainsi manquer aux conseils (ou aux injonctions) de sa formatrice de terrain. Échouer était sa peur, sa seule inquiétude.

Pendant notre discussion, Tamara ne remet nullement en cause le bien-fondé de ce comportement. Elle évoque plutôt la « grande » difficulté à le faire. « Parfois, je crois que j'ai souri, mais j'ai un peu regretté », me dit-elle. « Ce n'est pas bon pour assoir mon autorité ». C'est cette passivité fasse à la déshumanisation de son attitude qui m'a surpris. Tamara est une femme de nature enjouée. Mais, dès qu'elle me parle d'école ; dès qu'elle fait référence à sa formation, à sa future profession, elle devient complètement différente.

Son cauchemar aurait dû être sa souffrance à ne pas sourire et les interactions étranges qu'elle a dû avoir avec les enfants pendant son stage. Pourtant, je n'y suis pas du tout. Son inquiétude première est sans nul doute celle d'une enseignante « qui doit être à l'aise » et qui ne paraît pas aux yeux des élèves « en perte de contrôle d'elle-même ». Une « bonne » enseignante ne suscite pas la sympathie pour sa personne. Elle ne sourit donc pas. Elle doit provoquer de l'intérêt pour l'ordre, la discipline et les apprentissages.

Extrait du journal de terrain.

Au regard de l'extrait précédent, je l'avoue, l'analyse que je propose n'est pas des plus optimistes. Mais, elle montre combien les initiés sont pris dans l'« engagement » que requière leur « devenir collectif », celui de leur formation, de la poursuite de leur *carrière normale* et de tout ce qu'ils auront à faire pour y être reconnus. Le constat est que lorsqu'un initié est pris dans un « devenir collectif », la « masse » le transforme. Même si cette « masse » peut manifester une exaltation extrême de la normalité et de l'obéissance, elle inspire un sentiment de puissance. En effet, de nombreuses études ont montré que s'intégrer dans une « masse d'individus » peut constituer une expérience émotionnelle très forte (Delouée, 2007, 2009 ; Freud, 2014 ; Mauvignié, 2009 ; Milgram et Tosh, 1969 ; Moscovici, 1981). Celle de Tamara l'est complètement. Cette expérience collective (puisque'elle s'inscrit dans une pratique normale) démontre qu'un individu est susceptible d'être plus violent lorsqu'il s'insère dans une « masse ». De cette manière, mon interprétation tente de décrire que l'émotivité d'un collectif est fondamentale lors de la production de « violences éducatives » par exemple. Elle est d'abord son acceptation inconsciente ; car initialement, elle n'est pas rendue visible aux yeux de celui qui la fait. Elle est ensuite son déclenchement ; car l'initié est persuadé du bien-fondé de ses actes. Elle est enfin sa conséquence ; car l'initié génère *in fine* de la violence pour lui-même et sur les « autres ».

« Notre conscience s'égare : car cette conscience, que nous croyons être notre bien le plus intime, n'est que la présence des autres en nous. Nous ne pouvons nous sentir seuls » (Pirandello, 1982, p. 91).

La masse

S'insérer dans un collectif est un processus « qualitatif » de transformation des individus. En psychologie sociale, ces transformations prennent la forme d'une pluralité de modèles qui se rapprochent du concept de « désindividuation » présenté la première fois par Festinger, Pepitone et Newcomb en 1952. D'emblée, ce concept reconnaît l'héritage des travaux de Le Bon. Mais, dans ce nouveau modèle, l'intérêt est porté davantage sur l'« irresponsabilité », la « perte d'individualité », la « perte de contrôle » et la « réduction de l'esprit critique » des individus dans une « masse ». En me référant à ces modèles (Berjot et Delelis, 2020 ; Fiske et Taylor, 2011 ; Prentice-Dunn et Rogers, 1989 ; Zimbardo, 1970), je veux appuyer une nouvelle fois l'idée que les initiés – lorsqu'ils rentrent en formation – sont admis dans une « masse ». En premier lieu, ils le sont « physiquement », car l'institution normale les fait travailler ensemble. En deuxième lieu, ils le sont « mentalement », « symboliquement » et « intellectuellement », car le « collectif » vit en eux (Chavalarias, 2007 ; Lahire, 2013 ; Tartakowsky, 2004). Les initiés se trouvent ainsi (individuellement et collectivement) plongés dans une « réalité » dans laquelle leur « Moi » persiste ; mais s'efface devant le collectif (Freud, 2014), tel est le cas de Tamara dans l'extrait précédent.

L'opposition entre l'individualité (l'individu) et le social (le collectif), qui pourrait à première vue apparaître importante, perd dans mes analyses de son intensité ; spécifiquement lorsque j'ai cherché à l'examiner de plus près. Sans doute, la première (la psychologie) a pour objet l'individu et la recherche des aptitudes et moyens auxquels il a recours, ainsi que les chemins qu'il emprunte pour obtenir la satisfaction de ses besoins et désirs. Toutefois, cette recherche ne parvint que rarement — parfois dans des cas exceptionnels — à faire abstraction des rapports et des liens qu'il existe entre l'individu et ses semblables (Freud, 2014). C'est qu'« autrui » joue toujours un rôle dans la vie sociale des individus. Ainsi, mon analyse essaie de le montrer et de le comprendre ; particulièrement lorsque je soutiens que l'initié construit son devenir-enseignant sur un « devenir collectif ».

Le rôle de modèle qu'ont les « pairs » (étudiants, enseignants, certains membres du personnel formateur) et l'identification à la « communauté de référence » développée dans la partie précédente de mon manuscrit ont, dans ces cas, toutes leurs importances. Ils définissent un « modèle collectif » à suivre. Ils sont aussi un « objet singulier » à conceptualiser pour l'initié afin de rentrer dans une profession définie et normée. L'initié, dans son individualité propre, se pense et se présente au monde. Dès le début, il le fait en étant en même temps un « individu singulier » et un « individu social », dans le sens élargi, mais aussi pleinement justifié du mot. En effet, c'est cette dépendance entre « individualité » et « collectif » qu'il est important de comprendre afin de saisir la manière dont je pense la « masse » d'étudiants dans l'Institut Pestalozzi.

L'attitude de l'initié à l'égard de ses « pairs » est à considérer comme un phénomène social. Jamais celui-ci ne s'opposerait à son devenir-enseignant. Il est sa « direction », son « objectif » et son moteur d'existence, dans sa vie et dans l'institution. La satisfaction des désirs et des besoins de l'initié est de cette façon recherchée et obtenue dépendamment de l'influence des autres. C'est ainsi que l'opposition entre certains actes qui apparaissent individuels – faisant

par exemple référence au « besoin » de « *ne pas sourire* » pour Tamara – et d’autres qui semblent collectifs – telle que l’obéissance – ne justifient pas une séparation entre l’individu et le collectif. Dans son attitude à l’égard de ses « pairs », l’initié subit l’influence des autres – ou d’un nombre limité de personnes – qu’il considère comme « caractéristiques » (Mead, 2006) à la réalisation de son devenir-enseignant. Pour lui, chacune de ses personnes a acquis une importance de premier ordre.

Lorsque je me réfère au « devenir collectif », je fais référence aux rapports que l’initié entretient avec ses « pairs », pour considérer l’influence simultanée qui est exercée sur lui. Cette influence pourrait apparaître insignifiante à une analyse qui se focaliserait sur la « quantité » (Bugeja-Bloch et Couto, 2015). Toutefois, elle est significative lorsque je considère l’initié dans son rapport avec la « masse ». En effet, un collectif se compose d’une part, d’un grand nombre de personnes. D’autre part, ce « grand nombre », sous beaucoup d’aspects, peut être étranger à l’individu ; mais, ce dernier rattache toujours certains liens de la plus grande importance avec les membres de ce collectif. De ce fait, je considère l’initié en tant que membre d’un collectif (d’un peuple, d’une caste, d’une classe sociale, d’une catégorie, d’un groupe) rattaché, dans mon cas, à une « institution » (Monceau, 2012a, 2012b). Ce regroupement, je l’appelle la « masse ». Elle est un élément d’un « groupe humain » qui, à un moment donné et en vue d’un but précis, s’est organisé en une masse d’individus (Le Bon, 2013).

Après avoir compris l’importance de cette « masse », je suis amené à considérer les phénomènes qui se produisent dans l’institution normale dans des conditions particulières. Celles-ci sont des manifestations d’une tendance spéciale. Le devenir-enseignant est cette tendance. Il est irréductible à cette situation propre. Je dois toutefois souligner que je ne construis pas toute ma réflexion sur la « masse » comprise comme l’unique « facteur du nombre ». Le nombre ne fait pas la « masse ». Une « collectivité » – telle que je la définis – ne se réduit pas à son nombre, mais plutôt à sa force d’influence. La « masse » est la « majorité ». La « masse » est un « étalon » (Deleuze, 1988). Celle-ci est aussi tangible qu’intangible ; existante parfois dans sa quantité ; le plus souvent, immatérielle dans ses valeurs, dans le pouvoir qu’elle a sur les individus, du contrôle qu’elle exerce sur eux et du « sens » qu’elle donne à leur « devenir ». La considération d’une « masse », dans le devenir-enseignant, embrasse ainsi un nombre incalculable de problématiques et m’impose de nombreuses tâches pour l’analyser et la comprendre. Poser cette particularité théorique est un début. Elle me permet de comprendre le lien étroit qu’entretient un initié avec son individualité et le collectif qu’il rejoint.

La manière dont je définis la « collectivité » et la description des phénomènes qui s’y passe, par lesquelles la « masse » se manifeste, a exigé un énorme travail d’observation et d’exposition sur le terrain. De cette manière, je comprends pourquoi Tamara accepte de « *ne pas sourire du tout en classe* » et je saisis aussi pourquoi et comment elle le fait. Elle obéit certes aux « conseils » de sa formatrice de terrain. Mais, elle consent surtout au devenir-enseignant qu’elle est en train de construire et de considérer. Il est vrai que ce sont là les trois points (obéissance, consentement et « devenir ») qui m’intéressent dans mes réflexions.

Je pourrais continuer en proposant une définition plus précise de la « masse », mais de nombreux auteurs l'ont déjà fait avant moi (Delouée, 2009 ; Freud, 2014 ; Le Bon, 2013 ; Stoetzel, 1988). Il me semble dès lors plus pertinent de proposer un aperçu de l'ensemble des phénomènes qui se produisent dans une « masse ». Je choisis ainsi les plus caractéristiques et les plus significatifs au sein de mon matériau d'enquête ; en les faisant servir de point de départ. Après avoir analysé et étudié les « prédispositions », « instincts », « tendances », « intentions », « affects » et « mobiles » des initiés à s'inscrire dans un « devenir collectif » – jusque dans leurs actions réelles et dans leurs rapports avec leurs « pairs » – je vois s'ériger devant moi une tâche qui réclame une considération spécifique. Cette tâche est de fournir l'explication de ce fait surprenant : l'initié que je croyais initialement être un acteur « intelligible », « autonome », « averti » se met, dans certaines conditions, à penser, sentir et agir d'une « manière différente » de celle à laquelle je m'attendais ; et que ces conditions sont fournies par son insertion dans une « masse », ayant acquis le caractère d'une « foule psychologique » (Delouée, 2009 ; Freud, 2014 ; Le Bon, 2013 ; Stoetzel, 1988).

Cette « manière différente » n'est pas contradictoire avec les propos que j'ai soutenus jusqu'à présent. Elle se construit sur un autre rapport et un plan différent que je tâcherai de démontrer. Contrairement aux présupposés de Le Bon et de certains auteurs qui s'inscrivent dans cette filiation théorique, je ne considère pas l'individu dans une « masse » totalement dépossédé de sa rationalité. Bien au contraire, l'individu dans une « masse » est rationnel, car il suit un sens et une logique propre à son incorporation dans un « collectif ». Ainsi, au-delà du besoin de savoir et définir ce qu'est une « collectivité » ou une « masse » pour l'initié, je m'intéresse plutôt à comprendre et saisir d'où vient son « pouvoir » ; celui d'exercer une influence aussi décisive sur l'individualité ; transformant jusqu'à la rationalité d'un individu ? En quoi consistent les modifications psychiques, psychologiques et sociologiques des initiés, celles que la « masse » fait pâtir sur eux et qui dessinent ce que je nomme une ligne rationnelle ?

Ligne rationnelle

L'observation forme la matière première de mon analyse. Néanmoins, tout essai d'interprétation doit être précédé de sa description (Rubio, 2010a). Je redonne dès lors la parole à Le Bon : « le fait le plus frappant, présenté par une foule psychologique est le suivant : quels que soient les individus qui la composent, quelque semblables ou dissemblables que puisse être leur genre de vie, leurs occupations, leur caractère ou leur intelligence, le seul fait qu'ils sont transformés en foule, les dotent d'une sorte d'âme collective. Cette âme les fait sentir, penser et agir d'une façon tout à fait différente de celle dont sentirait et agirait chacun d'eux isolément. Certaines idées, certains sentiments ne surgissent pas et se transforment en actes que chez les individus en foule. La foule psychologique est un être provisoire, composé d'éléments hétérogènes, pour un instant soudé, absolument comme les cellules d'un corps vivant forment par leur réunion un être nouveau manifestant des caractères fort différents de ceux que chacune de ces cellules possède » (2013, pp.13-14).

Dans une « masse », de la manière dont je l'analyse et la définis, les acquisitions individuelles ne s'effacent pas devant la personnalité du « collectif ». Elles ne disparaissent pas non plus

d'ailleurs. Au contraire, le patrimoine conscient et inconscient de chaque initié vient occuper le premier plan (Freud, 2014). L'hétérogène se fond dans l'homogène et inversement. L'infrastructure psychologique – qui diffère d'un individu à l'autre – s'est formée à la suite d'un « développement social¹³⁹ » et a été construite dans un *continuum*. Elle vient ainsi dévoiler la base inconsciente de chacun des initiés, mais également rendre visible son uniformité. C'est elle qui est commune et qui forme le « collectif ». « Diverses causes déterminent l'apparition des caractères spéciaux aux foules. La première est que l'individu en foule acquiert un sentiment de puissance invincible lui permettant de céder à des instincts que, seul, il aurait forcément refréné (Rubio, 2010a). Il y cèdera d'autant plus volontiers que, la foule étant irresponsable, le sentiment de la responsabilité, qui retient toujours les individus, disparaît entièrement », rajoute Le Bon (2013, p. 17).

Dans un autre ordre d'idée, mon point de vue me dispense d'attacher une aussi grande importance à l'apparition de nouveaux caractères dans un « collectif » (ibid.). J'ai effectivement observé que l'initié dans une « masse » se trouve installé dans des conditions sociales qui lui permettent de relâcher certaines répressions de ses tendances inconscientes. À l'image de l'« inconscient collectif » que définit Jung (1973a, 1973b, 1989, 2009, 2010), les caractères nouveaux qui apparaissaient à mes yeux (le fait qu'un initié me semblait débarrassé de toute conscience critique vis-à-vis d'un acte éducatif violent, par exemple) n'étaient précisément que des manifestations d'une *ligne rationnelle* : celle du groupe auquel l'initié appartient. Dans celle-ci sont stockés les fonctionnements et « représentations collectives » liés à l'imaginaire commun ou partagé. Ce sont eux qui influencent les « représentations individuelles » de l'initié et qui conditionnent en même temps ses actes et ses agissements dans le monde. Ils donnent une condition ; c'est-à-dire une base de la rationalité en « Soi », comme une modalité omniprésente, immuable, identique à elle-même et en tous lieux.

Les « instincts », « tendances », « affects », « mobiles » et leurs « archétypes » (ibid.) constituent l'ensemble de la *ligne* de la conscience *rationnelle* d'un individu. Je l'appelle ainsi parce que, au contraire de l'irrationnel, cette *ligne* n'est pas faite de contenus « abstraits », équivoques ou incontrôlables. La ligne rationnelle interpelle la conformité, la normativité « réelle », effective et pratique de la raison dominante et majoritaire (Latour, 2005 ; Latour et Woolgar, 2006) ; ou de ce que j'ai appelé dans la partie théorique de cette thèse : les *représentations cartographiques*. La ligne rationnelle repose sur une « bonne » méthode ainsi que sur des contenus qui paraissent logiques, raisonnables et conformes aux « normes » et aux attentes majoritaires. Ces contenus sont ordinaires, car ils apparaissent régulièrement, dans une « transpersonnalité » de la rationalité des initiés ; puisqu'ils se distinguent par leur récurrence d'apparition dans la « *biographie scolaire* » de chacun d'eux et parce qu'ils s'y manifestent dans leur quotidien. Là est emmagasinée l'essence de tout ce qu'il y a de « bien » et de « mal » dans leurs croyances ; que la voix de leur « bonne conscience » se taise ou que leur sentiment de la responsabilité disparaisse dans de nombreux cas.

Pour le dire simplement, la « théorie » que j'essaie de développer se compose de ce que je nomme un « *triptyque intouchable* ». Les éléments qui le constituent sont : « l'être de la foule » ;

¹³⁹ Je fais référence ici aux processus de socialisations définis par Simmel (1999) et repris par Dubar (2015).

le triple phénomène de « somnolence-contagion-suggestion » que met en évidence Le Bon (2013) ; et enfin, la « figure du meneur » (Rubio, 2010b). Ici, le principe général est que la considération de l'initié dans son individualité et sa singularité représente un « danger » pour l'institution. Si l'initié est considéré comme un individu autonome, il incarnerait la possibilité d'un « avenir lumineux » ; autrement dit, que sa potentialité de devenir un individu souverain de lui-même serait élevée. Ainsi, l'individu souverain est perçu comme un « danger » par l'institution. Il aurait une physionomie monstrueuse, car il pourrait être animé par la force de « contagion » de sa « nature humaine¹⁴⁰ » (Chomsky et Foucault, 2005) ; une contagion au cœur de laquelle risquerait de se développer l'action suggestive de meneurs idéologiques (le plus souvent) considérés comme malintentionnés (ibid.).

Mon approche s'intéresse dès lors à la « collectivité » comme une « masse » d'individus à « éduquer » (« former » n'est que l'oxymore du même terme). Elle explique largement cet aspect « dangereux » de l'initié que je cherche à développer. En effet, derrière les apparences d'un discours prudent en la matière, celui d'une formation des « Hommes » pour les « Hommes », mon propos met davantage en évidence l'idée selon laquelle des « meneurs » émergent d'une « masse » ; en tous les cas, ils en canalisent pour un temps l'énergie ; voire, *stricto sensu*, la dirige. Par le travail de son personnel formateur, ce « meneur » est évidemment l'institution normale. Elle se dit prévenir des « dérives » des initiés en leur proposant une formation de taille en matière de « formation à éduquer ».

Néanmoins, aux yeux de l'ethnographe, l'aspect le plus intéressant à comprendre est que le « collectif » apparaît toujours sous les formes de ce que je pourrais qualifier d'« être en soi ». Qu'il s'agisse d'un côté de la notion d'interaction qui définit la majorité des situations qui lui donnent corps ; qu'il s'agisse de l'autre côté de son incorporation dans le « devenir collectif » – plus exactement dans le devenir-enseignant – qui lui donne à proprement parler un visage ; ou qu'il s'agisse de ses possibles dérives qu'il faudrait prévenir (ou en tout cas anticiper) et qui feraient sinon de l'initié l'équivalent du « pire de l'homme », si ce n'est de l'animal. Tous ces éléments tendent à faire de la « masse » un « être *sui generis* » (Rubio, 2010b) à diriger.

Mes observations et analyses vêtissent en ce sens toutes la « masse d'initiés » du même éclat : celui de « l'en-soi » (ibid.). En réalité, ce qui s'est dessiné sous mes yeux, ce n'était rien d'autre qu'un phénomène par lequel un concept est désigné par un terme qui désigne lui-même un autre concept ; que celui-ci est relié par une relation métonymique nécessaire, par l'intermédiaire de laquelle le contenant se métamorphose en contenu. En d'autres termes, la « masse d'initiés » devient un être doué d'un corps, d'un visage, d'un sens et d'une « âme » (Le Bon, 2013 ; Rubio, 2010a, 2010b). Par la projection et l'incarnation que font les initiés, la « masse », qui est le « contenant », devient le « contenu ». Les apparences de la « collectivité » sont importantes à plus d'un titre pour la question qui m'occupe. En effet, l'aspect le plus manifeste de cet

¹⁴⁰ « Par *naturel*, il faut entendre la constitution physiologique et biologique de notre espèce, les dispositions innées qui la caractérisent sur le plan phylogénétique (en commençant, évidemment par la faculté de langage), enfin tout ce qui, ne dépendant ni peu ni prou de constellations culturelles variables, reste à peu près inaltéré au cours du temps. L'adjectif n'a donc rien à voir avec la notion douteuse de "seconde nature" par laquelle les sciences cognitives contemporaines s'efforcent de représenter, et parfois d'exorciser, la particularité des systèmes sociaux » (Virno et Quintili, 2015, p. 84).

« être *sui generis* » (Rubio, 2010b) est l'existence d'une « âme collective » (Fournial, 1892 ; Tarde, 1898 ; Le Bon, 2013). Elle traduit la fusion de tous les individus en une seule et même entité ; précisément en un seul et même être ; en un seul et même endroit.

L'Âme collective

L'« âme collective », qui se symbolise par le devenir-enseignant, définit véritablement la « masse » d'initiés en tant qu'« être en soi » ; non pas que le caractère de l'initié isolé soit systématiquement similaire au caractère commun de la « collectivité ». Mais, lorsque ces caractères forment une « masse », l'« agrégat » est déterminé par les particularités communes des individus qui le composent. Cet agrégat donne la direction de la *ligne* que j'ai précisée précédemment (Deleuze et Guattari, 1989) ; celle tracée par l'institution normale ; autrement dit, celle qui constitue la « morale », la « valeur » et l'« idéologie » de ce que j'appelle la *ligne rationnelle* de l'Institut Pestalozzi.

Je note une nouvelle fois que les caractéristiques de l'« âme collective » sont distinctes des qualités propres des initiés qui la composent. Ainsi, j'ai observé que c'est à partir de la « désintégration » de la personnalité singulière des initiés que les sentiments et pensées au sein d'une « masse » se trouvent orientés dans la même direction. Par la suite, il apparaît distinctement une « âme collective », faisant de la « masse » un être *sui generis*. Cette « âme collective » est visible dans les discours des initiés, telle Suzie m'évoque la « direction collective » que doit prendre sa formation dans le premier extrait qui suit. Mais, cette « âme collective » est davantage visible lorsque les initiés sont amenés à discuter ensemble. Dans le deuxième extrait, elle est ainsi explicite.

C'est ça qui nous unit tous

Suzie : je crois que c'est une priorité de l'école, wai que nous [les étudiants] soyons bien formés. Perso, je trouve vraiment super que tout le monde [tous les étudiants] allons dans le même sens. Je pense que plus y'a, wai comment, bah une formation qui forme tous les enseignants aux mêmes approches, bah plus on [les étudiants] aura la possibilité d'être juste avec nos élèves. Pas qu'il y a de différence dans les pratiques des enseignants.

Zak : tu penses qu'il y a trop de différences déjà ?

Suzie : wai, je pense qu'il y en a beaucoup trop ! Je le vois en stage ! Y'a jamais un stage qui est comme un autre !

Zak : tu dis ?

Suzie : je vois toujours qu'il y a trop de différences entre mes FT [formateurs de terrain]. Moi j'aimerais que ça soit continu. Qu'il y ait un truc de commun quoi ! Sinon, y'a trop de chance, je ne sais pas wai... bah de risque, wai pour les élèves aussi ! De ne pas être tombé sur le bon enseignant.

Zak : toi, tu serais plus contente si dans la formation c'était les mêmes FT ?

Suzie ; wai ! FT et FU [formateurs universitaires] ! Faut renforcer un meilleur socle commun, entre tous !

Zak : c'est quoi le socle commun ?

Suzie : qu'on soit tous d'accord en fait !

Zak : je ne comprends pas !

Suzie : sur ce que doit faire l'école. On le dit jamais comme ça ! On est d'accord... comme tacitement ! Faudrait dire une bonne fois pour toutes, affirmer le rôle de l'école dans la société.

Zak : ça veut dire quoi ?

Suzie : une culture commune, plus de chances pour tout le monde, lutter contre les inégalités...

Extrait d'entretien (Suzie - 4^{ème} 130318).

Bastien : faut remettre de l'ordre à l'école. Moi je vois mes FT qui sont débordés par les élèves, ce n'est pas facile.

Sana : wai, je pense, c'est un phénomène de société !

Zak : comment ça ?

Sana : comme tu dis [regardant Bastien] ! Il faut que l'autorité des enseignants soit rendue plus visible, il y a plus cette force qu'avaient les enseignants avant.

Zak : vous dites par rapport au respect des élèves ? Des parents ?

Bastien : on dit faut plus d'autorité naturelle en fait. Si on [les enseignants] est fait pour ça, c'est aussi qu'il y a un truc en nous !

Suzie : wai... un truc qui nous donne cette autorité en nous en fait !

Sana : bah j'ai l'impression qu'on doit lutter tous les jours pour qu'on [les parents et les élèves, plus largement la société] respecte ça en fait.

Zak : vous êtes tous d'accord en tout cas (je ris).

Ils acquiescent ensemble : « oui ! »

Extrait d'entretien (Focus group - 150318).

Il a été rare de constater que les initiés ne se font pas l'écho d'un appel à rétablir l'autorité et la discipline à l'École ; un vœu porté parfois par une nostalgie entretenue par le personnel formateur de terrain (et universitaire parfois) ; surtout vis-à-vis d'un prétendu « âge d'or » où l'autorité du « maître » régnait pour « le bien de tous ». Que ces appels puissent être le reflet d'un « malaise » de la profession, cela ne fait aucun doute. Mais, je propose une analyse différente de ce « malaise » ordinairement interprété, car celui-ci renferme en vérité les attraits particuliers que portent les enseignants et le personnel formateur pour l'autorité. L'autorité perdue – ou l'autorité à retrouver – est une des caractéristiques les plus fortes de l'« âme collective » de la « masse » d'initiés que j'ai étudiée. Ainsi, ne pas comprendre ce « malaise » de cette manière serait courir le risque de laisser le « sens commun », certains propos et la « rationalité institutionnelle » se précipiter sur des solutions toujours plus techniques et attrayantes pour les initiés en formation. Mais, elles sont intéressantes pour ceux qui sont à la recherche d'une perspective de « transformation de l'école » (Pereira, 2017, 2018). L'autorité et le pouvoir de l'École sont les marqueurs de l'« âme collective ». Elles sont des nécessités pratiques pour la « masse » ; non seulement individuellement, mais aussi collectivement, car la tâche est de réunir tout le monde sur un « socle commun ».

Je l'ai évoqué plusieurs fois dans mes propos, la « *biographie scolaire* » des initiés est marquée par un rapport au pouvoir. Ce rapport est souvent sensible, car il est entaché de peurs et de souffrances. Pourtant, lorsque les initiés s'expriment, comme possédés par l'« âme collective » et de ses idéologies, leurs discours et pensées s'orientent sur des opinions différentes. Leurs propos sont « pro-autorité » (voire autoritaristes) et nient leurs propres souffrances ou leurs peurs les plus fondamentales. Cette négation se fait en faveur d'une tyrannie de l'écoute et de la diversité qui n'est véritablement que le reflet de la domination des idéologies majoritaires. En effet, les initiés m'ont souvent dit être effrayés par l'autorité de certains membres du personnel formateur. Pourtant, ils savent que les propos que ce même personnel soutient seront de toute évidence décisifs pour réussir leurs examens. Ils doivent ainsi écouter ce qui se dit de la manière dont ceci est dit ; variant d'un formateur à l'autre, d'un sujet traité à l'autre. Néanmoins, ce qui demeure identique, c'est l'asymétrie dans le rapport d'éducation. Certes, celui-ci est beaucoup moins marqué avec le personnel formateur de terrain pour les raisons que j'ai évoquées dans la partie précédente ; mais avec le personnel formateur universitaire, l'interaction est celle d'un élève ignorant et d'un maître sachant. Dans ce rapport d'interaction, tout ce qui est dit est énoncé comme une « certitude » (Nietzsche, 1990, 2007). L'initié a besoin d'écouter (en cours) et de faire (en stage). Ce qu'il écoute ou ce qu'il fait est analysé, mais rarement critiqué. Ainsi, l'initié apprend petit à petit à reproduire sur les élèves ce qu'il redoute le plus pour lui-même. Il intériorise le rapport de domination qu'il vit sur ses élèves. Il s'institutionnalise. L'« âme » d'une « masse » n'est de cette façon pas au service des individus. Elle est au service d'une majorité qui dément la particularité de ces mêmes individus. Prendre l'autorité comme marqueur de mon analyse me permet de comprendre comment celle-ci est un « cliché » de l'« âme collective » qui traverse, dans le temps et l'espace, la « masse » d'initiés.

« Les angles de l'individualité s'émoussent mutuellement ». « Une foi commune, une passion commune », « telle est [...] l'énergie vitale de cet être animé qu'on nomme une foule », écrit Tarde (1898, p. 324). Pour ma part, je reconnais au sein de la multitude d'énoncés (ceux pris sur l'autorité en sont les principaux) que l'action collective sur quelque chose sert de pensée commune. J'insiste de cette manière une nouvelle fois sur un point important de l'« âme d'une masse », en ce qu'elle s'instaure non pas sur le nombre, mais principalement sur l'idéologie commune qui traverse la conscience des individus. Par exemple, des milliers d'individus réunis sur une même place et sans aucun but déterminé ne constituent nullement une « masse » dans le sens où je la comprends dans ce chapitre. Car, les premiers traits de la « collectivité » en voie de s'organiser n'impliquent pas systématiquement la présence simultanée de plusieurs individus en un seul endroit (Le Bon, 2013) ; tel est par ailleurs l'exemple que je prends une nouvelle fois avec Suzie. Mais, la « masse » existe plutôt en des espaces nombreux, distincts et divers ; en des points, des lieux et des endroits différents. Ce qui fait la « masse » n'est pas son nombre (une manifestation, les spectateurs d'un match de football, les étudiants assis dans un auditoire). La « masse » est une présence immatérielle qui s'exerce par une idéologie fortement partagée. Cette idéologie est son « âme ». C'est elle qui a lieu en tout temps et en tous endroits et c'est elle qui forme le « collectif ».

La force de la suggestion d'une « masse » grandit néanmoins avec le nombre qui la compose. Une nouvelle fois, le cas de l'autorité est un exemple intéressant à prendre. Il illustre comment

des individus isolés, puis pris dans une « masse » que représente leur « devenir commun », guidé par un « maître » qu'est l'institution normale, elle-même symbolisée par son personnel formateur, accèdent petit à petit à une vision assez « précise » de l'autorité (et du pouvoir). La vision est précise, puisqu'elle désigne le « socle commun » que partagent les initiés sur cette idée de l'autorité. Comme l'illustre l'extrait ci-dessous, plus le nombre d'individus qui partagent cette « idéologie sur l'autorité » est important, plus les réflexions individuelles et propres à chacun d'eux seront le reflet de l'« âme collective ».

Le pouvoir fait peur, mais il rassure en même temps. Ainsi, entre enseignants, l'appréhension d'être pris pour celui ou celle qui veut le pouvoir conduit parfois à des réunions hostiles. Mais, au-delà de cette animosité, personne n'ose proposer de solutions ou prendre le lead lorsqu'il est question des fondements ou des valeurs sur l'autorité dans un établissement scolaire. Chacun des enseignants fait un peu à sa sauce dans sa classe ; leurrant que son autorité est similaire à celle de son voisin de palier.

Pourtant, le véritable consensus se situe sur les « scènes publiques » : couloirs de l'école, cours de récréation, salles des maîtres et évidemment lors des échanges qu'ont les enseignants formateurs de terrain avec leurs stagiaires. Tout ceci favorise la construction commune du concept d'autorité et conduit à des décisions techniques claires dans l'établissement. Par exemple, l'enfant qui ne se met pas en cortège dans les couloirs est puni. Il remplira une fiche de réflexion dans le bureau du directeur. Encore, la décision est prise dans l'école afin de poster des enseignants « dans les coins stratégiques des couloirs », pour prévenir et sanctionner les élèves transgressant les règles. La démarche a même pris le nom d'« opération mirador ».

Cependant, parfois, ces mêmes enseignants qui s'accordent sur les techniques du pouvoir se plaignent de ces mêmes dispositifs : « c'est toujours moi qui fais le flic ; y'a pas que moi qui doit faire le sale boulot ; je suis pas là que pour ça ; et cætera ». Dans ceux-ci, il n'y a pas lieu de discuter (ou alors, ce qui pourrait être discuté concernerait plutôt la répartition [équitable] du travail du pouvoir dans un établissement scolaire).

Dans ce micmac de faits divers que tout ethnographe peut observer, une chose m'est toujours apparue plus surprenante que les autres. Lorsque je demande aux enseignants de se justifier par rapport à leur autorité, ou lorsqu'ils le font vis-à-vis de leur stagiaire, tous disent que le pouvoir correspond « en cette capacité d'influencer ou d'affecter les pensées ou les actions de l'autre (ou des autres) ; et que le travail avec des élèves demande cette capacité de pouvoir absolue ; que cette aptitude est nécessaire chez tout « bon » enseignant, pour le bien des élèves ! Puis, lorsqu'un stagiaire verra un enseignant punir, il sera rassuré, car cette méthode est la bonne. Il l'appliquera donc ensuite de la même façon.

Extrait du journal de terrain.

L'« âme collective » se nivèle par sa force de « contagion ». Elle le fait aussi par la multiplication des contacts (physiques et matériels) qui s'y déroulent. C'est certainement une

des caractéristiques essentielles de la « masse » que lorsque le nombre y fait éclater les instincts de pouvoir qu'entretiennent les individus entre eux, une sorte de symbiose s'établit entre les initiés. La représentation d'un état émotionnel individuel provoque la naissance de ce même état chez celui qui en est le témoin et qu'ainsi se développe (ou se perpétue) l'« âme collective ». Dans ce contexte du nombre – mais surtout de la « majorité » (Deleuze et Guattari, 1989) – la « masse » apparaît comme une occurrence à la fois paradigmatique et extrême d'une loi générale. C'est bien là une de ses caractéristiques les plus fortes. Aucun initié ne peut échapper à la force de la suggestion d'une « masse » ; aussi bien parce qu'il la subissait lorsqu'il était élève (et qu'il l'a ainsi intériorisée), mais surtout parce qu'il apprend à l'exercer et qu'enfin il l'exercera dans sa profession. Tous les initiés sont ainsi entraînés dans un même processus imitatif ; une *ligne rationnelle* dont l'intensité et le caractère expansif sont accélérés et condensés dans le cas singulier de la « masse » et de l'expérience que l'initié en fait dans sa formation.

Inventions et imitations

L'idée générale que je défends dans ce chapitre peut être résumée dans les termes suivants : l'« évolution sociale » (Agamben, 2013) n'est pas déterminée par des lois extérieures transcendantes qui s'imposent aux individus. Mais, elle l'est par des « initiatives rénovatrices individuelles » (Tarde, 1898) que l'on peut appeler des « inventions », des « découvertes » ou des « innovations » (Djellal et Gallouj, 2017). Celles-ci se propagent par l'imitation que les individus exercent entre eux. Les principes fondamentaux de l'évolution sociale sont ainsi contenus dans le doublet « inventions-imitations » (Tarde, 1898). Toutes les deux sont des réactions aux lois extérieures qui « transcendent les Hommes » (Durkheim, 1996) dans une société. Elles ont un caractère général.

Les phénomènes d'« inventions-imitations » (Tarde, 1898), dans le processus de construction sociale de l'« âme collective », fait des procédés que j'ai cherché à décrire des fonctions primordiales de la fabrication et de la perpétuation des idéologies majoritaires (ou des idéologies de « masse »). Pour le dire simplement, elles se font en deux étapes. Lors de la première, j'ai observé que la singularité de l'initié s'évanouit en vertu des nombreuses suggestions dont il est l'objet. La « masse » est un « état » où chacun (y compris les meneurs) est à la fois objet et sujet des suggestions des autres. Ces suggestions évoluent de manière exponentielle en se faisant plus « contagieuses » à mesure qu'elles se propagent. La deuxième étape est celle de la « régression ». Les initiés régressent vers la personnalité inconsciente de la « collectivité ». Leur « être » se moule sur l'image de la « masse ». Il est à noter qu'il ne s'agit pas de n'importe quel inconscient. Ce dont il est question ici, c'est d'un inconscient spécifique : celui de la « majorité ». C'est cette « majorité » qui est un « étalon » (Deleuze et Guattari, 1972, 1989). Cet étalon est du même type pour chacun et par quoi les initiés se ressemblent ; vibrant unanimement comme d'un seul son, celui du chant de leur devenir-enseignant. Le refrain répète les valeurs et morales des majoritaires ; propres à un peuple et commun à tous ses membres.

5.5 De la figure d'attachement au devenir enseignant

En m'appuyant sur la théorie de l'« attachement » développée par Bowlby (1978a, 1978b, 1984), l'idée que je développe dans ce chapitre est que l'attachement¹⁴¹ d'un initié à sa « figure d'attachement » (la « *figure de l'enseignant* ») a pour base un équipement comportemental constitué par un nombre déterminé de « réponses instinctives » (ibid.). Celles-ci l'orientent vers une « figure d'attachement » (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015 ; Tereno et al., 2007). La « figure d'attachement » à laquelle je fais référence a été construite dans l'enfance, lorsque l'initié était encore élève. Ce dernier a bâti une représentation et un lien particulier à la « figure enseignante », comme un « modèle interne opérant » (Fraiberg, 1943). Ce modèle s'inscrit parmi d'autres modèles mentaux formés pendant l'enfance. Il est « dynamique », car il propose une manière de conduire et percevoir les « relations interpersonnelles de l'enfant » (Miljkovitch, 2001) avec ses enseignants.

À partir des premiers liens tissés avec ses enseignants – dès les premières interactions – l'enfant (futur initié) construit un modèle de relations interpersonnelles en situation scolaire. Ce « modèle interne opérant » (Bowlby, 1978a, 1978b, 1984, 1988) évoluera au fil des nouvelles expériences scolaires avec d'autres enseignants pour constituer une « figure d'attachement » : c'est elle que je nomme la « *figure de l'enseignant* ». Selon Bowlby (ibid.), les « modèles internes opérants » commencent à s'établir entre six et neuf mois et se stabilisent vers sept et huit ans. Sauf événements de vie critiques (séparations, maladies, décès, etc.), ils restent stables tout au long de la vie de sujet. En ce sens, une fois le « modèle d'attachement » stabilisé, un individu aura tendance à percevoir les événements qu'il vit à travers ceux qu'il a déjà connus. Ceci peut le conduire à traiter les informations de façon particulière. Pour cette raison, la « figure d'attachement » s'adapte dès qu'elle s'opère dans un milieu proche de celui dans lequel elle a été formée (Miljkovitch, 2001), à savoir : l'école. L'enfant construit ainsi simultanément un « modèle de soi » et un « modèle d'autrui ». Le premier correspond à une image de soi comme étant plus ou moins digne d'être aimé et considéré. Le second renvoie à la perception que l'élève a des « autres » (les enseignants et ses camarades), comme étant plus ou moins attentifs et sensibles à ses besoins. Dans le cas d'un initié, le « modèle de soi » correspond à son expérience scolaire. Elle retient les caractères (principalement positifs) qu'il a construits de celle-ci. Le « modèle d'autrui » est celui de l'enseignant. Il est une figure « protectrice », « affectueuse » et « bienveillante ». Il est nécessaire à la construction d'un individu socialement

¹⁴¹ « L'attachement est un type spécifique de lien appartenant à un ensemble plus vaste de liens que Bowlby et Ainsworth ont désigné par le terme de “liens affectifs”. D'après Ainsworth (1985), le concept d'attachement peut être défini par un ensemble de critères, à savoir : a) il est persistant et non transitoire ; b) il concerne une figure spécifique et reflète le besoin de proximité d'un individu envers un autre ; c) il traite d'une relation émotionnellement significative ; d) l'individu désire maintenir la proximité ou le contact avec cette figure, encore que cela puisse varier en fonction de divers facteurs, comme l'âge, l'état de l'individu ou les conditions du milieu ; e) l'individu sent une certaine perturbation face à une situation de séparation involontaire et surtout quand il désire cette proximité et que cela n'est pas possible ; f) l'individu recherche sécurité et réconfort dans la relation avec cette personne. Ce dernier critère est déterminant pour la distinction entre “liens parentaux” et “attachement des enfants aux parents” » (Cassidy, 1999, cité par Tereno et al. 2007, p. 188).

équilibré, par les savoirs qui lui sont transmis ainsi qu'à travers des « étapes » et « épreuves » qu'il a subies durant son parcours scolaire.

Séduire l'étranger

La « figure de l'enseignant » est d'autant plus attachante qu'elle « séduit ». Sans puiser ici dans la conception philosophique de la séduction, celle de Don Juan ou de Casanova, ou encore aux essais de Kierkegaard (1990) ou de Baudrillard (1988), je construis mes propos à la seule considération de la « séduction », au sens des travaux de Lafon (1992), comme participante de la « figure d'attachement » que je cherche à décrire. Je comprends ce que je nomme la « séduction » comme une partie de l'essence du métier d'enseignant, dans lequel l'École se prétend être le lieu d'un « bonheur différé ». La séduction de l'enseignant est dans cette considération la promesse d'une aspiration pour l'élève (futur initié). L'enseignement, la *clownerie* comme la séduction sont des arts de « vente ». L'enseignant joue de sa parole, de sa voix et de sa gestuelle, pour, comme au théâtre, habiter de sa présence la scène scolaire. Et comme au théâtre, le « spectateur » (Rancière, 2008) pourra s'émerveiller du jeu d'acteur ; s'attacher au personnage, à la « figure » qu'il dégage et dans laquelle il pourra se reconnaître. Lorsque cela arrive, l'élève (futur initié) perd toute distance avec la scène scolaire et s'identifie aux enseignants. Très jeunes, les initiés m'ont dit s'y attacher et se percevoir en et à travers eux. Ainsi, chaque enseignant est séduisant à lui seul parce qu'il rappelle, inlassablement, que le savoir n'est jamais le lieu d'un apaisement. Il est inachevé, à reprendre, à renouveler, à reproblématiser et qu'un individu ne pourra le faire seul. Il est une invitation à se soumettre. Chaque enseignant est en ce sens une « promesse d'assujettissement ». Réussir à le faire comprendre aux initiés, non pour les décourager, mais pour les interpeler par le biais de leur dépendance suscitée par le problème du savoir, peut impliquer, pour le futur enseignant, de se reconnaître, de s'obstiner à son image, d'exister que par lui-même, pour que ne reste qu'un seul message : celui de l'importance de sa « figure » pour apprendre. Sans l'enseignant, aucun apprentissage n'est possible (Illich, 1971).

Enseignant séducteur ? Savoir séduisant ? Ni l'un ni l'autre : ce sont les considérations de l'« *enseignant institutionnel* », celui qui enseigne dans les Écoles, dans les institutions desquelles dépend toute « accumulation de savoirs » (Illich, 2003) qui séduisent. C'est uniquement dans ce cas qu'un enseignant est séduisant, car il y a un « rapport de pouvoir » (Foucault, 1975b ; Boudinet, 2012) dans l'enseignement et dans le jeu qui s'en dégage. Ainsi, dans ses seules conditions, l'« attachement » peut se réaliser. Il s'établit entre un apprenant et un enseignant qui a une influence sur le cheminement du parcours scolaire et donc sur sa possible réussite. La « séduction » n'est en aucun cas un « attachement » libérateur. Elle est plutôt une dépendance de « Soi » (l'étudiant) à l'« autre » (l'enseignant). Elle se prétend être une issue vers son autonomie ; mais n'est en vérité que la clôture vers son assujettissement (Illich, 1971).

La « séduction », dans la pratique infiniment variée et diverse qu'elle désigne, implique un détournement ; non pas du regard ni même de l'attention, mais de soi-même. La « séduction » est un égarement de « soi » vers l'« autre ». Lorsqu'un enseignant séduit un élève, il exige sa totale admiration. L'expérience scolaire de l'initié est vécue comme telle. Elle est aussi une « *divagation* », puisqu'elle prétend une perte de soi-même dans l'« autre ». Dans l'allégorie de la caverne (Abensour, 2015), Platon proposait d'interroger ce détournement de l'être ; de sa force imposée par la contrainte pour quitter le monde fallacieux, mais rassurant, des ombres et des illusions et accéder à celui de l'éclatante vérité et entreprendre la démarche d'une « quête du vrai ». L'« enseignant institutionnel » exploite cette « quête » qu'il pervertit en sa faveur. Il le fait pour soumettre les apprenants et imposer son pouvoir.

La « séduction » conduit ainsi à l'emprisonnement « affectif », « émotionnel » et « moral » ; à l'« attachement pathologique » (Ainsworth et al., 1978 ; Bowlby, 1978a ; Cyrulnik et Duval, 2006), à la soumission aux injonctions de tout ordre et à l'obéissance concédée ; car, dans l'« attachement pathologique », tout est pensé et présenté pour le « bien des autres ».

« Vu que le désir n'a pas pour objet des personnes ou des choses, mais des milieux tout entiers qu'il parcourt, des vibrations et flux de toute nature qu'il épouse » (Deleuze et Guattari, 1972, p. 348), la « quête du vrai » et l'« attachement malade » de laquelle elle dépend, sont des « agencements du désir » (ibid.) de l'initié. L'enjeu pour lui est ainsi d'apprendre à détourner vers soi – ou vers un savoir encore inexistant – ce qui ne sera réel que lorsque l'inconnu sera apprivoisé, pour être maîtrisé.

Mélanie : mon premier cours... euh, je crois que c'était à mon premier remplacement ! Wai, je devais faire une leçon de conjugaison. C'était assez incroyable... je parlais et les élèves écrivaient, comme si tout ce que je disais valait la peine d'être pris en compte (elle rit). Jamais avant je n'avais eu une aussi grande importance (elle rit encore). C'est assez fou, quand tu vois que tous les élèves font ce que tu leur demandes. Wai ça fait plaisir !

Extrait d'entretien (Mélanie - 2^{ème} 071117).

Ce jour-là, Mélanie semble avoir pris « conscience » d'une chose sur laquelle elle ne dérogera plus – ce qui n'est pas le fait d'autres prises de conscience par ailleurs : dire et imposer à quiconque, comme enseignant, quoi penser, tout en exigeant l'assiduité nécessaire à cette imposition procure du plaisir. Mélanie se réalise dans cette expérience du pouvoir. Enfin, elle me dit exister.

L'apprentissage, ou plus précisément « ce qui est appris », se doit d'être maîtrisé par l'enseignant, qui, paroxysme sinon confirmation, doit évaluer ces mêmes apprentissages. Mélanie est d'ailleurs heureuse que « cela » ne lui échappe plus jamais. Il est nécessaire pour elle qu'il en soit toujours ainsi : « autrement je ne serais pas une bonne enseignante », dit-elle. Il s'esquisse ainsi une face de la séduction, qui illustre au passage toute sa clarté.

Extrait du journal de terrain.

Les initiés suivent, intuitivement ou dans une certaine lucidité, un cheminement semblable à celui qu'effectue Mélanie : « déstabiliser », « maîtriser » et « évaluer » les élèves pour exister. Leurs expériences d'enseignement sont une incessante confrontation à une pratique du pouvoir ; de l'étrange « étranger » qu'il leur faudra apprivoiser. Les savoirs proposés seront une obligation à la soumission. Tout sera dès lors orienté de cette manière, car enfant (et élève), les initiés l'ont vécu dans une disposition inversée, mais totalement similaire. Ils étaient l'« étranger » à apprivoiser – l'enfance est étrange. Ils se sont « attachés » à leurs enseignants pour qui ils ont une infinie reconnaissance. Aussi, l'« étranger » provoque soit la peur, soit l'attrait, soit encore les deux ensembles (Payet, 2002). L'enseignant a peur de l'« étranger » ; mais il est attiré vers lui par le sort qu'il lui prépare. Sa formation lui a appris que l'éducation est son sort. Il fera donc de lui un élève (et plus un enfant). Aucun enseignant n'a peur d'un élève. L'élève est l'« étranger » apprivoisé.

Pour exemplifier mes propos, je propose un retour par l'analyse de l'extrait d'entretien de Tamara cité dans le chapitre précédent. Par l'ancrage sur la théorie de l'attachement que je propose, je tente de comprendre les raisons qui font que Tamara accepte de « *ne pas sourire* » en classe. Je note que cet accord dépend, comme je l'ai relevé tout au long des chapitres précédents, de deux choses principales : premièrement, de ses aptitudes à obéir aux injonctions de sa formatrice de terrain qu'elle considère comme légitimes ; deuxièmement, des interactions, c'est-à-dire que pour un initié « obéir » n'est pas la chose la plus importante pour lui assurer un développement « affectif », « émotionnel » et « moral » satisfaisant dans son devenir-enseignant. Ce qui est plus important encore, c'est la dimension relationnelle qu'elle entretient avec sa « figure d'attachement » (Bowlby, 1978a, 1978b, 1984), à savoir : sa formatrice de terrain.

Cette « figure d'attachement » fonctionne dans deux sens. Le premier est que sa formatrice apporte de la sécurité à Tamara par son acceptation, son accueil dans sa classe, sa bienveillance dans l'accompagnement de sa formation et des savoirs qu'elle en train d'acquérir. Le second est que Tamara va faire résonner et vivre chez sa formatrice (ou tout autre membre du personnel formateur) par des attentions particulières – elles peuvent être des regards, une attitude, des gestes, des approbations ou l'acceptation de ne pas sourire en classe – son intérêt pour le projet éducatif et, plus largement, son consentement pour sa formation. L'attention va éveiller l'« attachement » du formateur (de terrain ou universitaire) à un initié. Ce même « attachement » va ranimer chez l'initié la « figure d'attachement » de son enfance ; c'est-à-dire la « figure de l'enseignant ».

Attachement et interactions

J'ai observé et identifié quatre caractéristiques qui apportent une contribution à la réalisation de l'« attachement » dans l'expérience d'un initié avec un enseignant. Elles sont : *obéir* (aux injonctions), *suivre* (des comportements de proximité), *approuver* (des savoirs et des connaissances) et *montrer* ces approbations (par des comportements de signalisation). Ces comportements s'intègrent et se dirigent vers la « figure d'attachement » le long des premières expériences de formation, dans l'Institut ou en stage de terrain, donnant lieu à ce que Bowlby

(1978a, 1978b, 1984) désigne comme des « comportements d'attachement ». De cette manière, je reconnais des formes plus élaborées que ceux précédemment décrits. Ceux-ci peuvent s'organiser dans un « système comportemental d'attachement » chez l'adulte (Tereno et al., 2007).

Le « comportement d'attachement » se construit lors de l'expérience de formation. J'ai observé qu'il est une forme d'attitude typique de l'initié. Il est souvent organisé, puisqu'il aboutit à la recherche ou au maintien d'une représentation d'un « enseignant idéal ». Cette représentation s'est construite dans l'enfance de l'initié, souvent d'ailleurs, celle-ci sera initiatrice de sa « vocation ». Lorsque la « figure de l'enseignant » – comme une « figure d'attachement » – apparaît disponible pour l'initié, son comportement cherchera une vérification dirigée vers cette même figure. Celle-ci prendra la plupart du temps la forme d'une « observation de modalité » (Mauss, 2012).

L'initié rentre ainsi dans une première « interaction de modalité » (ibid.). Par exemple, il observe les gestes de l'enseignant formateur. Il scrute ses vêtements, ceci jusqu'aux plis de la manche de son t-shirt que ce dernier remonte lorsqu'il s'approche d'un élève. La démarche et le corps du formateur sont examinés. Ils viennent souligner pour l'initié des choses familières dont tout à une forme à la fois commune et connue à de grands nombres d'enseignants et choisie par eux, parmi d'autres formes possibles (Mauss, 1989). De cette « observation de modalité », jusqu'à la gestion de la co-présence des enseignants en interaction avec les élèves, tout passe sous le regard de l'initié pour le rassurer. Ici se construit l'expérience mimétique de formation ; tout en dépassant cette nécessité première, puisqu'elle participe à la construction du devenir-enseignant. Effectivement, l'initié trouve chez l'enseignant formateur ce qu'il connaît déjà de sa « forme idéale ». Ses représentations s'éveillent et la « figure d'attachement » s'anime, tout en participant à la construction de son « devenir ».

Il va de soi que les références que je fais aux schémas de l'éthologie que propose Bowlby (1978a, 1978b, 1984) mettent au plus haut point dans mon analyse la prégnance de cette « figure d'attachement » dans l'ordre des interactions (Goffman, 1973a). Elle montre que l'initié relève de cette figure à chacune de ses rencontres avec des enseignants. Ses rencontres présentent d'une part l'importance de la « figure de l'enseignant » pour l'initié ; mais d'autre part elles désignent sa « vulnérabilité » devant celle-ci. L'initié est vulnérable lors de ses expériences de formation, car il y cherche avant tout une relation qui le sécurise. Il se laisse ainsi séduire, perdant une importante part de son autonomie. Je décris de cette manière le risque dans lequel chacun des initiés se trouve exposé lors de situations de formation, dans les termes d'un empiètement de l'« Umwelt » – notion dont Goffman revendique par ailleurs l'emprunt à l'éthologue von Uexküll (Pasquier, 2003) – c'est-à-dire, celle de « l'entourage » de l'individu. Dans cet entourage et ses alentours apparaissent les signes d'« attachement » que j'ai observés et auxquels l'initié est « sensible » et « vulnérable » à la fois ; car là se localisent les sources de ses « figures d'attachement ».

Cette « zone égocentrique fixée autour d'un ayant droit » (Goffman, 1973b, p. 242) – un enseignant formateur de terrain, par exemple – peut être comprise comme la traduction éthologique de la notion de « sphère idéale » que développe Simmel (Pasquier, 2003 ; Simmel,

1999). Il écrit sur le sujet que « tout être humain est entouré d'une sphère invisible dont la dimension peut varier selon les différentes directions et les différentes personnes auxquelles on s'adresse ; nul ne peut y pénétrer sans détruire le sentiment que l'individu a de sa valeur personnelle. L'honneur établit un territoire de ce genre autour de l'homme ; avec beaucoup de finesse, le langage désigne l'affront comme le fait de « s'approcher trop près » ; c'est le rayon de cette sphère qui définit en quelque sorte la limite qu'une personne étrangère ne peut transgresser sans porter atteinte à l'honneur » (ibid., p. 358). Toutefois, ce qui peut apparaître chez Simmel (ibid.) comme une réduction de cette « sphère idéale » (Pasquier, 2003) représente dans mes analyses l'échafaudage du « territoire » (Deleuze, 1988) d'un initié. Ce « territoire » est celui de sa formation. Il est la notion de *centre* que j'ai développée dans un des chapitres précédents. Le centre rappelle à l'initié que l'« attachement » se produit avant tout sur un territoire sécurisant et qu'il connaît : l'école. Les autres initiés, collègues et camarades ainsi que les membres du personnel formateur sont la « masse » qui vient l'occuper.

Dans certaines circonstances, j'ai également observé que l'initié peut s'adonner à la recherche d'une « figure d'attachement » de façon à provoquer chez elle un « comportement de soins » (Halpen, 2006). Le comportement d'attachement a dès lors une fonction complémentaire à la « séduction ». Dit autrement, ce comportement cherche aussi à protéger l'individu attaché en lui prodiguant des soins. Tel est le rôle du « *caregiver* » que mettent en évidence Bowlby (1978a, 1978b, 1984, 1988) et Ainsworth (1982, 1983, 1989) dans leurs travaux. Durant l'enfance, la proximité physique et la disponibilité émotionnelle du « *caregiver* » (les enseignants en font partie) sont des facteurs décisifs de la qualité du « *caregiving* » que spécifient les deux auteurs. Dans une situation de formation, cette fois à l'âge adulte, le fait de savoir que le « *caregiver* » est potentiellement disponible – et que l'initié est en la capacité de se le représenter à travers sa « figure idéale » – devient progressivement aussi efficace que la « proximité » de la figure elle-même (Tereno et al., 2007). De cette façon, l'« attachement » renvoie l'initié au lien émotionnel qu'il a développé avec ses « *caregivers* » lors de ses premières expériences scolaires. Ses expériences ont été mises en mémoire et très souvent définies comme positives par les initiés.

Tamara : bah j'ai que des bons souvenirs de mes rapports avec les enseignants à l'école primaire. Ils ont toujours été là pour moi ! Vraiment... dans toute ma scolarité et c'était très positif !

Extrait d'entretien (Tamara - 2^{ème} 091117).

Sana : ah mon meilleur souvenir... Ce sont mes modèles ! Tous... je n'ai pas de meilleur souvenir, ils [ses enseignants] ont tous été supers. Je me souviens bien de Monique, elle, c'était le top... à l'écoute, toujours les mots pour me consoler ! J'ai que des bons souvenir de l'école en fait !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 041017).

Suzie : tous mes profs ont été stricts et exigeants avec moi. Mais, avec du recul, ce ne sont que d'excellents souvenirs. Une très grande générosité et qu'ils ont aussi cette vocation d'enseigner qu'ils m'ont transmise. L'envie d'aller toujours plus loin, de comprendre toujours plus et de transmettre ! Tous ont été accessibles, bienveillants... wai des figures hyper positives pour moi ! Pour de vrai... ils ont su prendre soin de moi (en souriant).

Extrait d'entretien (Suzie - 4^{ème} 011217).

« Quand j'ai appris la nouvelle [recevoir le prix Nobel], ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé ».

Albert Camus, 1957¹⁴².

Il se construit de cette façon un lien « de soins » particulier avec l'initié. Les processus d'attaches émotionnelles sont associés de manière intimement positifs. L'« attachement » se réfère aussi à la relation qui émerge au fil du temps à partir d'une « histoire de vie » (Delory-Momberger, 2019 ; Le Grand, 2002 ; Pineau, 2007) et des interactions qui s'y produisent. De même, à mesure que les enseignants interagissent et s'occupent de l'initié pendant leurs expériences de formation, l'initié organise son comportement autour de ce « *caregiver* ». J'ai observé qu'il reproduira les mêmes liens et interactions avec l'enseignant qui le forme. Il prétendra ensuite petit à petit à l'autre rôle : celui du « *caregiver* » avec les élèves lors de ses stages, puis lors de ses expériences autonomes d'enseignement.

Pour reprendre l'exemple de Tamara, cette dernière mobilise des procédés qui vont faire en sorte que sa formatrice valide sa « professionnalité ». La primauté est accordée dans ce cas à la relation. Mais, la relation est un état de « masse ». L'une (la relation et les interactions qui s'y produisent) et l'autre (la *ligne rationnelle* comme état d'une « âme de masse ») sont interdépendantes. C'est ainsi que Tamara ne peut pas imaginer que sa formatrice de terrain soit en train de lui faire violence et de la « maltraiter » ; qu'elle ne pourra non plus pas penser sa relation éducative avec les élèves de la même manière. Mon interprétation montre plutôt que pour un initié, il est de la plus grande importance que le personnel formateur – comme objet d'« attachement » et objet d'identification première de son devenir-enseignant – soit des personnes « bienveillantes » sur qui il peut compter ; lorsqu'une attitude, telle qu'elle soit, déclenchera chez le formateur une réponse qui sera insécurisante pour l'initié, celui-ci organisera ses comportements pour que cela n'arrive plus (ou le moins souvent possible). L'initié fait en sorte de ne pas susciter de manifestations de réprobation chez celui qui fait office de « figure d'attachement ». Il attendra plus tard de ses élèves qu'ils fassent de même, se considérant lui-même comme une « figure d'attachement ».

¹⁴² Cf Camus, A. (1957). *Lettre de Camus à son instituteur. Correspondances*. Paris : Gallimard.

Voilà pourquoi Tamara me fait part de son inquiétude vis-vis du fait « *d'avoir peut-être souri en classe* » et « *de son regret si elle l'avait fait* » et non pas de son indignation vis-à-vis de ce comportement humiliant pour elle-même et les enfants. Au regard de l'extrait ci-dessous, c'est la ligne rationnelle qui forme le noyau de ce que j'appelle la *conscience morale* des initiés.

Élise prend l'enfant par le bras. Elle le pousse d'un geste vif vers le sol et le fixe sur sa chaise. Elle lui demande ensuite calmement de se lever et de déplacer « sa punaise » enfoncée sur le tableau de comportement qui décore la porte de la classe. Les autres enfants regardent la scène avec inquiétude. Ils continuent à intérioriser la peur comme la forme la plus parfaite de leur obéissance. Je demande plus tard à la formatrice de terrain de m'expliquer son geste, son attitude envers l'enfant. Elle me dit que « c'était pour son bien ». Mais, elle rajoute : « c'est comme ça qu'on fait dans l'école ». Elle cherche sa stagiaire Tamara du regard et la regarde avec tendresse. Le regard de Tamara ne montre plus de peur, comme celui des élèves quelques instants plus tôt. Son regard est maintenant approbateur. Il semble dire : « j'ai compris, c'est comme ça que je ferai ».

Extrait du journal de terrain.

Contagion et imitations

La « contagion » s'insère dans la ligne rationnelle et intervient pour déterminer chez les initiés la manifestation de caractères spéciaux. En même temps, elle oriente ces derniers dans leur devenir-enseignant. La « contagion » est un phénomène que j'ai aisément observé lors de mon enquête. En effet, dans une ligne rationnelle, tout sentiment et tout acte est « contagieux » ; au point qu'il apparait au regard d'un chercheur non averti qu'un initié sacrifie facilement son intérêt personnel pour l'intérêt collectif (celui de son formateur de terrain, par exemple). La « contagion » décrit plutôt la continuité logique et rationnelle du devenir-enseignant que l'initié est en train de construire ; au-devant de la « figure d'attachement » qu'il éprouve dans ses interactions avec ses formateurs. Elle symbolise le pouvoir qu'il est en train d'acquérir sur les élèves et celui qu'il concède à l'institution ainsi qu'à son idéologie. Cette aptitude est conforme au devenir-enseignant. L'initié ne devient davantage capable d'exercer son pouvoir que lorsqu'il fait partie d'une « masse ».

Il est aussi une dernière caractéristique qui dépend de la « figure d'attachement » et de la force de « contagion » qu'elle suscite. Celle-ci est de beaucoup la plus importante que les précédentes. Elle détermine chez les initiés en « masse » – c'est-à-dire en formation, en situation d'enseignement, en stage par exemple – des caractères apparents. Ceux-ci sont étrangement identiques aux matériaux que j'ai récoltés lorsque l'initié était seul, à savoir : lors des entretiens individuels que j'ai conduits. Je veux évoquer ici ce que je nomme la « *suggestibilité* ». Autrement dit, ce concept définit l'action de suggérer et d'inspirer une idée, une pensée, une méthode ou encore un acte, dont la « contagion » n'est d'ailleurs qu'un effet. Pour comprendre ce phénomène, il faut avoir présent à l'esprit certaines découvertes de la physiologie sociale (Fischer, 2020 ; Guéguen, 2012, 2014 ; Milgram, 1974). La science a montré qu'un individu peut être placé dans un « état agentique » (Marmion, 2016 ; Milgram, 1974), tel qu'ayant perdu

sa personnalité ou sa conscience, il obéit aux instructions d'un donneur d'ordre. Ainsi, il a la capacité de commettre des actes contraires à son caractère, à ses valeurs et habitudes. Or, les observations que j'ai conduites sur le terrain ont montré que l'initié, plongé depuis quelque temps dans une « masse », ne tombe pas, comme par suite d'inhalations « hypnotisantes » qu'il respirerait, dans un état de perte totale de conscience. Ce n'est pas le recours à l'autorité qui pousse les individus à commettre des actes contraires à leurs valeurs. L'« état agentique » est aussi une illusion de l'expérience (Breton, 2011).

L'observation *in situ* et répétée des commandements du personnel formateur et de l'obéissance des initiés m'ont davantage amené à comprendre que ces derniers obéissent à un formateur, car leur croyance est solidement chevillée à la conscience de leur autonomie ; c'est-à-dire à la fabrication du consentement qui a été opérée chez eux et selon laquelle leurs agissements passent par la croyance que leurs actes éducatifs sont toujours orientés vers le « bien des élèves » (Miller, 2015). Dans les nombreuses situations que j'ai observées, par exemple, toute punition donnée à un élève est considérée à portée éducative et non vindicative. Elle est de cette manière systématiquement justifiée.

Je peux ainsi déduire que les initiés agissent en conscience, car ils sont soutenus de l'intérieur par des conceptions pédagogiques et éducatives « implicites » (Payet et al., sous-presse) et intériorisées avec lesquelles ils sont en accord et qu'ils cherchent à imiter. Par exemple, si un formateur demande à un initié de punir un élève qui s'agiterait trop en classe, en lui demandant d'écarter son bureau de celui de ses camarades et de rester assis sans bouger pendant les trois prochaines heures, il le fera. Par contre, si ce même formateur lui demande de le punir physiquement, il refusera certainement – mais, il y a peu de chance qu'un formateur de terrain fasse cette requête à un initié.

Ce que je veux souligner, c'est que l'initié obéit aux commandements, car il est en accord avec les valeurs qui les sous-tendent. L'« éducation positive » (ou la sanction positive) (Defrance, 2014 ; Hébert, 2014 ; Prairat, 1994, 1999, 2002a, 2002b, 2011) est pour moi l'exemple parfait de l'évolution sociale de ces valeurs. Le tableau de comportement, l'isolement de l'élève ou encore l'humiliation verbale sont des dispositifs punitifs, dont de nombreuses recherches ont montré les limites et la violence qu'ils sont susceptibles de générer sur les enfants (Bressoux et Pansu, 2003 ; Caron, 1998 ; Charlot et Emin, 1997 ; Debardieux, 1999 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Merle, 2012a, 2012b ; Payet, 1992a, 1992b, 1994a, 1994b, 1995 ; Woods, 1990). Ces dispositifs sont des exemples de cette évolution. Pour la plupart des initiés, la modalité punitive est habituelle. Elle est ordinaire, propre et sans danger ou en tout cas, plus moderne et civilisé que le « coup de règle sur les mains » ou le « bonnet d'âne ».

Dans les entretiens que j'ai menés, là où l'initié commence à avoir des doutes ou une appréhension, ce n'est non pas sur la nature du traitement qu'il faut « légitimement » infliger à l'élève pour qu'il apprenne mieux ou pour qu'il corrige son comportement ; mais sur l'intensité de ce traitement. Enfin, comme le souligne Samantha dans l'extrait ci-dessous, l'échelle des punitions (ou des sanctions) que l'initié accepte de délivrer dépend de son point de vue sur l'intensité nécessaire de la punition au moment où elle est infligée à l'élève.

*Certains enseignants punissent fort, comme d'autres moins... mais tous punissent !
C'est à nous de juger quand on est en classe... de combien [intensité] ou comment [avec
quels outils] on doit punir !*

Extrait d'entretien (Samantha - ENS1 071018).

Le déterminisme biosocial

L'autorité institutionnelle et sa forte légitimité ont pour rôle de faciliter, d'aiguiller et de soutenir quand la « rationalité » ou les dispositions à consentir faiblissent chez l'initié. L'extrait de mon journal de terrain ci-dessous illustre la manière dont Suzie met en place un dispositif cherchant à sensibiliser les élèves à la gestion de leurs émotions. J'ai observé que pour beaucoup d'initiés, la manifestation d'une émotion – qui sous-entend dans de nombreux cas un ressenti non contrôlé chez l'élève – est la démonstration d'une faiblesse. Celle-ci laisse apparaître une possible perte de contrôle de l'enseignant dans la gestion de sa classe.

En formation, la légitimité à contrôler cette « émotionnalité » des élèves est un point qui touche les initiés pendant leur parcours. Ils mettent ainsi en place, en stage ou lors de leur première année d'enseignement, des dispositifs ritualisés qui ont pour fonction de reconnaître l'émotion de l'enfant afin qu'il la conscientise et la maîtrise. De cette manière, l'institution redonne une légitimité aux émotions des élèves en leur conférant toutefois une valeur particulière en classe. Certes, les dispositifs imposés aux enfants cherchent à comprendre et gérer leurs émotions plutôt que de les dissimuler ou de les ignorer. Néanmoins, la compréhension et la gestion des émotions sont présentées comme un véritable atout d'efficacité pour l'enseignant. En effet, ces émotions sont autant de signaux importants dans la relation « maître-élève » ; et les ignorer ferait courir le risque de valider une disqualification ou un comportement inadapté chez l'enfant, difficilement acceptable pour un enseignant efficace.

L'autorité institutionnelle aiguille ainsi l'initié vers une rationalité qui a comme principe que la gestion des émotions est avant tout une forme de reconnaissance des réactions des élèves afin de pouvoir les anticiper et les contrôler. Ensuite, elle renforce les moyens d'identification chez eux pour anticiper les attitudes des élèves et décrypter leurs ressentis. Toutefois, derrière tout dispositif de gestion des émotions, il se cache un arsenal pédagogique de contrôle et de surveillance des élèves. L'objectif officiel prétend le renforcement positif de comportements chez l'enfant et l'identification de problématiques émotionnelles qui permettent l'anticipation des attitudes des élèves et le décryptage de leurs ressentis. Mais, comme l'illustre le prochain extrait, la gestion des émotions n'est qu'une nouvelle forme (plus moderne) de contrôle ; c'est-à-dire d'une École où se diffusent des dispositifs « techniques » de pouvoir visant à rendre les corps utiles et dociles à la foi (Foucault, 1975b).

Les couleurs des émotions

Et il y a « les couleurs des émotions » ; c'est un petit livre pour enfant, un album de jeunesse dans lequel chaque émotion porte fièrement une couleur. Le héros est un petit monstre. Il partage avec les enfants la couleur de ses sentiments. Chaque page exprime une émotion que les enfants peuvent reconnaître. Suzie l'utilise dans sa classe. Elle lui donne même « vie ». Elle me raconte ce jour-là qu'elle vient de terminer de petites marionnettes qu'elle a cousues elle-même : « des petits monstres qui portent les couleurs des émotions du livre ». Elle me dit qu'elle travaille « beaucoup les émotions avec ses élèves » ; « que c'était une chose importante et à faire dès le plus jeune âge » ; que durant sa formation, on a su « encourager ce genre d'approche pédagogique avec les élèves » ; qu'on lui a même présenté l'album en cours.

C'est la première année d'enseignement de Suzie. Elle a une classe de 1P, des enfants de quatre et cinq ans. La scène se passe sur les petits bancs. Tous les élèves de la classe y sont réunis, assis les uns à côté des autres, « une fille à côté d'un garçon pour plus de calme ». Suzie donne sa leçon sur la lettre G. Elle l'a écrite en grand et à la craie sur le tableau noir derrière elle. Les enfants, eux, ont chacun une petite feuille plastifiée sur laquelle est imprimée la lettre G. Ils doivent, du bout de leur doigt, passer dessus, « dans le bon sens ; du haut vers le bas ». Tous les enfants essaient de faire l'exercice. Certains y arrivent mieux que d'autres. Suzie ne manque pas de faire des remarques à ceux qui rencontrent des difficultés : « allez ! On met du sien ! Tout le monde doit y arriver ».

Et il y avait Hawa. Elle bouge sur le petit banc, un peu comme si les mouvements de son doigt devaient être accompagnés d'un mouvement complet de son corps ; non pas que Hawa « n'y mettait pas du sien », mais qu'elle a simplement de la peine à rester statique en faisant l'exercice. Suzie l'a prise pour cible. Presque toutes les remarques qu'elle fait lui sont adressées : « aller, hop, fait un effort, ce n'est pas la fin du monde ! ». Ses remarques n'aident pas Hawa qui perd patience. Elle est restée la dernière à ne pas arriver à faire l'exercice correctement ; c'est-à-dire à parcourir le tracé de la lettre G sans bouger son corps. Suzie ne la manque pas. Elle le fait aussi remarquer aux autres enfants : « voilà, et qui c'est qui reste en dernier ? ». Les autres élèves, en chœur, répondent : « Hawa ».

Hawa ne le supporte pas. Elle se lève du banc et saute à pieds joints. Suzie l'envoie immédiatement au « coin des émotions ». C'est un petit coin, au fond à droite de la classe, proche de la fenêtre. Au « coin des émotions », il y a le livre « les couleurs des émotions » ; aussi quelques petits tapis qui délimitent le lieu et donnent l'impression qu'il est « cosy » et « chaleureux ». Et, il y a surtout les marionnettes dans un joli petit coffre en bois. Une fois arrivée au coin, et sous le regard contrôleur de Suzie et de tous ses camarades, Hawa ne sait quoi faire. Elle reste, là, debout au milieu du coin.

Suzie élève la voix (le coin est loin des petits bancs). Elle dit : « alors tu te sens comment ? ». Hawa prit une marionnette. Suzie lui demande de revenir sur les petits bancs avec. Elle lui demande ensuite de se mettre au centre, en scène, devant tous les

autres enfants. Suzie lui dit : « alors, tu es comment ? ». Hawa, d'une voix triste et timide chuchote : « en colère ». Hawa tient la marionnette dans ses mains, alors Suzie lui demande de l'enfiler. Hawa le fait. Puis elle répète : « en colère ». Soudain, Max, un élève de la classe, prend la parole : « mais, mais... mais pourquoi la marionnette de Hawa a la même couleur que sa peau ? Elle est noire ! ».

Un silence s'installe dans la classe. La question de Max est venue déranger la bienséance ; cette mise en scène, ou plutôt ce que Suzie me racontait un peu avant dans la matinée : « de la pédagogie de la gestion des émotions en classe ». Suzie ne sait quoi répondre à Max. Fièvre de son dispositif sur les émotions, elle lui dit : « tu as de ces questions toi ! ». Hawa est toujours là, au centre, exposée au regard de tous ses camarades. De la même couleur, la marionnette remplace sa main, dans un prolongement de sa peau et de la colère qui l'étiquette au regard de tous. Suzie lui demande d'aller se rasseoir. Hawa le fait. Elle retire immédiatement la marionnette noire et la garde ensuite à ses pieds pendant tout le reste de la leçon.

À la fin de la journée, juste avant que je ne quitte la classe, Suzie m'interpelle au palier de la porte. « Tu sais, c'est tous les jours comme ça avec Hawa. Il y a un petit problème cognitif aussi dans les apprentissages. Wai... et elle vient d'arriver en Suisse. Elle est somalienne et ses parents ne parlent pas français... et tu sais comment ça se passe à la maison avec ces familles ! Alors, c'est extrêmement compliqué en classe. J'espère vraiment que ce travail sur les émotions l'aidera ».

Je lui réponds que « je l'espérais tout autant qu'elle », puis je rentre tristement chez moi.

Extrait du journal de terrain.

La quasi-inexistence d'initiés « résistants » à la forme « éducative majoritaire » – du moins dans les observations que j'ai faites sur les terrains scolaires – prend tout son sens dans mes analyses. Comme Suzie, les initiés adhèrent à l'idéologie éducative majoritaire et à ses formes – qui sont des tendances sociales ; à des valeurs et normes auxquelles ils donnent vie. L'échange que j'ai eu avec Suzie au palier de la porte de sa classe dénote d'une forte croyance qui persiste dans les Écoles : celle du « déterminisme » ethnique, culturel, économique quant aux liens qu'établit un initié vis-à-vis de l'explication des causes et des origines de la difficulté scolaire d'un élève (Serir, 2017, 2021).

Le déterminisme n'est toutefois plus uniquement social, ethnique ou culturel. En formation, il vient se parfaire et se compléter d'un « déterminisme biologique » (ou « génétique ») qui retrouve le devant de la scène éducative. De cette manière, les initiés vont conjuguer le « déterminisme social » au « déterminisme biologique », donnant naissance à un nouveau type de déterminisme que j'appelle *biosocial*. Celui-ci stipule que les élèves sont déterminés, premièrement par leurs caractéristiques génétiques qui auront des incidences sur leur intelligence et leurs types de dispositions cognitives, sur leurs aptitudes sensori-motrices et leurs facultés à apprendre, etc. ; deuxièmement, qu'en fonction de ces types de déterminations biologiques, d'autres déterminations sociales viendront compléter les premières.

Les notions de « déterminisme biologique » et de « déterminisme social » (Joly, 2016) sont largement pensées par les initiés comme complémentaires. Cette complémentarité vient nourrir les représentations que les initiés ont des élèves et des dispositifs qu'ils mettent en place dans leurs classes (ou qu'ils observent dans leurs stages de terrain et qu'ils conceptualisent dans leur formation dans l'Institut). Dans mon exemple, « la couleur des émotions » devient un outil qui aborde en même temps les dimensions « biologiques » et « sociales » de l'élève. Celui-ci se fait dans un régime conceptuel propre aux sciences humaines et sociales ; étant commandé par le prérequis d'une articulation des dimensions psychologiques, biologiques et sociologiques de l'« éducatibilité ». Chacune des dimensions est abordée en classe par des dispositifs éducatifs nouveaux. Ceux-ci allient gestion des « déterminismes biologiques » (émotionnalité, comportement, cognition, médicalisation, etc.) et « gestion des déterminismes sociaux » (accompagnement didactique, structure d'appui, soutien aux langues d'origine et à la parentalité, etc.). Appliqué aux phénomènes éducatifs, le déterminisme biosocial désigne l'idée d'une influence « déterminante » des caractéristiques biologiques et des milieux sociaux d'origine et d'appartenance de l'élève. Ces déterminations auront inévitablement un impact sur les comportements et les aptitudes scolaires de l'élève en classe. Ce que propose Suzie est donc typique des nouveaux dispositifs hybrides qui allient les dimensions sociales et biologiques. Les élèves sont ainsi jugés à l'aune d'une double hérédité ; écartant encore un peu plus la possibilité d'une éducation « autodéterminée » (Freire, 2001).

Les élèves ont été dans l'histoire de « pures créatures biologiques » (Joly, 2016) gouvernées par leurs instincts et pulsions ; vivant dans des groupes de parenté (Troger, 2006). Puis, en tant que membres d'ensembles complexes et denses, ils sont devenus des « êtres sociaux » ; guidés par une « conscience sociale » (Lahire, 1995, 2019). De tout temps déterminés, les enfants n'ont pu choisir librement leurs lois (Korczak, 2009). Désormais, la conscience déterministe a pris le tournant de l'expression de ce que je nomme le *déterminisme biosocial*. Ainsi, l'enfant autonome, libre et subjectif disparaît à la vue d'un élève « surdéterminé » ; dont toutes les explications de ses actions et pensées auraient une origine quelque part. L'enfant retombe dans une circonscription dense de son être, car il est façonné par la « sociologie des classes », par la « psychologie » ainsi que par les recherches en « neurosciences éducatives » et autres « didactiques » qui viennent parfaire le tout. Tous les domaines de son « être » sont scrutés, pour être déterminés. Bien que la conscience de la détermination puisse aider à considérer la liberté stipule Spinoza (Deleuze, 1981 ; Moreau, 1994 ; Spinoza, 2011), le déterminisme biosocial participe à l'enfermement des élèves dans leurs nouvelles déterminations.

L'univers social est davantage gouverné par des lois, car tout état présent (c'est-à-dire observable et théorisable) résulterait d'un état antérieur, devant être compris comme la cause nécessaire de l'état postérieur. La science et son obsession pour le « déterminisme objectif » deviennent les faux synonymes d'égalité, d'universalité, de prédictibilité et d'anticipation en éducation. Ils sont un nouvel enfermement certain. Les élèves ne sont pas déterminés dans la quête d'une liberté qui leur appartiendrait. Loin de là, ils le sont dans des chemins étroits qui les guident vers leurs nouvelles déterminations.

C'est parce que Hawa est somalienne, que ses parents ne parlent pas français et que son aptitude intellectuelle est biologiquement limitée, que son parcours scolaire sera ainsi déterminé par les difficultés scolaires et l'échec. Le déterminisme est une prison. Il rentre dans un domaine limité d'une science psychologique et sociale qui cherche inlassablement à découvrir une loi générale, « qui permette de découvrir, d'après le passé, les faits sociaux de l'avenir » (Draghicesco, 1904, pp. 6-7). Cette conception empêche l'individu de devenir un « sujet libre », car l'esprit humain est considéré comme incapable de penser et proposer ses propres fins. Néanmoins, *a contrario* du mouvement des planètes qui sont déterminées par des lois physiques, je soutiens que tout « déterminisme » n'est pas antinomique de la liberté. L'indétermination trouve son principe dans les manifestations de la volonté humaine (Joly, 2016). Elles sont plurielles et font ainsi foi du « désir de liberté ».

Articulation

Pour retourner à la problématique de l'obéissance et de l'« attachement », l'articulation essentielle de l'hypothèse que j'ai défendue jusqu'ici est que les « actes d'obéissance » se déclenchent et se potentialisent dans un contexte. Ceux-ci s'enracinent sur la « figure d'attachement » et sur sa légitimité institutionnelle ; au besoin jusqu'à un certain paroxysme, c'est-à-dire qu'ils se fixent à une croyance solidement établie chez les initiés selon laquelle l'éducation d'un enfant doit passer par « la punition » ; ou plus récemment par ce que plusieurs travaux nomment la « sanction éducative » (Defrance, 2014 ; Hébert, 2014 ; Prairat, 1994, 1999, 2002a, 2002b). Il importe de comprendre que la pédagogie « traditionnelle » (Houssaye, 2014) – héritée notamment de la culture scolaire de l'initié, à savoir : de sa propre expérience scolaire – est fortement imprégnée de l'idéal de « justice éducative » dans laquelle la punition n'est pas considérée comme une forme de « maltraitance » (Caron, 1998 ; Maurel, 2012). Mais, elle est une « bonne manière d'éduquer les élèves » (ibid.). Ainsi, les punitions sont infligées par des enseignants ; autrement dit, par des adultes qui étaient les « modèles d'attachement » des initiés et dont ils sont encore aujourd'hui dépendants par la vulnérabilité de leur statut d'étudiant.

Je veux aussi souligner qu'une éducation punitive – et la violence qu'elle engendre, souvent infligée très tôt sur l'enfant – interfère avec les comportements et les « systèmes innés » (Montessori, 2018a, 2018b) des enfants (attachement, empathie, sauvegarde, imitation, solidarité). Elle a un impact sur les futurs comportements d'« adultes éducateurs » en devenir et que ces comportements participent à la construction du devenir-enseignant. En effet, les initiés ont subi (ou ont vu subir) ces punitions tout au long de leur parcours scolaire, jusqu'à l'entrée dans l'Institut Pestalozzi où j'ai observé que cette forme d'« éducation punitive » persiste. Tout bien considéré, je pense que l'explication de ce phénomène persistant dans le milieu de formation est simple. Il suit l'analyse que j'ai développée jusqu'ici. Comme la *quasi*-totalité des enfants, les formateurs universitaires ont subi cette « violence éducative » durant leur propre parcours scolaire, à un âge où ils étaient entièrement dépendants de leurs « figures d'attachement ». Ainsi, ils ont reçu la violence de la main et de la bouche même des êtres qu'ils « aimaient » et que ces derniers symbolisent les modèles qu'ils reproduisent dans leurs cours ; quand ils prennent leur rôle d'enseignant.

Les représentations qu'ont les initiés des traditions éducatives les portent d'une part à la obéissance consentie aux institutions, c'est-à-dire à ses représentants, commandements, valeurs et idéologies (Joule et Beauvois, 1998) ; d'autre part à l'« autoritarisme du majoritaire », je veux dire à l'idéologie de la violence à l'égard des plus « faibles ». Dans mes analyses, il est évident qu'éduquer – pour habituer les élèves à la violence – aura toutes les chances de les pousser à l'exercer plus tard sur les autres ; principalement vis-à-vis des plus faibles qu'eux, puisque la « violence éducative » qu'ils retiennent de leur expérience scolaire a souvent donné l'exemple d'une violence du « fort » sur le « faible » et donc du bienfondé de ce rapport de pouvoir pour éduquer. Mais, ce rapport de « pouvoir éducatif » est très peu étudié en formation ; d'autant plus lorsqu'il touche à l'École, institution des institutions, et à la violence ordinaire qui s'y produit. Ainsi, sous couvert de lutte contre l'échec scolaire, l'élève qui fait des erreurs sera jugé comme « déviant », « défaillant », « en échec » ou « à risque de l'être », méritant « dispositifs institutionnels¹⁴³ », « sanctions éducatives », redressement moral et normalisation. Tous ses modèles sont en partie transmis en formation.

L'interprétation que je propose mesure donc l'intensité et la persistance des croyances éducatives au sein de l'institution de formation où pourtant, l'« autorité » dans les gestes éducatifs n'est pas prônée officiellement comme une valeur centrale. Effectivement, le principe d'« éducation » est distinct du principe d'« autorité ». Je pense d'ailleurs que les sociétés les plus « éducatives » – autrement dit celles qui ont les institutions éducatives les plus développées et performantes – sont les sociétés où le principe d'autorité n'est pas officiellement présenté comme au cœur du lien social entre les usagers. Même si ce rapport d'autorité est officieusement central, ce rapport de pouvoir tient également pour beaucoup en sa capacité à fabriquer le consentement des individus ainsi que de consolider leurs croyances et adhésions aux valeurs et idéologies majoritaires. C'est de cette manière que sont produits des individus semblables les uns aux autres, conformes, standardisés, normaux ; et dès l'enfance, c'est ce travail de conformité que prennent en charge les institutions normales telles que je les ai définies. Durant leur formation (et même avant), les initiés ont suffisamment été persuadés de la légitimité de leurs actions éducatives. Et, les rares d'entre eux qui résisteraient en refusant de rentrer dans cette norme seront classés de « petite nature », « laxistes », « permissifs » (ou ils arrêteront leurs études). Ils le seront, car leurs comportements vis-à-vis des élèves devront renforcer la « virilité » (propre du masculin) et le sens de la loyauté aux institutions.

Je tiens à souligner une nouvelle fois ce point : les femmes sont celles qui deviennent (le plus souvent) enseignantes dans les écoles primaires. Grâce aux logiques scolaires qui reproduisent les représentations stéréotypées liées au genre, la « virilité » attendue des femmes dans leur « rapport éducatif » sera celle d'une inversion de leur rôle au profit d'un « autoritarisme éducatif » important. La docilité et les compétences relationnelles des femmes, liées à leurs modes d'éducation, se développent chez elles pour les enfermer dans un nouveau rôle

¹⁴³ Ils sont par exemple : réseau d'enseignement prioritaire (REP) ; prise en charge par des enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP) ; classe intégrée mixte (CLIM) classe accueillent les élèves à besoins éducatifs particuliers ; d'intégration et d'apprentissage mixte (DIAMs) qui permettent que des élèves à besoins particuliers passent une bonne partie de leur temps en classe régulière avec le soutien d'un enseignant spécialisé en co-enseignement avec l'enseignant titulaire ; dispositif inclusif d'enseignement spécialisé (DIES) pour scolariser des élèves de 4-5 ans ayant des déficiences intellectuelles dans une classe régulière ; et cætera.

d'« enseignante » qui vient souligner les atouts de leur nouvelle « puissance ». En formation, ces atouts se transforment en une « virilité d'affirmation de soi » ; pourtant d'abord valorisée dans l'éducation masculine, mais ensuite essentielle à l'« autoritarisme éducatif » des femmes. Durant leur formation, les initiés sont préparés à se soumettre aux normes scolaires. En formation, ils se préparent à les édicter avec conviction et discipline en classe. C'est au nom de l'institution, de l'instruction publique et de ses valeurs qu'une certaine conception de la « vertu éducative » est élaborée et que les initiés acceptent leurs « missions » ; qu'ils me disent les considérer certes comme « *difficiles* », mais « *nécessaires* ». Pour ce qui est des exceptionnels « réfractaires », ils sont traversés par une « dissonance cognitive » (Festinger, 1957, 1964) ou parfois des doutes et des incertitudes (Payet et al., 2011 ; Rufin et Payet, 2017) qui les font réagir plutôt « humainement » d'un côté, c'est-à-dire qu'ils ressentent une souffrance intérieure devant leur « autoritarisme » ; mais, de l'autre rationnellement, dans le sens où les bonnes raisons qu'ils semblent avoir pour agir et leur *carrière normale* l'emportent finalement sur les autres.

Somme toute, je tiens à insister sur le haut degré d'intériorisation des raisons qui poussent les initiés à commettre des « actes éducatifs autoritaristes » et parfois violents de manière aussi banale. Pour l'essentiel, les initiés restent des individus partiellement autonomes dont les compétences éducatives sont construites sans qu'une autorité la demande concrètement. Ils obéissent aux règles qu'ils ont avant tout profondément intériorisées. Dans les contextes des institutions normales, l'autorité est plutôt une autorité « organisatrice » que « dominatrice ». Cela dit, c'est pour cette raison que je n'ai pas pu trouver dans mon matériau d'enquête des initiés ou des membres du personnel formateur qui m'auraient déclaré avoir commis, sous la contrainte de l'autorité, certains actes éducatifs (aussi violents puissent-ils être). Toutes leurs explications les protègent des conséquences psychiques d'avoir été des individus privés de leur liberté. Ainsi, la conscience n'est jamais paralysée chez l'individu en « masse », dont l'obéissance est un effet. L'individu ne devient pas l'esclave « abruti » de ses activités inconscientes ou de ses « pulsions perverses » (Freud, 2001a, 2001b ; Sédat, 2009) ; et que le donneur d'ordre dirigerait dès lors les individus à son gré, telles des marionnettes. La conscience d'un individu est toujours visible, si l'on s'y intéresse. La volonté et le discernement sont présents et s'inscrivent dans une *ligne rationnelle*. Certes, affects et pensées sont orientés dans le sens déterminé par le donneur d'ordre, lui-même décrété par les institutions. Mais, les individus agissent « consciemment », car ce sont les valeurs qui les habitent (le « bien », par exemple) qui déterminent le sens et la volonté de leurs actes. Il n'y a donc aucun évanouissement de la conscience. Il prédomine de préférence une personnalité consciente qui oriente, par voie de « suggestion », de « contagion » et de ses « figures d'attachement » des idées et des sentiments dans le même sens. Cette tendance permet la conversion des valeurs suggérées en actes, tels sont les principaux caractères de l'individu en « masse » ; celui qui est « attaché » à sa « figure idéale ». L'initié reste fidèle à lui-même et à son « devenir », tout en étant une « machine d'exécution » de la volonté majoritaire, qui a été fabriquée en sorte de devenir son guide incontestable.

5.6 La vocation comme surgissement du devenir enseignant

La problématique de la « *vocation* » est un sujet connu des sciences sociales, même si elle n'a pas souvent fait l'état d'analyses fines ou ethnographiques en ce que « concerne » la « vocation » abordée sous le plan de l'analyse « socio-construite » (Berger et Luckmann, 1986). Le concept de « vocation » est plutôt utilisé comme un outil de premier plan dans d'autres disciplines que la sociologie. Pour prendre quelques exemples, le travail de deuil, matérialisé dans nos sociétés par le travail du croquemort, est abordé par la psychanalyse en ce qu'il est caractéristique d'une dynamique intéressante qui met en perspective un traumatisme du travailleur ; ensuite utilisé par le psychiatre pour comprendre le « destin vocationnel » de celui qui travaille avec les morts (Bernard, 2009). Aussi, le concept de « vocation » a permis de comprendre d'un point de vue historique comment les cheminots ont su prendre en compte leur « destin vocationnel » pour reconstruire une identité professionnelle face au bouleversement qu'a constitué l'abandon de la locomotive à vapeur (Charrier, 2003 ; Chevandier, 1993 ; Lucas, 1995 ; Touraine, 1966 ; Verret, 1988). Encore, il arrive fréquemment à des disciplines des sciences de la nature de s'accaparer le concept de « vocation » pour l'utiliser en physique ou en mathématiques par exemple, dans un usage davantage métaphorique, notamment lorsqu'il est question de restituer des résultats de recherche (Chevandier, 2009). Mais, le concept de « vocation » trouve sa genèse dans la science théologique et l'histoire religieuse ; les deux faisant l'hypothèse que l'individu fait le choix de rentrer en religion, car il est commandé par un « destin vocationnel » divin (Lahire, 2018).

L'usage du terme « vocation » en dehors du champ religieux n'est donc pas une nouveauté. Comme je l'ai dit, le terme trouve des origines et des usages nombreux. Son usage premier remonterait même au début du 16^{ème} siècle (ibid.). Il est à constater que le sens du terme a singulièrement évolué. Petit à petit, son sens a quitté un domaine exclusivement religieux, pour entrer dans un domaine artistique et littéraire. Par ailleurs, dès les années 1960, le mot a même échappé entièrement aux seuls états théologiques, littéraires et artistiques (Dortier, 2017 ; Sauvage, 2005), pour entrer de plain-pied dans le champ de l'étude des professions. Le dictionnaire Larousse (2021b.) montre d'une certaine manière cette évolution qui prend aujourd'hui trois définitions distinctives : « la première : destination privilégiée ou naturelle de quelque chose, de quelqu'un, d'un pays, d'un groupe, du fait de sa nature, de ses caractéristiques : la vocation touristique d'une région ; la deuxième : inclination, penchant particulier pour un certain genre de vie, un type d'activité : avoir la vocation du célibat. Avoir une vocation artistique. Avoir une vocation pour la médecine ; la troisième : acte par lequel Dieu prédestine tout homme à un rôle déterminé, qui constitue sa fin personnelle, en particulier une destination, un appel au sacerdoce ou à la vie religieuse ».

Dans ce chapitre, je m'appuierai sur le concept de « vocation ». Je le ferai non pas pour justifier l'administration d'un commandement divin ou naturel qui prédestinerait les initiés à leur « destin enseignant » ; mais comme un concept qui trouve son origine dans la construction sociale d'un « devenir ». Dit autrement, je fais l'hypothèse que la « vocation » est un concept qui peut se prêter à l'étude interactionniste d'une société et aux effets de la socialisation qu'elle produit chez les individus. En effet, les groupes sociaux sont formés par une pluralité de

consciences individuelles qui forment une collectivité. Ainsi, les individus agissent et réagissent les uns avec les autres. La « vocation » est une des présences de ces actions et réactions des individus entre eux ; de ces interactions qui font société. Le concept de « vocation » renvoie donc à un sentiment ou à une force intérieure vis-à-vis d'une activité, d'une fonction ou d'une mission. Dans tous les cas, la « vocation » se réfère à un penchant ou à un agencement qui anime une personne ; qu'elle considère cette « vocation » indépendamment de sa volonté et que cette dernière n'est pas forcément le produit d'un choix délibéré. La prédestination ou la force intérieure est perçue par les individus souvent comme incontrôlable. C'est elle qui pousse l'initié dans la voie de son devenir-enseignant. Ainsi, la « vocation » souligne la correspondance ou plutôt l'adéquation entre un individu et ses activités, son métier ou sa fonction (Lahire, 2018).

Par son caractère considéré comme involontaire et intérieur, la « vocation » renvoie à une réalité sociale qui interpelle directement l'ethnographe. Effectivement, je m'efforcerai dans ce chapitre de saisir les enchaînements incorporés de l'expérience sociale de l'initié, dont l'origine et les ressorts semblent le plus souvent lui échapper. Souvent, les initiés m'ont avoué que leur « destin » au métier d'enseignant était *« plus fort qu'eux ; qu'ils étaient naturellement faits pour ça »*. Comme je l'ai mentionné précédemment, l'hypothèse que je soutiens est différente des propos que j'ai recueillis. Ainsi, la « vocation » des initiés n'est pas une « détermination divine » ou « naturelle », mais cette même « vocation » a été socialement construite et qu'il est donc possible d'en extraire les étapes.

Ce chapitre s'intéressera aux « étapes » qui poussent les initiés dans une direction donnée et leur donne *in fine* l'impression d'*« avoir la vocation »* pour le métier d'enseignant. La « vocation » est l'effet de cette « complicité ontologique entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social » qu'énonce Bourdieu (1994a, p. 151). En m'interrogeant sur les conditions sociales de production d'une telle correspondance, entre l'histoire de l'initié – notamment sous la forme de « désirs » – et l'activité dans laquelle il s'engage, je chercherai à montrer comment le sentiment de « vocation » stabilise dans le temps un « devenir » ; à l'échelle de l'individu comme d'un groupe. D'ailleurs, dans l'étude que je propose, il s'agit de dépasser les interprétations classiques sur les déterminants des « vocations professionnelles » (Berger et Ascoli, 2011 ; Chevandier, 2009 ; Dortier, 2017 ; Guillon et al., 2017 ; Iori et Nicourd, 2014 ; Perrier, 2014 ; Rigaud, 2011) et de se risquer à une analyse compréhensive qui vient mettre en perspective le milieu de socialisation, les enjeux individuels et collectifs (notamment scolaires et familiaux) ainsi que le processus qui fait qu'un initié est persuadé d'être appelé pour l'exercice d'une profession.

La construction sociale de la vocation

La « vocation » est socialement construite. Elle se base sur des « habitus », un « sens pratique » et une « raison pratique » (Bourdieu, 1972, 1980, 1994a). Ces trois notions sont d'ailleurs les fondements de la théorie de l'interaction sur laquelle je m'appuie ; en ce qu'elle concerne directement les étapes de la fabrication sociale d'une « vocation ». Mon ambition est d'élaborer une théorie qui, s'inscrivant dans un champ « anthropologique », « interactionniste » et « ethno-

méthodologique», vient prendre à revers le problème de la «transcendance» de la « vocation ». Ainsi, mon analyse a comme point de départ la récurrence des propos recueillis dans mes entretiens qui font référence au « destin » des initiés à se prédestiner par « vocation » à l'enseignement et donc à la formation qu'elle nécessite. Je présente ci-dessous trois extraits qui font référence à cette « vocation » dans le discours des initiés. Je tiens à noter que tous les initiés ont, à un moment donné de l'avancement de mon enquête, formulé au moins une fois la « vocation » comme un élément les prédestinant au métier d'enseignant. J'ai choisi les trois extraits suivants, car ils sont les plus significatifs, puisque les plus étayés. Ils feront office de fil conducteur de mes analyses.

J'aimais déjà aider mes camarades en classe

Sana : wai, je sais depuis toute petite que je serai enseignante. Parce que, je ne sais pas comment dire... bah ça m'est venu comme ça ! C'est un métier noble. Même s'il est de plus en plus compliqué. Mais j'ai toujours aimé ça...

Zakaria : ça ?

Sana : oui, transmettre des savoirs, faire apprendre ! Être à l'écoute des besoins des élèves. Je ne sais pas comment dire, c'est en moi ! Depuis toute petite !

Zakaria : et tu pourrais me dire quand c'est venu ?

Sana : vraiment toute petite, j'étais à l'école primaire déjà ! Je voulais déjà être maitresse.

Zakaria : et ça, c'est vu comment ?

Sana : venu ?

Zakaria : oui venu comment ?

Sana : heu...bah je ne sais pas comment exactement ! Mais, je sais que j'aimais déjà aider mes camarades en classe. Très vite, je suis même devenue répétitrice. Wai dès que j'ai été au cycle, en fait j'étais répétitrice pour des élèves qui habitaient dans mon immeuble. Alors, j'ai toujours su que j'étais faite pour ça !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 041017).

J'ai toujours senti que ça devait être mon avenir

Bastien : ce sont les missions qui m'ont toujours plu. C'est une mission essentielle, enseigner ! Transmettre des connaissances, faire grandir les élèves, les amener vers plus d'autonomie !

Zakaria : et ça t'est venu quand ?

Bastien : oh, bah très jeune en fait ! Depuis tout petit en fait !

Zakaria : mais t'as découvert ça comment ?

Bastien : j pense à l'école ! Tout petit déjà, j'aimais beaucoup aider mes camarades. Quand j'avais fini mon travail, je me souviens très bien, wai mes enseignants me demandaient souvent d'aller aider mes camarades qui avaient des difficultés. Et on n'était pas beaucoup à avoir envie d'aller aider nos camardes...

C'était agréable

Zakaria : tu étais le seul à finir plus vite ?

Bastien : justement pas ! On était souvent plusieurs à avoir fini plus vite. Souvent on pouvait aller faire des jeux ou s'occuper. Mais moi, bah j'allais aider mes camarades.

Zakaria : pourquoi ne pas aller t'occuper plutôt ?

Bastien : je ne sais pas ! J'ai toujours beaucoup aimé aider ceux qui n'arrivaient pas !

Bah aussi, leur expliquer, leur montrer !

Zakaria : tu ne voulais pas aller jouer ?

Bastien : bah aussi... wai j'avais pas beaucoup d'amis (il rit) !

Zakaria : à l'école ?

Bastien : ce n'est pas que j'étais genre seul ! Mais, oui, pour moi l'école ça a été assez compliqué !

Zakaria : avec les camarades ? Les autres élèves ?

Bastien : oui ! Pas non plus la merde (il rit), mais pas beaucoup d'amis ! J pense que finalement j'avais beaucoup plus de plaisir à aller aider mes camarades (il rit encore).

Zakaria : tu étais embêté à l'école ?

Bastien : ho oui ! Beaucoup ! Beaucoup...

Zakaria : harcelé ?

Bastien : exactement ! bah wai... quand j'aidais mes camarades, bah c'était bah wai plus agréable.

Je pouvais aller aider mes camarades

Zakaria : mince ! C'est difficile ça !

Bastien : ho t'inquiète, je m'en suis remis depuis ! Mais, wai pas que des bons souvenirs.

Zakaria : et tous tes enseignants te laissaient aller aider les autres ?

Bastien : pas du tout !

Zakaria : tu m'expliques ?

Bastien : de loin pas tous les enseignants que j'ai eus. J'ai le souvenir même que bah certains me laissaient aller aider les autres, pour une fiche, wai un exercice, wai par exemple. Mais, c'était vraiment pas beaucoup, pas du tout la majorité ! La plupart, bah je devais rester à ma place. Tu finis... wai, je pense que c'était plus à l'école primaire en fait que je pouvais aller aider mes camarades ! Après wai, bah c'était un peu plus difficile !

Zakaria : au cycle, au collège ?

Bastien : exact ! En primaire, c'était top ! J'ai très souvent pu aller aider. Après au cycle, tu vois, c'est plus une pédagogie frontale ! Donc ce qui veut dire moins de possibilités d'aller aider ses camarades !

Zakaria : tu faisais quoi alors ?

Bastien : quoi ? Quand j'avais fini plus tôt ?

Zakaria : wai, par exemple ?

Bastien : bah rien (il rit). Je ne faisais rien ! Comme si je n'avais pas fini ! Je me dépêchais moins aussi. Je faisais ce qu'on [les enseignants] me demandait. Et basta !

Zakaria : d'accord ! Donc on peut dire que cette vocation est venue en primaire ?

Bastien : oui ! C'est ça ! très tôt même.

Zakaria : pourquoi c'est resté ?

Bastien : tu dis cette envie d'être enseignant ?

Zakaria : oui ?

Bastien : j'en sais rien, j'ai toujours senti que ça devait être mon métier. Très tôt, c'était clair.

Zakaria : enseignant primaire donc ?

Bastien : oui ! pas au secondaire, j'ai trop de mauvais souvenirs (il rit)...

Zakaria : wai, je vois bien là ! Tu as eu du plaisir en primaire, à aider tes camarades, donc logique qu'aujourd'hui tu veux continuer ce qui t'a donné envie déjà depuis tout petit.

Bastien : bien dit (il sourit). C'est ça...

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 261017).

J'ai pas eu de passions pour mes études

Zakaria : on est à quelques jours de tes exa de matu [examen de maturité ou baccalauréat] !

Emilie : ça passe vite ! Putain !

Zakaria : wai, de ouf [fou] ! Déjà une année qu'on discute (je ris).

Emilie : vraiment trop bien !

Zakaria : tu sais, depuis le début tu me dis, enfin t'as beaucoup insisté sur le fait que t'as eu un parcours normal, tu l'as souvent dit ! Toute cette année... Tu me disais un parcours qu'on attend de toi ! Je voulais savoir...

Emilie : oui ! Ça veut dire se conformer à ce qu'on nous demande, faire au mieux pour que nos enseignants nous apprécient ! On attend des résultats de nous, on les a et puis voilà. Ça se passe sans difficulté, sans problème de santé ou quoi que ce soit, au final on passe nos années sans non plus des résultats brillantissimes, mais pas non plus des résultats très mauvais. Donc voilà un parcours normal ou on passe par la primaire, le cycle et puis le collège et là bah, dans l'Institut !

Zakaria : mais pourquoi vouloir rentrer en sciences de l'éducation ?

Emilie : je n'ai pas eu de passions pour mes études ! Ni trop forte, ni trop nulle ! Hein !

Alors logique que je rentre en sciences de l'éducation !

Zakaria : attends ! Je ne pige pas ?

C'est là où je me sens le mieux

Emilie : ni trop forte, ni trop nulle. Ça veut tout dire pour moi... j'ai jamais eu de plaisir à l'école en fait, ou très peu. Tu veux que je fasse quoi là après ? Médecine (elle rit)... encore et encore apprendre des trucs par cœur, de la compétition, tout ce que j'ai détesté à l'école ! Oh non ! Ce que je sais, c'est que j'ai du plaisir à faire apprendre. Je fais des cours d'appui depuis assez jeune, déjà au cycle. J't'ai déjà dit, je crois... Bah là cette année, comme j't'ai dit, bah j'ai fait vraiment beaucoup de cours d'appui. Et bah, je crois que c'est mon truc !

Zakaria : d'enseigner ?

Emilie : wai ! J'pense vraiment que je suis faite pour ça en fait !

Zakaria : un style de vocation ?

Emilie : wai ! Genre surtout, c'est là où je me sens le mieux. Quand j'apprends aux autres.

Zakaria : ça t'est venu quand ?

Emilie : tu dis l'envie d'aller en sciences de l'éducation ?

Zakaria : oui !

Emilie : bah pas si longtemps que ça. En fait, même quand t'es venu là dans notre classe et que t'as demandé pour ta recherche ! Franchement, je savais, mais pas du tout ce que j'allais faire !

Les élèves que je suis bah tous ont de meilleurs résultats depuis

Zakaria : alors pourquoi t'as dit oui [pour la recherche] ?

Emilie : bah, je savais une chose, c'est que j'aime enseigner. Mais je ne savais pas que c'était sciences de l'éducation et tout ! J'ai beaucoup appris avec toi (elle rit). Surtout ! Et ça m'a réconfortée !

Zakaria : dans ton choix, tu dis ?

Emilie : dans mon choix oui, mais aussi, que c'est ce que je voulais faire ! Parce qu'il n'y a rien d'autre qui me plait. Et que depuis toute petite j'aimerai que ça soit mon taf [travail].

Zakaria : mais alors pas vraiment une vocation ?

Emilie : bah oui ! Si quand même un peu. Mais ça se confirme, petit à petit... en tout cas pour moi. Cette année, j'ai fait, mais beaucoup, beaucoup de cours d'appui. Et bah, j'ai que du plaisir... et je suis assez douée, hé, hé !

Zakaria : douée ?

Emilie : genre, les élèves que je suis bah tous ont de meilleurs résultats depuis ! J'y suis bien pour quelque chose (elle sourit) !

Zakaria : clair ! Donc un rêve depuis toute petite qui se confirme par ton expérience ?

Emilie : c'est ça ! C'est là où je suis la meilleure, c'est pour ça que je dis je suis faite pour ça !

Extrait d'entretien (Emilie - COL 181117).

Les propos recueillis montrent tous un aspect qui les regroupe : la « vocation » est l'état d'un destin révélé très jeune. Même si les histoires qui enrobent la « vocation » des initiés sont singulières, la destinée est similaire, car pour la majorité d'entre eux, la « révélation » s'est faite pendant l'enfance. En m'interrogeant sur les conditions sociales de production d'une telle correspondance, entre le passé singulier de l'individu, notamment sous la forme de désirs et d'expériences de vie, et l'activité similaire dans laquelle il s'engage (la formation des enseignants), je note que l'élément qui déclenche la « vocation » se stabilise dans le temps, à l'échelle de l'individu, celui du « destin vocationnel ». En effet, comme je l'ai dit, la « vocation » apparaît pendant l'enfance. L'initié, alors encore élève à l'école primaire, expérimente une première fois son rapport à l'« autre ». Le rapport est éducatif. Il permet à

l'initié de transmettre des savoirs et d'entrer avant tout dans une « relation d'aide » (Rogers, 2015). Cette relation est particulière, car elle donne une première satisfaction extrêmement significative à l'initié encore élève. La relation d'aide est un mode d'action adaptée au regard des enjeux d'existence (Latour, 2012) que vit l'initié. Si je veux bien tenter de considérer le devenir-enseignant comme un devenir du « travail social¹⁴⁴ », c'est parce que cette première expérience de l'aide est révélatrice de ce que les initiés appelleront plus tard la « vocation ». Avant tout, cette première expérience est existentielle, car les initiés existent au travers de cette « relation d'aide ». C'est cette première expérience de l'aide qui engendrera le sentiment de « vocation ».

Comme je l'ai développé dans un des chapitres précédents, l'expérience d'inexistence est fondatrice de la « biographie scolaire » des initiés. Beaucoup d'entre eux considèrent ne pas avoir existé dans leur rapport avec leurs enseignants, aussi avec leurs camarades de classe. Comme me le dit Bastien : « *on était souvent plusieurs à avoir fini plus vite. Souvent, on pouvait aller faire des jeux, ou s'occuper. Mais moi, bah j'allais aider mes camarades. J'ai toujours beaucoup aimé aider ceux qui n'arrivaient pas ! Bah aussi, leur expliquer, leur montrer ! Bah comme j't'ai dit ! Aussi... je n'avais pas beaucoup d'amis (il rit) !* ». L'expérience d'inexistence qui aboutit sur une « relation d'aide » est un élément qui déclenche le « sentiment vocationnel », car l'initié y trouve une satisfaction dans son rapport avec les « autres » (élèves et enseignants) ; non pas qu'il considère cette relation comme une instance chargée de la « question sociale » (Boutanquoi, 2001), au sens le plus large du terme, mais comme une tâche personnelle qu'il prend réellement à cœur ; celle avant tout du traitement d'une forme de sa propre « déviance » (Becker, 1964, 1985 ; Cohen, 1971 ; Boutanquoi, 2001 ; Ogien, 2012 ; Payet, 1994b ; Woods, 1990). L'initié a intériorisé qu'il est un être social imparfait (l'enfance est imparfaite) et que l'éducation (ici scolaire et institutionnelle) lui permet (ou lui a permis) de sortir de cette imperfection.

L'initié vit ainsi une partie de son expérience scolaire comme le fait d'être inadapté à un ensemble de choses. Il fait l'expérience d'écarts et de comportements scolaires problématiques ; et il cherchera ainsi dans son parcours scolaire à satisfaire au maximum les attentes de ses enseignants ; principalement celui du lien difficile qu'il tisse avec eux et les autres élèves. En ce sens, Emilie me dit chercher avant tout à satisfaire ses enseignants : « *ça veut dire se conformer à ce qu'on nous demande, faire au mieux pour que nos enseignants nous apprécient* ». Comme Emilie, l'initié cherche à résoudre ses « déviances » au travers de sa propre prise en charge. Il entrevoit que ce travail de réajustement ne peut que prendre appui sur une satisfaction personnelle qu'il trouve en grande partie dans la « relation d'aide » qu'il exerce avec ses camarades de classe. De cette manière, il développe cette compétence puis excelle

¹⁴⁴ « Le travail social est une pratique professionnelle et une discipline. Il promeut le changement et le développement social, la cohésion sociale, le développement du pouvoir d'agir des individus et la libération des personnes. Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités sont au cœur du travail social. Étayé par les théories du travail social, les sciences sociales, les sciences humaines et les sciences de l'éducation, le travail social encourage les individus et les structures institutionnelles à relever les défis de la vie et il agit pour améliorer le bien-être de tous. Cette définition peut être développée au niveau national ou régional » (EASSW, 2017). C'est en ce sens que je considère le métier d'enseignant comme un travail social, lorsque celui-ci est encore à l'état de « vocation » pour les initiés (Dauphin, 2009).

dans celle-ci. Mais surtout, il construit de cette expérience quelque chose de positif, car il se sent exister dans cette « relation d'aide ».

Dans ce cadre, celui de l'« aide », l'initié ne peut qu'interpréter sa réussite face à une autre tâche qui lui semblait insurmontable. Cette tâche est celle de l'« existence scolaire ». C'est Bastien qui me dit aussi ne jamais avoir trouvé « *la clef pour avoir des amis à l'école ou une bonne relation avec ses enseignants* ».

Bastien : j'ai toujours essayé d'avoir des amis, je sais pas, que les enseignants me considèrent un peu ! Je n'ai jamais supporté ça ! Être mis, wai comme à l'écart ! Wai, de côté... pour de vrai, que je sois là ou pas [à l'école], ça changeait rien ! Je me demande même si mes profs l'auraient remarqué (il ricane nerveusement).

Extrait d'entretien (Bastien - 4^{ème} 261017).

Dans cette « relation d'aide », celle du rapport qu'entretient inconsciemment l'initié avec sa « déviance », ce dernier cherche à rétablir sa normalité. Ainsi, il devient possible pour lui d'approcher son « efficacité symbolique » (Autès, 1999), au sens d'un renouvellement continu de la question du rapport entre normes et déviances. En effet, encore élève, l'initié trouve dans la « relation d'aide » une forme d'existence qui tend à rétablir les modalités de sa « perception normale » (Goffman, 1975b) ; à la vue de ses camarades et surtout de ses enseignants. Comme me le dit encore Bastien : « *c'est que mes enseignants ont apprécié... wai en tout cas remarqué, c'est que j'aidais mes camarades et que je le faisais bien en plus. Ils m'ont toujours encouragé à faire encore plus et m'ont remercié pour ça* ».

La relation d'aide

J'ai cherché à comprendre ce qui se jouait pour un initié dans cette expérience initiale de la « relation d'aide ». D'abord, cette recherche m'a demandé de me poser la question de ce qui est caractéristique dans la rencontre qu'a un initié avec « autrui ». Effectivement, cette première rencontre avec l'« autre » est déterminante de ce que l'initié désignera plus tard comme une « vocation ». Dans un rapport inconscient, il construit un lien spécifique avec l'« autre », telle une forme d'existence particulière en ce qu'elle lui permet de rétablir sa normalité. Mais, cet « autre », il faudra le connaître, le percevoir en tant qu'individu. Il faudra comprendre son itinéraire ; en un mot, l'évaluer. Ainsi, comme le montre l'extrait suivant, les initiés ont un souvenir précis de leur première rencontre avec l'« autre ». Cet « autre » a souvent été un camarade de classe ou un élève plus jeune qu'eux, à qui ils donnaient des cours de soutien scolaire, par exemple.

Je l'aide un peu pour tout

Emilie : c'est vraiment un élève qui n'a pas eu de chance du tout. Ses parents ont tout fait pour qu'il puisse réussir à l'école. Ils (ses parents) sont vraiment trop chou. Et l'élève aussi ! Trop bien de bosser avec lui. J'ai commencé en octobre. Il est en 6P (un enfant de 8 ans). Je l'aide un peu pour tout, mais surtout le français.

Zakaria : trop bien ! Et tu fais quoi ?

Emilie : ils [les élèves de sa classe] ont tout le temps des dictées à préparer, avec du voc [vocabulaire] à apprendre par cœur. Genre y'a des mots, entre cinq et dix par semaine. Après, y'aura une dictée le vendredi avec ces mots. Bah moi, je lui fais travailler ces mots.

Zakaria : cool ! Et tu trouves comment le fait qu'il ait ces mots à apprendre ?

Emilie : perso, je déteste ! Parce que j'ai toujours détesté les dictées. En plus, y'a rien de drôle ! C'est hyper rébarbatif ! Tu imagines ! Tous les vendredis de l'année une dictée ! Affreux !

Zakaria : wai chaud [difficile] !

Emilie : bah je fais des jeux. Genre je cache des mots qu'on a écrits sur des petits papiers chez lui. J'en mets dans le frigo, dans une chaussure, je n'en sais rien comme une grande chasse aux œufs. Il adore !

Zakaria : incroyable !

Emilie : vraiment, il aime trop faire ça ! Après, bah à force de les trouver, il apprend les mots. Et j'ai une petite ardoise, ce sont ses parents qui me l'ont achetée (elle sourit fièrement) ! Bah, on écrit le mot trouvé et comme ça bah il apprend super bien !

Zakaria : c'est vraiment génial ! J'adore !

Emilie : wai, moi aussi c'est trop cool ! Mais quand même, il n'a pas que de bonnes notes. C'est déjà beaucoup mieux qu'avant, mais ça reste hyper dur pour lui !

Zakaria : t'as une idée pourquoi ?

Emilie : bien sûr ! Sa maitresse, elle met trop de pression. Il panique ! Il m'a raconté qu'il a même pas le temps de finir la phrase tellement elle dicte vite. C'est vrai... je le vois sur ses dictées. Il n'arrive même pas à finir les phrases. C'est dur de se concentrer sur la dictée et sur l'orthographe en même temps ! Et c'est stupide ! C'est pas étonnant qu'il rate. Alors que c'est un enfant si chou ! Adorable et super intelligent !

Zakaria : faut juste lui offrir quelque chose d'autre ?

Emilie : exactement ! C'est ça ! Se creuser un peu la tête pour qu'il apprenne. Sinon, faut pas ce kécho [s'étonner] après qu'il n'arrive pas. C'est tout le temps ce que je dis à ses parents. Ils m'adorent en plus !

Zakaria : vraiment bravo ! J'adore, j'adore !

Extrait d'entretien (Emilie - COL 181117).

J'ai dû ensuite comprendre que cette rencontre que fait l'initié avec l'« autre » ne doit rien au hasard. Elle intervient à la suite d'un premier processus de désignation sociale ; celle d'une déviance devenue la source de leur engagement. Lorsque les initiés m'ont raconté cette première rencontre avec l'« autre », l'« autre » a toujours été considéré comme un individu en besoin, « faible » (Payet, 2011b ; Payet et al., 2008), en détresse ou en situation précaire, même si dans un premier temps (dans les premiers instants de leur formation) – tel est le cas d'Emilie – les initiés vivent cette expérience avec sensibilité et de compassion pour l'enfant et sa famille.

Pourtant, dans un deuxième temps, plus l'initié est avancé dans son parcours de formation, plus il interprétera sa « relation d'aide » comme une relation qui s'institutionnalise. En somme, l'« autre » devient un « élève en difficulté ». Ensuite, les difficultés (de tous types) seront considérées comme liées au contexte familial, culturel ou ethnique (Serir, 2017, 2021), ainsi

qu'à des facteurs biologiques et cognitifs de l'enfant (Boutanquoi, 2001). Lorsque l'initié entrera en formation, ce dont il sera question relèvera du travail de nomination ; désigner une forme de « déviance » et l'inadaptation de l'élève face à ses apprentissages est l'une d'entre-elles. Ce travail vient en un sens confirmer leur fonction d'enseignant par le biais d'une prise en charge puis, à travers elle, du « devenir » de l'initié ainsi assigné au travail d'« éducation » ; autrement dit, de son intégration dans un collectif¹⁴⁵, car une grande partie du travail de l'enseignant sera de s'accommoder à l'« éducation » des élèves.

Sans m'attarder sur cette désignation de l'origine de la difficulté scolaire (Serir, 2017, 2021), ce qui m'intéresse, c'est l'expérience que fait l'initié avec l'« autre » ; *primo*, car cette expérience vient le renforcer dans son « destin vocationnel » ; *secundo*, parce que cette expérience parvient à expliquer la « vocation » de l'initié pour le métier d'enseignant. Il utilise des outils, des concepts et des représentations pour expliquer et décrire sa connaissance d'« autrui ». Le premier temps de cette connaissance est une « reconnaissance de soi » (Honneth, 2013). Comme je l'ai mentionné, encore élève, l'initié semble d'abord trouver une « existence » dans la « relation d'aide » qu'il construit avec ses camarades de classe. Ensuite, cette expérience de la « relation d'aide » se généralise. Mais, elle se transforme surtout en une « relation d'aide » monétarisée, car les initiés sont rémunérés pour les cours d'appuis qu'ils donnent. Enfin, cette relation finit par s'institutionnaliser dans un « devenir » concret. Le devenir-enseignant s'institutionnalise en formation.

Étapes de la vocation

La « vocation » de l'initié suit trois étapes principales. Premièrement, par l'aide qu'il apporte à ses camarades, l'initié cherche à exister en classe. Ses enseignants ne sont pas indifférents et l'encouragent dans cette direction. Cet encouragement est un signe révélateur de sa « vocation ». Deuxièmement, l'initié vit cette reconnaissance comme un « destin » qu'il cherchera à réaliser. Il fait ainsi une première expérience de la relation d'aide monétarisée. Troisièmement, il cherche à institutionnaliser cette « relation d'aide » dans un parcours qui lui permettra d'entrer dans une profession. Il rentre dès lors en sciences de l'éducation¹⁴⁶ pour espérer rejoindre l'Institut Pestalozzi, y être diplômé, puis être engagé par l'institution scolaire et ainsi devenir titulaire de classe.

De ces trois étapes, je souligne que la « relation d'aide » est ce qui, tout au long de son parcours, rassure l'initié dans la direction de son devenir-enseignant. Dans toutes les étapes, il cherchera à connaître l'« autre », car l'« autre » sera l'essence de sa « vocation » ; puisqu'il est l'« objet » de son travail (Boutanquoi, 2001). Chercher à connaître l'« autre » sera pour lui une possibilité de se le représenter et le rendre représentable. « Nous avons tous besoin de savoir à quoi nous en tenir sur le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est

¹⁴⁵ Le collectif est ici la profession enseignante.

¹⁴⁶ Dans le cas de mon enquête, la troisième phase est celle de l'entrée dans l'Institut Pestalozzi. Mais, dans le cadre général, cette phase se caractérise par l'entrée dans toute institution qui viendrait offrir à l'initié un diplôme lui permettant d'exercer ensuite la profession enseignante.

pourquoi nous fabriquons des représentations », écrit Jodelet (1989, p. 31). Abric (1994) rappelle aussi que « la représentation d'une situation dépend de quatre composantes : la représentation de soi, de la tâche, des autres et du contexte » (p. 30). En adaptant ce schéma à la question de la « vocation » et en me basant sur les travaux de Boutanquoi (2001), je peux établir que la représentation d'« autrui » – de l'élève – dépendra à son tour de quatre points :

1. la représentation de soi et du métier. Aux côtés d'une représentation de soi qui explore principalement l'identité individuelle, la représentation du métier qui réfracte les éléments d'une identité sociale et professionnelle doit nécessairement être prise en compte ;
2. la représentation du contexte, du social en général. Il s'agit de s'intéresser au champ social dans lequel se posent les difficultés que l'étudiant doit traiter ;
3. la représentation de l'objet de l'action, l'enseignement et l'élève. Qu'est-ce que l'enseignement et l'élève ? Est-il possible d'agir sur de tels objets sans s'adosser à *minima* à des conceptions, à des théories les concernant ?
4. la représentation de l'objet d'intervention. Les différentes catégories de population concernées mobilisent chacun des savoirs.

À ces quatre composantes, il faut noter que c'est la représentation de la « relation d'aide » qui prime pour l'initié. Elle fait de lui un individu avant tout « aidant ». Sa « vocation » se fonde entièrement sur ce présupposé. Une telle interprétation pourrait donner l'impression que la « vocation » est un processus social qui se fige rapidement. Pourtant, il faut plutôt considérer qu'il s'agit d'un processus « dynamique » ; d'une construction sociale qui s'appuie sur de nombreuses interactions. La représentation du métier d'enseignant croise une dimension identitaire différenciée suivant les initiés. Mais, ce qui est commun à tous, c'est la dimension pratique du « savoir-être » et du « savoir-faire » de la profession. L'accompagnement et la transmission des savoirs en sont les principales apparitions. Toutes se modèlent sur une « relation d'aide ».

Pour les initiés, la représentation du contexte de travail apparaît par exemple relativement floue. J'ai constaté que le « travail éducatif » leur semble limité à un ensemble de techniques. Pour ce qui est du « travail enseignant », il se réduit souvent à un environnement économique et financier plus ou moins facilitant. Pour sa part, la « vocation » est générale. Elle dépasse l'aspect financier, économique et technique de la profession. Pour prendre un autre exemple, la représentation de l'objet du travail (l'élève) et des actions à réaliser sur lui se réfèrent directement à la question de la norme et de la normalité (Boutanquoi, 2001). Cette même représentation oscille entre deux axes : l'« avoir » et l'« être ». D'une certaine manière, « être » enseignant relève d'un état ; « avoir » des comportements d'enseignant renvoie à une symptomatologie et donc à des actions concrètes. La « vocation » de l'initié trouve de la sorte son origine dans le constat de l'« être » enseignant. Le devenir -enseignant se centre quant à lui sur l'« avoir » ; comme la possibilité de construire des actions (ou des « savoir-faire ») qui découlent de l'« être ».

Être et devenir

Le « devenir » ne s'oppose pas à l'« être », au sens absolu, synonyme de permanence, comme ce qui « est » ou n'« est pas » (Blay, 2006). Le devenir-enseignant est un prolongement de l'« être ». Il désigne un mouvement ; comme une impulsion qui engage l'initié dans un processus évolutif qui aboutira non pas à un changement d'état, mais plutôt à une mutation continue de l'« être ». Le « devenir » implique donc les notions de « temps » et de « qualité ». Ce sont d'ailleurs les deux facteurs de la transformation des phénomènes du « devenir » – et des problèmes que cette transformation pose à l'analyse sociologique. En effet, le devenir-enseignant est un passage, un long couloir qui conduit de la puissance de l'« être » à l'« emprise » de l'« avoir » ; dans une possession ou une maîtrise – non pas dans le sens d'une quiétude ou d'une sérénité – mais dans celui de se rendre « maître » et de dominer son « devenir ». C'est dans ce passage que la « vocation » devient un acte et qu'elle se réalise.

Parfois opposés, mais toujours inséparables, l'« être » et le « devenir » soutiennent, au travers de la pluralité des expériences des initiés, une « dialectique vivante » (Deleuze et Parnet, 1977). Toutefois, il n'a pas été question dans mon travail de saisir l'« être » et le « devenir » par une définition stricte des termes. Puisque l'« être » ne peut se définir que par lui-même, l'essence de l'« être » échappe à la conscience d'un individu, pour qui l'« être » est perceptible uniquement dans les interactions qu'il soutient avec ses propres signes (Wittgenstein, 1980, 1993, 2002 ; Younes, 2016). Un de ces signes est évidemment la « vocation », son « appel » et sa « révélation » dans l'expérience que fait l'initié de la « relation d'aide ». Dans cette expérience, la « vocation » peut être alléguée. Elle devient un pôle de référence. Puis, elle se définit dans le temps et l'espace. Elle se transforme en un « destin » qu'il faudra indéniablement conduire. Le devenir-enseignant est le « destin vocationnel » des initiés qu'il leur faudra mener à bon port. Il est ainsi pleinement défini, car le définir c'est le justifier. La définition de l'« être » est une opération délicate. Quant au « devenir », sa définition est entièrement possible, car il est une structure de l'« être » qui se rend visible. La « vocation » est le signe de l'« être » qui se met en relation avec un « destin » pour « devenir » ; c'est-à-dire se concrétiser.

Comme un signe visible de l'« être », je peux dire de la « vocation » qu'une seule chose : qu'elle « est » ; autrement dit que les initiés l'affirment comme un « objet universel », car tous les initiés prétendent avoir reçu la « vocation ». C'est bien l'« être » qui fabrique la réalité des initiés. L'« être » dessine les traces de leur « devenir » et affirme que c'est ce même « devenir » qui fera réalité de toutes les autres affirmations. J'entends par là, à la fois la réalité de l'initié qui affirme sa « vocation », et la réalité du contenu objectif des affirmations, à savoir : le devenir-enseignant.

Toute « vocation » implique la reconnaissance de son « être », c'est-à-dire le constat de sa « vocation ». Le devenir-enseignant se situe pour sa part dans un rapport à l'« être » ; dans la mesure où l'initié essaie de le situer par rapport au temps. Comme je l'ai mentionné précédemment, cette distinction entre la « révélation », l'« être » et le « destin vocationnel » n'est pas sans difficulté pour l'analyse, car le devenir-enseignant se rattache sur un fond temporel. Il implique donc le *temps* ; autrement dit, des étapes, des situations sociales précises, des expériences vécues, des conditions et des « affects » (Naess, 2017). Mais, il s'en sépare

aussi, car le devenir-enseignant trouve dans le temps son commencement et sa fin. Il s'introduit dans une durée limitée, et ne participe pas à l'illimité du temps. L'initié devient enseignant par sa formation et l'obtention du diplôme qui symbolisent la légitimité de ses aptitudes « institutionnelles » à enseigner. Mais pas seulement, car l'initié se considérera enseignant quand l'institution lui aura donné à charge toutes les missions d'un enseignant. Alors en poste, il pourra prétendre *être enseignant*.

Devenir pour être

La plupart des activités auxquelles s'occupent les initiés sont contingentes, car ils ne les exercent pas en tant qu'individus s'interrogeant sur leurs propres conditions ou sur ce qui impliquerait d'être enseignant. Mais, ils le font en tant qu'ayant telle ou telle fonction, jouant tel ou tel rôle dans l'institution ; ce par quoi ils font que l'institution précisément existe, de sorte que devenir-enseignant demande de s'écarter de « Soi » ; ou, d'une certaine façon, de fusionner avec l'institution, de faire le choix de la compagnie des *semblables*. Car, il y a des initiés et des enseignants qui partagent les mêmes savoirs, attitudes et techniques (Becker et al., 1968, 1977, 2020).

L'initié et l'enseignant ne servent pourtant pratiquement à rien s'ils n'ont pas de rôles institutionnellement définis. Ainsi, comme le souligne Goffman (1968), il serait trop simple de soutenir que l'individu possède un ensemble de besoins originels ou même acquis et que finalement, lorsque ce dernier serait placé dans un milieu (l'Institut Pestalozzi et l'institution scolaire étant un de ces milieux), il mettrait en place des moyens de fortune pour les satisfaire. Lorsqu'elle est minutieusement étudiée, la réalité sociale est évidemment plus complexe qu'une simple adaptation du « Moi » et qu'ainsi les initiés ne sont pas enchaînés aux structures de leur institution. Mais, ils sont plutôt reliés dans un *continuum* qui les fait devenir autre. Devenir enseignant n'est jamais un dénigrement total de « Soi ». Devenir enseignant concerne plutôt l'installation permanente et l'orientation appuyée dans un sens qui éloigne petit à petit l'individu de lui-même. C'est que l'initié répondra avant tout à une nécessité sociale. Effectivement, être enseignant, implique le dépassement de son « devenir », pour entrer dans le sens des décisions politiques – d'une politique – ou dans le sens de son histoire ; car, dans toute société, ce « sens historique » s'impose également. Être enseignant renvoie à l'apogée d'un sens donné au sein de la « *totalité* » des choses.

Les initiés dans tout cela suivent le mouvement général ; non pas qu'ils renient leur « Moi », mais ils développent plutôt des aptitudes et des compétences qui viennent l'accomplir. Chaque initié a plus ou moins conscience du saut que nécessite le passage du « devenir » à l'« être ». Ainsi, le bond opéré par les initiés n'est pas sans effet de résistance. Les mécanismes de défense du « Moi » ne sont pas accessoires ; mais constituent un élément essentiel du « Moi ». Pris dans le besoin de montrer avec le plus grand soin comment ils se façonnent au groupe de référence et expriment ainsi avec la plus grande adresse l'intérêt qu'ils portent à l'entrée dans une *carrière normale*, les initiés cherchent avant tout à s'identifier aux autres membres de l'institution.

Les initiés expriment toutefois leur désarroi lorsque l'institution ne leur apporte pas le soutien moral ou émotionnel qu'ils attendent. Ainsi, l'emprise de l'institution normale n'est pas le seul fait qui a attiré mon attention. J'y ai toujours vu les initiés et autres membres du personnel chercher à garder une certaine distance et prendre un certain recul avec les expériences qu'ils éprouvent dans l'institution. C'est parce que les individus préservent une partie de leur « Moi » qu'il a été, par exemple, possible de décrire les étapes de la « vocation ».

Les initiés ne sont jamais vraiment ce que l'institution voudrait qu'ils soient. Par conséquent, j'ai étudié leurs « adaptations secondaires » (Goffman, 1968) ; non pas comme la focalisation sur la « mauvaise herbe » (ibid.) qui pousserait inévitablement dans tout terreau social, mais comme un révélateur du saut que chaque initié doit réaliser pour passer de son « devenir » à l'« être ». Ce bond demande à chacun d'eux de construire des défenses contre des liens qui les attacheraient excessivement à l'institution. De la sorte, aucun initié ne fonde sa conception du « Moi » exclusivement sur la manière dont il réagirait si les conditions étaient « exactement ce qu'elles devraient être » (ibid., p. 373) dans l'institution. Plutôt, l'initié profitera d'un pouvoir conscient pour les interpréter, tout en s'attachant au sens des décisions institutionnelles.

L'initié ne sera en aucun cas ce que l'institution attend de lui. Il sera néanmoins un être parmi les autres, suivant un même sens. C'est l'addition des êtres, même lorsque le « Moi » est secondaire, qui donne à l'institution normale son pouvoir de définir la place de chacun de ses usagers. C'est un enchaînement de micro-incidents qui va faire surgir la normalité. Ce sont ces particularités que je mets au premier plan (Milly, 2001). L'initié est un individu capable de distanciation ; « c'est-à-dire capable d'adopter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution et prêt, à la moindre pression, à réagir en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre » (Goffman, 1968, p. 373). Ce qui est propre à l'institution normale, c'est justement de miser sur cet équilibre des individus pour imposer, de l'intérieur, un « Moi » qui tendra toujours vers le sens attendu. Peu importe les « adaptations secondaires » (ibid.), « la mauvaise herbe » (ibid.) ou la « pomme pourrie du panier » (Becker, 1985 ; Brownmiller, 1975), l'important sera que l'initié trouve un équilibre satisfaisant le bon sens institutionnel. C'est parce que le « Moi » s'affirme « contre quelque chose » (ibid.) que, dans l'institution normale, il est permis aux initiés de se révolter « contre cette même chose » (personnel formateur universitaire et de terrain, élèves ou parents) ; mais que jamais la révolte ne doit être portée contre l'institution.

Oui, « il y a des enseignants discriminants », mais « la grande majorité des enseignants ne sont pas racistes ». Bien que le formateur fasse référence dans sa remarque à tous les lieux ou actes dans lesquels le racisme serait susceptible de créer des problèmes à l'école, il ne semble pas intéressant pour ce dernier d'identifier quelconque « système » ou institution. Il n'est pas non plus question de pointer du doigt les formateurs de terrains. La problématique du racisme à l'école ne semble pas institutionnelle ou systémique, mais elle serait bien le fait de quelques « mauvais enseignants » ; des fameuses « pommes pourries du panier », écrit Becker.

Extrait du journal de terrain.

Il n'est pas difficile de constater enfin que le temps du « devenir » est un temps de gestation et de transition ; jusqu'au retour à la période de l'« être ». L'esprit des initiés rompt ainsi avec l'univers de son « être-là » (Lukacs, 1981) et des représentations qui ont duré jusqu'ici. L'initié est sur le point d'enfouir ce monde dans le passé ; et il persiste dans le travail de la continuité de sa propre mutation. Il ne se trouve jamais dans un état de repos, car il est constamment emporté dans un mouvement progressif ; seulement l'initié sera « *ici et là* » – lorsqu'il se dira *être enseignant* – comme à sa première respiration, dans un saut quantitatif qui interrompt brusquement la continuité de la croissance qualitative que sont celles des étapes de sa formation ; en continuité totale avec sa scolarité.

Structure de la vocation

Concernant la structure de la « vocation », je peux dire qu'il existe d'une part un état d'enfance – qui est le moment de la « révélation » – qui serait comme un temps arrêté, que d'autre part la rentrée dans l'âge adulte – qui se symbolise pour beaucoup d'initiés par l'entrée dans l'Institut Pestalozzi – évoque pour eux le mouvement, le changement, le passage, l'initiation. Si la majorité d'entre eux prétendent recevoir leur « vocation » durant l'enfance, elle est avant tout une promesse d'avenir ; un « destin » à protéger. Car, l'âge adulte est soumis au risque et à l'incertitude dans lequel l'initié doit faire des choix. Les thématiques de la « crise » et du « malaise » que j'ai relevées plusieurs fois dans mon travail s'accompagnent de celles de l'enthousiasme et du dévouement qui retrouvent leur genèse dans la « vocation » reçue au moment de l'enfance. La « relation d'aide » reste toujours ce qui relie l'« *être* », l'« *avoir* » et le « *devenir* » de l'initié. Je peux alors soutenir que pour que persiste une « relation d'aide », il apparaît nécessaire qu'elle soit portée par une « dynamique ». C'est bien cette dynamique qui se révélera telle un ressort commun aux différents niveaux de représentations qu'ont les initiés de leur devenir-enseignant. Parce que la représentation du métier d'enseignant repose sur une logique identitaire forte, je conçois que les questions du « savoir-être » et du « savoir-faire » n'ont de sens pour l'initié que si elles s'accompagnent d'une évolution qui, en retour, vient conforter l'identité professionnelle, qui elle-même s'est construite sur la « vocation ».

De son côté, le devenir-enseignant s'inscrit dans un mouvement ; celui de l'entrée dans l'âge adulte, tel que chacun des initiés se le représente. Cette entrée fait passer l'initié de l'enfance – ainsi que de la révélation de sa « vocation » – à la construction sociale de son « devenir ». D'une certaine façon, peu importe la « crise », le « malaise » ou le conflit intérieur, pourvu que vibre la « vocation » ; à condition que rien ne détourne l'initié de l'horizon de sa possible réalisation. Ce mouvement de la « vocation » marque de son empreinte les dessins concourant à fabriquer une représentation plutôt figée de la profession ; des représentations qui s'actualiseront dans chaque récit singulier des initiés et qui s'avèreront se généraliser dans ce qui les autorisera à accéder au champ des possibles, c'est-à-dire de ce qu'ils retiendront de leur formation.

Toutes les situations qui évoluent favorablement vers le « destin vocationnel » de l'initié sont sillonnées par ce que je nomme un *sentiment*. Ce sentiment épouse d'abord les mouvements du « devenir », qui retrouve ensuite la faculté de pouvoir mettre en œuvre les fondements d'une pratique professionnelle concrète. Ce *sentiment* renvoie à la mise en scène d'un « Soi »

fonctionnel, comme « outil » ; un « Soi » objectivé accomplissant le vœu d'aide sur un autre « objet » : l'élève. Ceci même si la « relation d'aide » définit au préalable l'origine de la « vocation » de l'initié, elle s'appuie par la suite sur des enjeux identitaires et de cohérence forts. Elle apparaît pour l'initié comme un espace d'échange et surtout, comme un intervalle servant à définir et à construire des pratiques professionnelles concrètes. La « relation d'aide » vient uniquement jouer le rôle de ciment entre « vocation » et « destin ». Elle peut se définir comme un interstice de transition qui détermine le possible de l'impossible ; le possible dans ce qui est envisageable du métier ; l'impossible dans ce qui est à lui démettre. Elle met en scène et en acte le « destin vocationnel » de l'initié, quelle qu'en soit son étiologie (sociale ou psychique) qui l'invite à l'expression de sa solidarité ; à la mise en valeur du lien social ; plutôt, à une obéissance et une fidélité impeccable aux institutions.

C'est pas comme si on était né enseignant

Sana : que depuis tout petit, je savais que ça allait être mon métier. Mais bon ce que je ne savais pas, c'est tout ce qu'il y avait à faire pour que cela soit mon métier (elle rit)... tu vois ce que je veux dire ?

Zakaria : pas trop !

Sana : comment ? Bah, c'est pour dire que jusqu'à maintenant, je n'ai pas eu d'autre envie en fait !

Zakaria : tu dis que d'être enseignante ?

Sana : wai, bah que, j'en avais même aucune idée, quand j'étais plus jeune, de toutes les étapes, genre je dis l'Institut et tout, le concours pour entrer, tout ça je ne savais pas ! Mais, ce que je savais, c'est que je voulais vraiment faire ce métier !

Zakaria : alors ?

Sana : bah, je me suis donnée les chances ! Pour y arriver, je dis !

Zakaria : ce que tu veux dire, c'est que ce n'était pas comme inné chez toi ?

Sana : wai, ce que je savais, c'est que j'étais faite pour enseigner ! Mais bon, ce n'est pas comme si on était né enseignant. Tu vois, on naît avec l'envie d'être enseignante, mais quand même on le devient !

Zakaria : tu dis avec la formation et tout ?

Sana : voilà, je ne peux pas dire que je n'ai rien appris dans cette formation, même si (elle rit), si bah tu vois...

Zakaria : non !

Sana : bah c'est souvent trop chiant ! Enfin, ce que je veux dire, c'est que tu m'as demandé au début là, bah si j'avais la vocation, bah que oui, mais que ça ne veut pas dire que j'étais comme née enseignante ! J'sais pas si tu vois ?

Zakaria : oui, oui, je vois très bien. En gros, bah depuis toute petite tu sais que tu veux faire ce métier, mais que toute ta formation, je dis ici dans l'Institut, mais aussi quand tu étais à l'école, bah tu as fait ça pour apprendre aussi des choses sur le métier !

Sana : voilà ! Voilà ! Ce que je veux bien dire, c'est que quand je dis que j'ai la vocation, ce n'est pas que je pense être née, genre sachant tout du métier d'être prof !

Zakaria : oui, je comprends parfaitement, et je trouve super, cette distinction, entre ce que tu appelles ta vocation et toutes les étapes pour devenir enseignante. Et c'est très proche de ce que les autres étudiants pensent, dans les interviews que j'ai faites !

Sana : ha wai ? On en a souvent discuté entre nous de tout ça, c'est vrai que c'est... wai, c'est un truc qu'on partage entre nous.

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 041017).

Comme un appel intérieur, la « vocation » désigne une nécessité ressentie dans l'intimité qui s'oppose à une obligation ou à une contrainte extérieure à soi. La « vocation » suppose le plus souvent l'adhésion enchantée des initiés à l'activité qu'ils exercent ou, pour le dire autrement, le sentiment de correspondance parfaite entre « Soi » et l'activité enseignante (Lahire, 2018). Ainsi, c'est le « désir » plutôt que l'obligation qui est à l'origine de l'investissement de l'initié dans l'activité d'enseignement. C'est d'ailleurs pour cette raison que beaucoup d'initiés se projettent dans leur « destin vocationnel », c'est-à-dire dans l'être *enseignant*, plutôt que dans les étapes qui contribuent à fabriquer ce « destin ». Comme le montre l'extrait de mon journal de terrain suivant, cette obsession des initiés pour le métier enseignant « interpelle » le personnel formateur qui ne manque pas de l'exprimer.

Il y a dans toutes les réunions un moment pour se plaindre. Ce moment ne fait évidemment pas partie des points à l'ordre du jour. Alors, parfois, il s'installe entre les différents points sur lesquels il faut discuter ; parfois, le plus souvent d'ailleurs, ce moment se place à la fin de la réunion, lorsque les écrans des ordinateurs se ferment, dans un clappement collectif qui me fait souvent penser à la cloche d'une école.

La plupart du temps, les plaintes du personnel formateur concernent les étudiants et leur manque d'intérêt pour leur formation. C'est qu'il faut trouver un coupable au malheur du personnel. Ce coupable est souvent l'étudiant. C'est en ce sens que Géraldine prend la parole à la suite de quelques propos d'autres collègues ; concernant les étudiants et leurs obsessions pour le « terrain » (dans le jargon, le « terrain » fait référence à la pratique concrète du métier).

Elle nous dit « être fatiguée ». « Que les étudiants ne pensent qu'à finir leur formation ! Alors qu'ils n'en sont même pas à la moitié ! C'est comme si tout ce qui les intéresse, c'est le terrain, le terrain ! Mais alors, foutons-les sur le terrain ! ».

[Notes prises sur le vif].

Extrait du journal de terrain.

Pour les initiés, l'issue est en effet plus importante que le chemin qui y conduit. Le métier d'enseignant est une « affaire personnelle », car ils le vivent sur le mode de la « vocation » (Lahire, 2018). En effet, j'ai observé que les initiés expérimentent le plus souvent leur activité d'enseignement (sur les terrains scolaires), non sur le mode du « travail obligatoire », « contraint » ou « forcé », mais sur celui de l'envie personnelle et de la nécessité intérieure (ibid.). Pour sa part, la formation universitaire est une affaire différente. Elle ne correspond pas directement à leur « vocation » ; même si les initiés, telle que Sana dans l'extrait suivant, ont conscience que cette formation leur apportera des « savoirs » essentiels à la pratique du métier.

Néanmoins, la formation des initiés est vécue davantage comme une « étape contraignante » à franchir pour satisfaire leur « destin vocationnel ». La formation est ainsi perçue comme une « conduite forcée » de leur « destin ».

On n'est plus des bébés

Sana : je ne sais pas si on a vraiment besoin de tous ces trucs dans l'Institut ! C'est que, je veux bien le comprendre, on a besoin d'apprendre des choses pour le métier, mais franchement, comme je t'ai dit, ça s'apprend d'être enseignant, mais, je dirais qu'on devrait être moins en cours, comme des élèves. C'est bon quoi ! Plus de terrain, voir que du terrain. Et je ne suis pas la seule à le penser.

Zakaria : tu dis que d'autres étudiants pensent ça ?

Sana : oui clairement ! Il y a un truc à changer dans cette formation, je sais pas exactement quoi ! Mais faut vraiment changer un truc !

Zakaria : tu dis ça par rapport aux cours dans l'Institut ?

Sana : y'a un décalage trop fort entre les deux [terrain et Institut Pestalozzi]... et quand tu es à ta quatrième année, là tu le sens bien fort ! C'est bon là faut nous lâcher la grappe !

Zakaria : tu dis par rapport à la théorie ?

Sana : même pas ! On n'est plus des bébés !

Zakaria : l'infantilisation ?

Sana : c'est ça !

Zakaria : on en a parlé la dernière fois !

Sana : on sait ce qu'on veut faire depuis le début ! Alors, y'a pas besoin de tout ce chichi, ce blabla et tout !

Zakaria : tu es en colère ?

Sana : non ! wai si un peu quand même ! Bref, je sais que tu me comprends !

Zakaria : tu m'en dis plus ?

Sana : y'a quand même un truc qui m'a trop énervée tout le long de ma formation, bah c'est qu'on perd un peu notre temps ! Voilà, je dis que le métier, bah il s'apprend par immersion, c'est comme une langue, plus tu pratiques, plus tu deviens bon. Si je suis venue tous ces jours aux cours dans l'Institut, et c'était long (elle souffle), bah c'est juste parce que je sais qu'il faut ce papier [le diplôme] pour pouvoir pratiquer, parce que c'est un peu tout le sens de ma vie en fait, je suis vraiment passionnée ! Mais, j'ai beaucoup pris sur moi ! Je suis hyper contente, wai d'arriver au bout !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 160418).

Dans mon enquête, Sana s'est révélée être la figure « idéal type » de l'« enseignante par vocation ». Sa « vocation » pour l'enseignement s'est façonnée depuis son enfance, puis elle s'est renforcée à un point, tel qu'elle a fini par faire de son métier la seule et unique raison d'être. Ainsi, comme pour Sana, la formation universitaire est perçue par les initiés souvent comme pénible, parce qu'elle contredirait leur unique « vocation » qu'est l'enseignement. Comme les initiés ne sont rien d'autre que des enseignants en devenir, et qu'ils ne peuvent pas être autre chose, leur formation dans l'Institut ne pourra que difficilement les exalter. En effet,

tout ce qui n'est pas lié directement à la pratique de l'enseignement les ennue et ils me disent même finir par le « détester ». Le mot qu'ils ont choisi est fort. Mais, il illustre parfaitement le sentiment puissant des initiés face aux expériences entre les quatre murs de l'Institut Pestalozzi qui les dérangent ou les entravent ; même si ce n'est dans leurs propos qu'une présomption.

Les initiés n'apprécient guère les programmes de formation qui les commande ainsi que les exigences de productivité lorsque leurs travaux universitaires se tournent sur la compétition et la performance ; que les savoirs de formation soient avant tout assortis de conditions de résultats et d'activités annexes obligatoires, c'est que pour eux, les activités de formation se rapprochent redoutablement de situations de « travail contraint ». Ce travail est similaire au travail scolaire infantilisant ; se réalisant dans un temps limité (celui de quatre ans de formation), avec des contrôles, des résultats, *et cætera*. Ce travail brise la saveur de l'engagement « vocationnel » et « passionnel » de l'initié. De même, pour ceux qui ont vécu l'entrée en formation dans l'Institut Pestalozzi comme une nécessité pratique, telle une exigence qui dépasse leur investissement personnel, l'idée de formation au métier d'enseignant vient abimer leur sentiment de « vocation ».

Contraintes et vocation

La contrainte de l'institution normale et l'obligation de se former empêchent le rapport vocationnel des initiés aux activités pour lesquelles ils se sont initialement engagés. Pourtant, d'un point de vue sociologique, la « vocation » n'est finalement qu'une contrainte puissamment intériorisée. Comme je l'ai relevé au début de ce chapitre, « avoir la vocation » renvoie au sentiment d'être « *fait pour ça* ». Néanmoins, l'existence d'un tel sentiment suscite l'enquête et l'interrogation sur la genèse de ce besoin intérieurement ressenti. Effectivement, pour avoir le sentiment d'« être fait pour ça », encore faut-il, « avoir été fait (au sens de « fabriqué ») pour ça ». La question de la genèse du sentiment vocationnel se pose ainsi de la même manière pour tous les initiés. À la différence de la transmission d'un capital matériel qui peut se donner indépendamment du sentiment que peut avoir à son égard l'acquéreur, la transmission « immatérielle », « culturelle » et « idéologique » s'appuie sur l'envie et le désir qui viennent supporter et encourager l'effort nécessaire ; notamment lorsque la transmission s'effectue dans la durée (Lahire, 2018). Cette durée correspond à la « totalité de la scolarité » de l'initié, puisque très tôt dans leur parcours scolaire, les initiés m'ont dit avoir reçu la « vocation » pour le métier d'enseignant. Ainsi, se fabrique et s'oriente le « désir » ; c'est-à-dire que la révélation vocationnelle est venue soutenir leur adhésion morale ou leur sentiment intime pour une mission et une fonction sociale et institutionnelle. Ils vivent leurs expériences scolaires et de formation comme des tâches certes souvent pénibles, mais nécessaires.

Sana : l'envie d'être enseignante est aussi venue à l'école, on m'a nourri de ça ! Wai que mes parents étaient aussi les deux enseignants, ça aussi. Donc j'en ai toujours entendu parler à la maison aussi ! Et mes maitresses savaient que je voulais devenir prof, alors elles m'ont montré comment on fait, comment aider, comment plein de trucs ! Bah elles m'ont dit, tu verras, dans ta classe tu auras de super élèves et c'est toi qui leur apprendras plein de choses. Comme ça tu en feras de bons élèves... Wai bah même

si des fois c'est chiant, y'a plein de trucs chiants à l'école ou dans cette formation, mais c'est toujours pour la bonne cause ! Alors, wai, je me plains, mais au fond je sais que c'est par là [la formation] qu'il faut passer !

Extrait d'entretien (Sana - 4^{ème} 041017).

La « totalité de la scolarité » permet de sélectionner prématurément les élèves adaptés (ni scolairement les meilleurs ni les plus mauvais), futurs enseignants, car ils seront de loin les plus tenaces ; les plus conformes et conformistes. Ils seront ceux qui auront développé un sentiment fort du service, de l'obéissance et de l'adaptabilité.

L'institution scolaire sélectionne ainsi très tôt ses « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964). Le processus est certes implicite, diffus et la socialisation inconsciente ; mais l'obligation morale et affective des élèves vis-vis de leurs enseignants, et tout particulièrement des filles vis-à-vis de leurs « maitresses d'école », contribuent fortement à l'intériorisation des « désirs » (Elias, 1991a) ; et donc au sentiment de vocation que les initiés m'ont rapporté. *A contrario* d'un sens commun robuste, si le goût pour l'enseignement semble « personnel », « singulier » ou « inné » pour chaque initié, c'est parce que ces derniers ont souvent connu dans leur entourage d'autres enseignants qui les ont directement « influencés ». Par-là, je souligne la force de la dépendance, c'est-à-dire la dissymétrie du pouvoir qui vient se faufiler dans les plus petits espaces que sont les trames des désirs d'un individu.

Au-delà des désirs, lorsque la « vocation » est précoce, l'un des enjeux institutionnels est l'imposition de normes scolaires et de leur maintien. Les conventions normales sont fortement dépendantes de configurations produites chez les individus. Quand la position sociale de l'élève se modifie¹⁴⁷, les normes de l'apprentissage se transforment aussi. L'élève devient un initié, pour « devenir » enseignant. Inculcation, transmission et apprentissage des valeurs et idéologies, des savoir-faire et des techniques ne forment pas des objets définis et immuables dans le temps. Ils sont toujours à mettre en relation avec l'expérience de l'initié et de son implication dans ses expériences. Du moment où un initié considère s'engager dans sa formation par « vocation », c'est qu'il a une perceptive relativiste de sa scolarité (Becker et al., 1977). Pour lui, tout se passe comme si « apprentissages » et « techniques » avaient constitué des intérêts identiques et constants depuis son enfance. Ainsi, tout malheur ou toute situation difficile sont justifiés, interprétés et finalement compris comme des étapes fondamentales de la construction d'un « bon élève » (autrement dit, de celui qui sera peut-être plus tard enseignant). Les événements malheureux ou éprouvants sont vécus par les initiés tels des « rites initiatiques » (Bourdieu, 1982a ; Fellous, 2001 ; Turner, 1990 ; Van Gennep, 1981). Ils marquent le changement ou l'évolution ; faisant passer l'initié d'une situation sociale à une autre. Mais surtout, ils définissent l'incorporation dans son groupe social de référence. Le rite initiatique met à l'épreuve l'initié le long de sa formation. Il est en ce sens un « rite d'institution » (Bourdieu, 1982a), car il sélectionne les meilleurs élèves, à savoir : ceux qui auront su garder le « juste » souvenir de leur scolarité ; c'est-à-dire ceux qui auront intériorisé profondément la relation de pouvoir éducatif qu'ils ont vécu avec leurs enseignants comme une relation nécessaire, justifiant tout malheur ou toute difficulté comme indispensable à leur bien.

¹⁴⁷ Je fais référence au passage d'un individu d'un statut d'élève à un statut d'initié.

« Acte de magie sociale », écrit Bourdieu (ibid., p. 59), le rite d'institution est symboliquement efficace du fait qu'il signifie aux initiés ce qu'ils sont à « être » : « deviens ce que tu es », « tu es fait pour ça » (ibid., p. 60). Ici se loge le travail de l'institution normale, comme un travail d'inculcation sociale qui traitera les initiés à la lueur de leur mémoire ; celle qui fera advenir une seconde nature qu'est la fonction sociale attendue.

L'institution normale agit ainsi sur la représentation du réel de l'initié et opère sur lui une consécration de sa différence. Les effets de cette consécration sont de l'ordre de l'efficacité symbolique des « rites d'institution » (ibid.) ; car le pouvoir qui leur appartient permet d'agir directement sur le réel de l'initié, en ayant un fort impact sur ses représentations (Godelier, 1981). Entrer dans une institution normale transforme : premièrement la représentation que les « autres » (camarades de classe, personnel formateur, élèves et parents) se font de la personne investie et de leurs comportements à leurs égards ; deuxièmement, la représentation que l'initié se fait de lui-même et les nombreux comportements qu'il se croit tenu d'adopter ; troisièmement, le « titre » (ou tout diplôme de formation) multiplie durablement la valeur de celui qui porte ce titre, ceci en accentuant l'intensité et l'étendue de la croyance que ce même individu a plus de valeur qu'un autre. C'est ainsi que la « vocation » est réaccaparée par l'institution et que cette dernière vient signifier à l'initié son identité. Une fois ce dernier entré en formation, la « vocation » se transforme en « rite d'institution », avant tout comme un acte de communication qui a pour but de lui désigner une partie de son identité (Sen, 2006) ; en lui notifiant avec autorité ce qu'il doit faire et ce qu'il doit être (ibid.). À chacun de « tenir son rang » (Becker et al., 1968), de se conduire en conséquence de ce qu'il est. « Deviens ce que tu es » (Bourdieu, 1982a, p. 59) constitue la formule qui « sous-tend la magie performative de tous les actes d'institution » (ibid., p. 60).

Les initiés ont pourtant toujours été conscients des « épreuves » de leur scolarité (Pariat, 2015). Quelle que soit la figure de l'autorité rencontrée, j'ai constaté que l'acquisition des gestes et des valeurs du métier d'enseignant n'allait de pair qu'avec une implication totale dans la « topographie sociale » (Pharo, 1983) de l'initié. Autrement dit, la nécessité de prendre en considération les modalités propres de constitution et de fonctionnement du groupe social dans le processus même de formation dépend de la position qu'a l'initié dans les étapes de sa formation. La « vocation » – qui conduit ses étapes – ne peut être perçue que comme un processus dynamique ; entraînant à la fois la reproduction des valeurs, idéologies et des techniques du groupe social concerné.

La genèse des désirs, des goûts et donc de la structure de la « vocation » est plus complexe et subtile que ce qu'une théorie de la socialisation pourrait laisser prétendre. La transmission culturelle trouve sa source dans les cadres sociaux de l'expérience, dont les dispositions et les attirances (ou les attractions) sont la continuation ou le prolongement des interactions que l'initié a eu dans le sens de ses désirs ; plutôt que la simple reproduction d'une situation sociale de départ (Lahire, 2018).

Tamara : comment j'ai eu toute petite ma vocation pour l'enseignement ? Bah, honnêtement, je me l'explique d'abord, et en remontant, je trouve déjà des enseignants dans ma famille. Mais mon père a fait de bonnes études, et depuis il a toujours cultivé l'école avec amour et un certain goût. Surtout ma mère qui est enseignante à l'école primaire. Elle est une femme assez simple. Elle m'a eu assez tard, elle avait presque quarante ans... et même qu'à la maison, tout était bien organisé comme à l'école. Elle me l'a beaucoup transmis [cet ordre ou ce goût pour l'enseignement]. Même que toute petite j'aimais les livres, la littérature, les exercices, l'école. (Elle rit), oui en un mot ce qu'ils [sa mère et son père] aimaient aussi. Mais le plus important, c'est que petit à petit, j'ai aimé aider les autres, surtout à l'école, et tous mes enseignants m'ont toujours dit que j'étais douée pour ça... que j'étais faite pour ça. Ça vient de là, je pense, surtout ma vocation pour ce métier. C'est le point de départ.

Extrait d'entretien (Tamara - 2^{ème} 091117).

Comme le laisse apparaître l'extrait précédent, Tamara reçoit une « prime de reconnaissance » supplémentaire pour chacune de ses « performances scolaires » ; et ce fut certainement pour elle le plus bénéfique à son développement, dans le sens qu'avaient souhaité ses parents, mais surtout ses enseignants. Si tous les signes du « talent scolaire » de Tamara étaient source de joie pour ses enseignants, je comprends que, précocement pour elle, attirer l'attention, l'admiration ou la joie de ses enseignants supposait d'« être une bonne élève » et de progresser scolairement dans ce sens.

Pour qu'il y ait « vocation », il faut sans doute que l'activité de l'initié ait été valorisée dans son enfance, au moins aux yeux de ceux qui sont concernés (Lahire, 2018). Les métiers de l'éducation et de la relation d'aide sont fortement prisés symboliquement et engendrent plus facilement des vocations et des investissements personnels intenses que d'autres univers sociaux. Peut-on devenir éboueur, caissier d'un supermarché, agent « du sale boulot » (Payet, 1997) par vocation ? Une telle chose n'est sans doute pas impossible ; même s'il est plus probable que les métiers ou les fonctions qui ont été construits socialement comme désirables aient plus de chances d'être vécus par les individus par vocation (Lahire, 2015) ; car « les vocations religieuses, artistiques, scientifiques, médicales s'expliquent en grande partie par la nature symboliquement attractive de ces domaines d'activités » (Lahire, 2018, p. 148).

La « vocation » désigne donc un rapport particulier qu'entretiennent les individus à certains moments de leur vie et à l'égard de l'activité en question. Le « désir » reste pour sa part l'ingrédient principal de cette « alchimie sociale » ; de ce que les expériences scolaires des initiés ont créé chez eux. Mais, la « vocation » n'est pas durable. Lorsque l'institution normale s'en empare, elle devient un vague souvenir décrivant l'impulsion initiale de l'initié pour le métier. L'institutionnalisation (Herreros, 2009 ; Tolbert et Zucker, 1983) est en ce sens redoutable, car elle participe à l'effondrement du sentiment de vocation. Lorsque les initiés parlent d'enseignement, ils se remémorent leurs désirs à rentrer dans la profession. Mais, lorsque ces mêmes initiés se projettent dans la profession enseignante, ils vivent l'« être » enseignant par un « réalisme » et « pragmatisme » puissant. Pour eux, la réalité du métier n'est jamais vocationnelle. Comme l'illustre l'extrait suivant, le sentiment de vocation repose sur une croyance forte d'une utopie possible. La formation vient expliquer l'impossible persévérance

des initiés dans cette « voie utopique » (Abensour, 2000, 2010, 2011) ; les renvoyant rationnellement aux revers de l'idéal ou de ses difficultés. La formation fait de nécessité vertu et l'enseignant par vocation disparaît sur cette voie ; en se décourageant de son idéal. Une des forces de l'institution normale est de faire abandonner aux initiés une part de leur « désir », en leur présentant les conditions défavorables de leur épanouissement. Par « fatalisme » ou « résignation », la « vocation » disparaît sous le poids des contraintes de la réalité institutionnelle du métier. Aucun des initiés ne m'a pourtant dit devenir « un professionnel » par vocation. C'est bien parce qu'« être professionnel » renvoie à l'insertion dans la « division morale du travail » (Payet, 1997) et ainsi à s'astreindre aux tâches du « sale boulot » (ibid.) que l'initié ne peut donc logiquement ne pas se prétendre par vocation à une partie « sale » de son métier.

Bedonna : je ne me suis jamais vue dans ce métier, faire tout ce qui est moche. Moi, je ne me suis jamais vue devoir trier les enfants, leur mettre des notes, remplir des carnets, noter et contrôler leurs comportements, les punir... À la base, quand j'ai voulu faire ce métier, c'était pour partager des savoirs, transmettre aux enfants... participer à leur émancipation !

Extrait d'entretien (Bedonna - ENS1 041219).

5.7 Conclusion : voir et décrire

Au travers des différents chapitres, j'ai cherché à montrer que c'est un « mode de pensée », celui de la rationalité d'une « description dense » (Geertz, 1998), qui constitue une rupture avec l'univers de l'intuition, pour entrer de plain-pied dans un monde sensible et descriptif : celui de l'ethnographie du devenir-enseignant. De ce point de vue – mais de ce point de vue seulement – le « devenir », qui a été le modèle de toutes les autres formes de description, a toujours été tenu pour une apparence, un aspect, une allure ; une chose avant tout qui se voit. La description, lorsqu'elle s'écrit, semble reproduire à l'infini des événements qui ont eu lieu qu'une fois. Pourtant, la description répète qu'elle ne pourra jamais plus se répéter. Elle ramène mon corpus de données – même l'entièreté de mon étude – dont j'ai eu besoin pour voir, sentir, remarquer et regarder à quelque chose qui renvoie au remarquable ; à l'occasion, à la rencontre, où le réel se dessine dans une expression infatigable.

Quoi que le devenir-enseignant se soit donné à voir et quelle que soit la manière dont il se présente, il est toujours visible ; bien que ce ne soit pas lui que j'ai vu avant toute autre chose. Je n'ai vu d'abord que l'objet étudié, le référent. Ainsi, ce que j'ai essayé ensuite de décrire c'est qu'un « devenir » est issu de trois pratiques (ou de trois intentions) : « faire », « subir », « regarder ». L'opérateur est l'ethnographe. Le spectateur est nous tous qui existons dans la réalité ; une réalité susceptible de faire l'objet de descriptions ; une réalité qui, pour ma part, s'est composée d'individus, d'interactions et d'institutions. L'acte de décrire a porté autant sur des objets qui se sont dessinés devant mes yeux, que sur des devenirs, tels des faits beaucoup plus organisés, mis en forme et socialement construits. Comme je l'ai dit, « celui » ou « cela » qui sont ethnographiés renvoient au référent, à la cible, comme une sorte de petit spectacle que j'appellerai volontiers le *spectre* de l'ethnographe ; parce que ce mot garde au travers de sa racine un rapport au spectacle et à la mise en scène si appréciée (Becker, 1985, 2009 ;

Chapoulie, 2001 ; Dewey, 2005 ; Garfinkel, 2007 ; Goffman, 1973a, 1973b, 1975b ; Hughes, 1996a ; Mead, 2006 ; Sacks, 1992). Mais, il y ajoute cette chose un peu « dramatique » qu'il y a dans toute ethnographie : la permanence d'une réalité qui traverse le temps.

Ethnographier dans l'institution normale demande une description des sources de développements, comme de ses dangers. J'ai par exemple constaté que penser des futurs souhaitables ou proposer une « utopie » se conjugue avec une perspective réaliste et pragmatique qui anesthésie finalement toute possibilité de transformation. L'emballage du « camion fou » (Giddens, 1994) dans lequel nous sommes embarqués est descriptible, car l'ethnographie que j'ai proposée suppose de monter à bord du camion, de s'y laisser conduire, pour constater et décrire sa vitesse ; ainsi que de voir se rapprocher le mur sur lequel nous fonçons. L'ethnographie que j'ai menée n'est pas un concept d'analyse ni une théorie d'ailleurs. Elle est l'étude immergée dans un mode de civilisation caractéristique qui s'oppose au mode de la tradition, c'est-à-dire aux modes antérieures. La modernité propose des espaces institutionnels où se transforment les relations sociales et l'intimité du « Soi ». Elle est avant tout une idéologie dans laquelle les devenirs se fabriquent dans l'instant pour perdurer dans le temps.

L'initié vit dans l'incertitude d'une nouvelle naissance ; une image – son image – va éclore : qui suis-je ? Pourquoi suis-je fait ? Quelles ambitions ai-je pour cette profession, cette formation ? Ce sont ces questions qui font naître les devenirs et ce sont elles qui permettent aussi à l'ethnographe de les voir, de les sentir et les décrire. Cette conclusion concerne ainsi directement les six chapitres de cette partie, car ils sont une conséquence de l'apparition du devenir-enseignant chez les initiés ; tel que j'ai pu les saisir. Ils m'ont permis de présenter les mécanismes qui rentrent en compte dans la construction sociale du devenir enseignant ; d'interroger le vaste domaine du « territoire » (Deleuze, 1988 ; Deleuze et Guattari, 1989) pour voir et comprendre que le *centre* est un lieu de la plus grande importance. J'y ai vu le rôle majeur de la formation des enseignants dans la reproduction de l'École, de son pouvoir et de l'importance de la fabrication d'un devenir-enseignant qui semble éclore en lui-même, mais qui n'est finalement qu'un *élément* : l'institution normale. J'y ai rencontré le devenir banal qui fige toute possibilité de construire du nouveau ; et qui est aussi la figure d'une nouvelle puissance, puisque devenir enseignant ne peut prendre la forme que d'un « devenir attendu ». J'y ai décrit l'« autre », les élèves, leurs parents, leur famille, leurs cultures, leur diversité. Dit autrement, toutes ces formes ne sont finalement que des moyens de formaliser l'« autre », de parler sur l'« autre », de construire l'« autre » comme un objet de savoir ; et non pas de le reconnaître comme un sujet qui sait. J'y ai vu un « devenir » comme un outil de l'arsenal pragmatique et positiviste de l'institution normale ; fabriquant et motivant les initiés à être des individus passifs dans leur rapport au monde.

L'obéissance est ensuite apparue, comme le premier *surgissement* du devenir-enseignant ; de la normalité. Une obéissance collective, car confortable. Elle est la condition sociale essentielle du devenir-enseignant ; étant donné que la condition d'obéissance est ce que les initiés ont le plus à partager entre eux. Elle permet aux initiés d'« effectuer leur travail », sans ne jamais interroger l'engagement qu'il contient ; faisant d'eux des êtres de service, pouvant aussi (parfois) accepter l'inacceptable. L'obéissance est insidieuse, cachée, dissimulée, puisqu'elle

trouve son origine dans la profonde croyance qu'un individu agit toujours pour « le bien des autres ».

L'obéissance est aussi une expérience, celle que l'initié a dans l'institution. De ce constat, j'ai pu décrire l'expérience institutionnelle de l'initié ; une expérience que j'ai caractérisée d'« humiliante » (Margalit, 2007), car elle nie une partie indispensable de l'« identité plurielle » (Sen, 2006) des individus. Se dessine alors une institution dans laquelle les initiés voguent, mais dans laquelle perdure comme essentiel l'humiliation. L'institution normale humilie les initiés placés sous son autorité et dont ces derniers finissent pas s'humilier les uns les autres. La compétitivité des savoirs est l'exemple que j'ai pris pour illustrer cette humiliation et, au-delà de cet exemple, il apparaît une autre forme d'humiliation que les initiés infligent à leurs élèves en stage, lorsqu'ils s'exercent à la « posture enseignante » (Bucheton, 2019 ; Maubant, 2009 ; Payet et al., 2011 ; Simard et al. 2010 ; Rayou, 2020). L'humiliation reste ainsi une forme intense de la souffrance des initiés. Cette souffrance se trouve dans la négation de leurs capacités de pensées et dans une forme extrême d'infantilisation ; faisant naître un sentiment d'infériorité et de dévalorisation de soi. L'initié se considère comme inutile, ou utile qu'à l'application de commandements supervisés par sa hiérarchie. Il s'exclut de lui-même, emportant les autres, ses élèves, avec lui dans cette exclusion. L'initié construit une *expérience d'inexistence* dans sa scolarité puis dans l'institution normale. Cette expérience l'enferme encore davantage sur lui-même et sur sa condition minoritaire, prouvant que sa condition sociale dans l'institution est humiliante.

Il n'y a d'obéissance et d'humiliation acceptable qu'à la condition de s'insérer dans un « collectif ». Ainsi, j'ai montré que l'« âme collective » est un autre *surgissement* du devenir-enseignant. Car, c'est dans l'institution normale que les caractéristiques de l'« enseignant institutionnel » apparaissent ; qu'il faudra les signifier et en délimiter ses fonctionnements pour ensuite les faire appliquer. Le « bien » est la première vertu à faire appliquer, mais l'obéissance à toute forme d'autorité (institutionnelle, idéologique et politique) est la seconde. L'initié se laisse transformer par la « masse » (Le Bon, 2013). Il prend son « devenir » comme un modèle collectif à suivre. Il imite et reproduit ce qu'il a lui-même vécu dans sa scolarité et qu'il expérimente en ce moment dans sa « condition sociale » (Goffman, 1968) étudiante. Un initié ne s'oppose de cette manière jamais à son devenir-enseignant. La « masse » prend forme et impose un sens à tous ses membres. L'« âme collective » y voit le jour et symbolise le devenir commun qu'est le *devenir-enseignant*. L'« âme collective » se voit aussi dans le discours des initiés ; lorsque ces derniers érigent les étapes ou les points à atteindre pour mener leur formation à bon port. L'« âme d'une foule » n'est jamais au service de l'individu. Elle est au service de la majorité.

Dans un même ordre d'idée, j'ai pu décrire l'« attachement » (Bowlby, 1978a, 1978b, 1984) à la « figure enseignante » de l'initié ; un « attachement » (ibid.) qui alimente l'« âme collective » de valeurs et de principes, mais qui vient aussi donner vigueur et ténacité au devenir-enseignant. C'est principalement la « *biographie scolaire* » de l'initié qui vient lui offrir un équipement cognitif qui l'oriente vers sa « figure d'attachement » (ibid.). À partir des premiers liens tissés avec ses enseignants, des premières interactions avec eux, l'« enfant-élève » (futur initié)

construit un modèle de relations interpersonnelles en situation scolaire qui sera déterminant de la relation éducative qu'il reconstruira en formation. J'ai aussi montré que la « figure d'attachement » séduit l'initié, car elle est la promesse d'une aspiration. L'expérience de formation de l'initié est vécue sur les souvenirs qu'il a de sa propre scolarité. Les initiés suivent et reproduisent un chemin semblable que celui qu'ils ont expérimenté. C'est le « comportement d'attachement » qui vient prendre le relais. Il se construit lors de l'expérience de formation et se comprend comme une forme typique du comportement de l'initié. J'y ai décrit l'expérience mimétique de formation ; tout en dépassant cette nécessité première, puisqu'elle participe à la construction du devenir-enseignant.

L'obéissance et l'attachement sont transcendés par la « vocation ». Ainsi, la « vocation », comme troisième *surgissement* du devenir-enseignant, a été traduite comme un concept qui s'est appréhété à l'étude interactionniste d'une société et aux effets de socialisations qu'elle produit chez les individus. J'ai montré que la « vocation » est un état construit socialement. J'ai décrit les enchaînements de l'expérience vocationnelle de l'initié, dont l'origine et les ressorts semblent le plus souvent lui échapper (Lahire, 2018) ; qu'ainsi leur « vocation » n'est pas une « détermination divine » ou « naturelle » ; mais qu'elle a été socialement construite et qu'il est donc possible d'en extraire les étapes. La « relation d'aide » est l'expérience initiale que fait l'initié. Elle est une première rencontre avec l'« autre » et est déterminante de ce que l'initié désigne comme une « vocation ». Cette dernière suit trois étapes : premièrement, l'initié cherche à exister en classe et il le fait en « aidant » ses camarades. Ses enseignants n'en sont pas indifférents et l'encouragent dans cette direction. Cet encouragement est un signe qui vient révéler à l'initié sa « vocation ». Deuxièmement, l'initié vit cette reconnaissance comme un « destin » qu'il cherche à réaliser. Il fait ainsi une première expérience de la relation d'aide monétarisée. Troisièmement, il cherche à institutionnaliser cette « relation d'aide » dans un parcours qui lui permettra d'entrer dans une profession. Il s'inscrit en sciences de l'éducation pour espérer rentrer dans l'Institut Pestalozzi. Une fois sélectionnées, toutes les aspirations de son « devenir » seront orientées par « vocation ».

La « vocation » prend la forme d'un « objet universel » que partagent tous les initiés, qui les rassemble dans un collectif et un « devenir » communs. Ils suivent alors le mouvement général. Ils cherchent à s'identifier aux autres membres de l'institution avant tout ; car ils sont pris dans le besoin de montrer, avec le plus grand soin, comment ils se façonnent au groupe de référence et comment ils expriment avec la plus grande adresse l'intérêt qu'ils portent à l'entrée dans une *carrière normale*. Le devenir-enseignant s'inscrit dans ce mouvement ; celui de l'entrée dans l'âge adulte, tel que chacun des initiés se le représente. Ce mouvement marque une représentation plutôt figée de la profession ; une profession qui apparaît dans l'histoire vocationnelle de chacun d'eux, mais qui se produit et se reproduit en formation des enseignants ; car à tout prendre, leur formation devient une loi supérieure dans laquelle transpire une certaine cupidité des institutions normales : celle dans mon cas, qui se réfère à la nécessité inévitable de former des enseignants « employables » (Aktouf, 2006), car ils ont été formés par (et dans) une institution.

Le devenir-enseignant laisse flotter au regard de l'ethnographe un léger sourire qui se veut indéfinissable ; plutôt qu'il suffirait de le décrire, car en même temps que ses qualités, il se rend visible. La conscience des initiés se dévoile en arrière-plan de leur « devenir », puisque le devenir-enseignant se prête au jeu. Il pose et altère la profondeur de l'« être » et se laisse prendre au piège, dans une ligne, parfois courbe, qui emporte les « Hommes ». Les devenirs sont sociaux. Ils se présentent comme une image, mobile, cahotée entre mille autres devenirs changeants, au gré des situations et des âges. Ils coïncident avec la marche, le mouvement général qui donne l'impulsion. Les devenirs se confondent toujours avec leur propre image ; néanmoins jamais avec soi, car le « Soi » est lourd, immobile, entêté ; et les devenirs sont légers, divisés, dispersés et ne tiennent pas en place. Ils évitent aux individus de se voir eux-mêmes. Ils proposent un portrait peint, une image d'eux-mêmes, comme celle que l'on verrait dans un miroir. L'individu est devenu, c'est-à-dire qu'il est la « société » en personne. L'individu est alors *semblable* aux autres. Ce sont ces « autres » qui l'exproprient de soi-même. Ils font de lui un objet. Ils le tiennent à merci, à disposition, rangé dans un fichier et préparé pour tous les procédés subtils que demande l'existence d'une institution (Goffman, 1968).

Dans cette partie, j'ai aussi relevé les troubles sociaux (Canguilhem, 2013) que les devenirs engendrent. Je les ai constatés par la description des regards et des voix, car les devenirs sont l'avènement de soi-même comme un autre. Ils sont des dissociations de la conscience et de l'identité ; une vision « double » (de son double) qui agrippe le sens d'une société (Ricoeur, 1996). Les imaginaires se croisent, s'affrontent et se déforment. Lorsque l'individu prend le sens d'un « devenir », il est à la fois celui qu'il croit être et celui qu'il voudrait que l'on croie qu'il est. Il est ce que la société projette en lui ; qu'il soit « majoritaire » (Deleuze, 1988), même *passif*. Les devenirs exhibent les valeurs d'une société, ceux de la déviance (Becker, 1985) ou de la norme. Ils montrent à l'ethnographe la direction que les individus prennent.

Aucune description d'un « devenir » n'est donc bizarre, puisque les individus ne cessent de l'imiter. Et lorsque la conscience reprend ses droits, les individus ne sont ni sujet ni objet. Ils sont plutôt des « Hommes » qui se sentent devenir objet. Alors, ils vivent leur prise de conscience comme une petite expérience de la « mort », car ils s'écartent du *spectre*. De cette façon, les individus sont frôlés par une terrible sensation d'inauthenticité, parfois même d'imposture. Tout ethnographe le sait bien. Il a d'ailleurs lui-même peur de cette « mort » dans laquelle sa description va certainement s'embaumer. Les gestes, les manières ou les contorsions des ethnographes pour « donner vie » à ce qu'ils voient mourir sont souvent riches d'idées. Les ethnographes s'assoient devant leurs crayons qui les aident à sortir de l'inconscience ; et déjà sujet, ils luttent.

Conclusion générale

Et, puisqu'il est de bonne méthode, quand on termine un livre, de se reporter aux espérances qu'on nourrissait en le commençant, je vois bien que j'ai maintenu toutes mes rêveries dans les facilités de l'anima. Ecrit en anima, nous voudrions que ce simple livre soit lu en anima. Mais tout de même, pour qu'il ne soit pas dit que l'anima est l'être de toute notre vie, nous voudrions encore écrire un autre livre qui, cette fois, serait l'œuvre d'un animus.

Gaston Bachelard, 1998b, p. 171.

Post-scriptum sur la volonté

En montrant à quel point l'institution normale enveloppe ses usagers et comment ces mêmes usagers se mettent à la charge de répondre à ce que l'institution attend d'eux, j'ai décrit la difficulté d'appliquer au seul Institut Pestalozzi (et globalement aux institutions qui forment les enseignants) les problématiques qui touchent à la « normalité » (Durkheim, 1996 ; Wittgenstein, 2004). Certes, l'institution normale enveloppe en même temps que ses usagers se laissent envelopper. Mais, dans ce perpétuel mouvement, des volontés naissent. Si « la liberté est une volonté » (Weil, 1998), l'obéissance, les « apparences normales » (Goffman, 1973a, 1973b), la normalité peuvent-elles être aussi une affaire de volonté ? Dans cette thèse, j'ai soutenu que ce sont les dynamiques, les interactions et les mouvements des individus qui font l'institution ; autant que l'institution produit ses mêmes mouvements, interactions et dynamiques sur les individus. L'entrelacement est ainsi au cœur de la fabrication sociale de la réalité (institutionnelle, éducative).

Mon travail s'est lancé un double défi. Premièrement, ma recherche s'est interrogée sur l'institutionnalisation des savoirs éducatifs et de la manière (pédagogique) de faire (ou de « faire apprendre ») ses savoirs aux étudiants. La forme institutionnelle pour former les enseignants paraît ainsi inéluctable. Elle est considérée dans ce cas, sinon exclusivement, dans la perspective de son seul objectif : former les enseignants. Pourtant, cette même finalité, lorsqu'elle se saisit au prisme des dynamiques à l'œuvre dans la réalité *in situ*, ethnographiquement étudiée, expose un « monde scolaire » (Payet, 1995) particulier, traversé en permanence par des forces contradictoires, des paradoxes. Deuxièmement, mon enquête a montré que c'est cette force de la contradiction qu'il est intéressant d'étudier, car elle produit des formes sociales et des « conditions sociales » (Goffman, 1968) d'existences (Latour, 2012). Certes, celles-ci ne sont pas officiellement avouables par l'institution. Mais, elles sont bien réelles. En ne s'interrogeant pas sur les interactions, sur les relations pédagogiques, sur le rapport entre « savoir et pouvoir » (Foucault, 1969), sur ce qui se fait en « coulisse » (Payet, 1995), une large partie de la mission d'éducation (au sens moral) des institutions de formation est laissée-pour-compte. Lorsque l'éducation est confiée à l'institution, la pédagogie qui éclot est une pédagogie qui reproduit les formes ordinaires du monde. Elle ne cherche pas à les transformer.

En coulisse, il se prépare donc un monde scolaire particulier. Les institutions normales produisent ces individus qui feront ce monde. L'École est un organisme puissant de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). D'ailleurs, il n'est pas sûr que la science nous ait permis de sortir de ce paradigme (ibid.). Peut-être aurions-nous raison une nouvelle fois d'accepter l'idée que les sciences (et leurs certitudes) reprennent à leur compte ce que Perrenoud (1988b) appelle un « héritage fait de représentations plus ou moins naïves » (p. 197). Dans l'institution normale, les sciences accréditent la certitude ; c'est-à-dire qu'elles donnent aux savoirs la puissance pour dire du monde ce qu'il est. Ainsi, elles insufflent discrètement que l'École n'est pas libératrice, qu'elle conserve les structures et les privilèges qui passent pour chacun des élèves (et des étudiants) par l'intériorisation de sa « juste place » (ibid.) dans les hiérarchies sociales.

La formation qui prépare ceux qui feront l'École est davantage reproductrice que l'École elle-même ; car parmi ces individus qui feront l'École, tous devront répondre à ce que l'institution attend d'eux. Il y a ainsi peu de place pour la dérive, l'anomalie et la déviance. Lorsque ces dernières existent (car elles existent) elles génèrent une telle souffrance sur les individus qu'ils finissent par se remettre en rang ; et lorsqu'ils n'y arrivent pas, ils abandonnent. L'institution normale génère ainsi de la norme et de la conformité. Mais, elle reproduit en même temps une multitude d'inégalités, d'injustices et participe comme *élément* au système capitaliste tout entier. L'État ne saurait ni réprimer ni tout connaître de ces mouvements, car l'État est à l'origine des institutions qui fabriquent les Hommes. Pourtant, ce ne sont pas les lois qui concourent à normaliser. Ce sont les institutions qui façonnent des individus à leur tour capables de normaliser leurs semblables. Ce n'est pas un système qui donne du pouvoir à la police ou au procureur (même s'ils en ont). C'est un système qui donne du pouvoir aux savoirs, aux sachants qui asservissent les ignorants. Les ignorants sont nombreux. Ils existent dans ce monde sous leur forme banale, ordinaire. C'est cette condition médiocre d'existence qui fait que tant d'Hommes s'en prennent aux autres.

Tenir compte de ces formes d'asservissement m'a permis de voir que toute institution normale doit disposer d'un panel d'outils dont la nature même de ces instruments doit participer au mouvement général de contrôle (Foucault, 1975b). Les institutions normales s'efforcent en effet de faire apparaître une société où le savoir est mis à disposition ; c'est-à-dire qu'il n'est pas librement accessible. Il est construit pour être un privilège et un outil de domination, aux dimensions de pouvoir illimitées ; car pour beaucoup d'individus ce savoir doit rester incompréhensible. De tels outillages devront néanmoins devenir une nécessité pratique, car les outils (moins que les idées) s'exploitent. Alors, les étudiants demandent davantage d'outils qui concourent pourtant à les « mortifier » (Goffman, 1968) ; autrement dit à les objectiver. Effectivement, de tels outils permettent de dissocier la pratique de l'intellect (Giroux, 1988) ainsi que le savoir de sa philosophie (Naess, 2017) afin d'accomplir des tâches vidées de sens et pourtant pleines d'intérêts (économiques, politiques, etc.). Comme tout bricoleur le sait d'instinct, un outil devrait être au service d'une idée, d'un projet, d'un concept. Mais, l'outil de l'enseignant est au service d'une « cause sociale moderne » (De Munck et Verhoeven, 1997). Cette même cause empêche de découvrir l'utilité sociale de l'outil tout en encourageant son utilisation. Dissimuler le sens du monde sert les intérêts des majoritaires. Mais, c'est aussi un

moyen de garder le contrôle, d'empêcher les prises de conscience face à l'édification d'un monde sans cesse plus assombri.

C'est sur ce qu'Illich (1971) a nommé « l'éducation nationale brute » que l'industrie de l'éducation construit une partie de son mythe. C'est au nom de ce même mythe qu'elle forme ses enseignants. Une économie inégalitaire s'accorde le droit d'exister dans une société où le droit de produire (du savoir ou quoi que ce soit d'autre) est conféré par les institutions. Bâtir une École injuste dans sa forme passe par l'invention de nouvelles formes d'asservissement, toujours plus subtiles, car elles sont en continuel renouvellement. L'édification de ce monde injuste passe par un choix de l'ensemble des institutions à fabriquer des individus toujours plus limités, car ils sont davantage dépendants des savoirs qu'on leur transmet. Cette dépendance définit ainsi les nouvelles formes de pouvoirs qui participent au développement des bureaucraties et plus largement de ce que les auteurs critiques de la modernité ont appelé les « technocraties » (Rosa, 2014). Il me semble aujourd'hui assez facile d'imaginer un consensus de nos sociétés sur l'austérité du monde qui se prépare. Mais, il me semble paradoxalement inimaginable qu'un tel consensus puisse stopper le « camion fou » (Giddens, 1994) dans lequel nous sommes tous embarqués.

Les raisons que j'ai exposées dans ma thèse sont des exemples concrets de ces mécanismes qui empêchent les prises de conscience. Quand l'École et la formation qui forme ses enseignants jouent le rôle du meilleur moyen de fabriquer de la conformité, de la norme et de l'obéissance, il est encore plus difficile d'imaginer toute forme d'échappatoire. La raison que je donne pour expliquer cette immobilité du monde scolaire réside dans la *passivité* que j'ai décrite. Elle s'oppose ainsi aux raisons officielles que l'on donnerait pour expliquer l'impuissance actuelle du monde à changer quoi que ce soit ; celles qui se situent dans des perspectives de classes (aisés, populaires – insinuant que les pauvres seraient les plus idiots). Je postule le contraire. Ce sont les gens les plus scolairement formés qui sont les plus « abêtis ». Camus (1951) considère la révolte comme un « non » qui est aussi une affirmation. Toutefois, dans l'enquête que j'ai menée, il existe beaucoup de « non », mais davantage de concessions. Les étudiants cèdent à la raison pratique ; cessant au même moment de se révolter. « En somme, ce non affirme l'existence d'une frontière », écrit Camus dans « *L'Homme révolté* » (p. 267). C'est l'existence de cette frontière entre « céder » et « consentir », entre « concession » et « volonté » qui est au cœur de mon travail ethnographique. Cette frontière est observable par le « non » que les étudiants chuchotent ; mais que l'institution désavoue (quand elle les entend). Mon enquête en a décrit les mécanismes qui fabriquent son opacité ; c'est-à-dire tous les moyens mis en place afin de diluer toute révolte. Les étudiants disent « non » et se révoltent parfois (en tout cas intellectuellement, dans les entretiens que j'ai menés). Ils tiennent le coup. Ils se taisent. Malgré cela, durant cette période de silence, une *latence* s'installe. Elle les conduit inévitablement à se conformer et à accepter. Les étudiants disent alors « oui ». Ils cèdent, car la pensée, la réflexion et l'intellectualité, quand elles sont perçues comme une déviance, font souffrir. Ainsi, c'est d'abord par concession puis par consentement que les étudiants reproduisent les nouvelles structures sociales, imposées par une société toujours plus « scolarisée » (Illich, 1971) ; participant de manière inéluctable au contrôle des individus, encore plus aisément contrôlés par les intérêts des pouvoirs établis (ibid.).

Mon enquête a néanmoins écarté une partie du doute. J'ai découvert que les individus se satisfont de leurs contentements dans la mesure où ils se conforment consciemment, avec volonté, aux étalons et aux normes de la majorité. Par le « oui », ils cherchent l'approbation et la reconnaissance de leurs semblables ; parce que ce sont là des marques d'un statut social qui rassure, parce que dans nos sociétés, il est encore d'un grand intérêt de garder son rang. C'est pourquoi la normalité est une chose si répandue et qu'elle est aussi une force sociale d'asservissement encore peu reconnue.

La question qui m'anime maintenant est de comprendre pourquoi tant d'individus se laissent embarquer dans les mouvements conformes du monde. Pourquoi adhèrent-ils si massivement à l'ordre social, à la discipline (qui nie pourtant une grande part de leur singularité humaine) et qu'ils se dévouent même, corps et âme, à faire de ce monde qu'on leur propose leur propre monde (celui où ils voudront voir leurs enfants grandir). Je suis d'avis que les individus ne se soumettent pas librement. Ainsi, lorsqu'il se fabrique, le consentement est une forme d'asservissement puissant qui rejette la liberté des individus. Les mécanismes que j'ai décrits au long des chapitres de cette thèse montrent l'ampleur de cette fabrique. Pourtant, il subsiste un mystère, car les étudiants ne me sont jamais apparus insensibles vis-à-vis de leurs conditions sociales, obéissant aveuglement à l'autorité, même lorsque celle-ci est la plus violente. Ils adhèrent à l'ordre social et moral en y apportant une forme de rationalité et de lucidité. Ils se pensent dans le monde tout en se soumettant à lui. C'est ce point énigmatique, bizarre, sur lequel j'ai insisté dans la troisième partie de ce manuscrit. C'est lui qui m'a permis de constater ce que je nomme la *ténacité* ; c'est-à-dire la volonté avec laquelle les individus s'engagent dans la « banalité » (Arendt, 1963) de leur devenir (Deleuze et Parnet, 1977).

L'obéissance et la soumission sont donc des affaires de volonté. Pour obéir, il faut le vouloir. Il suffit d'ailleurs de le vouloir pour se soumettre à ceux qui le veulent. Pour que les étudiants consentent au projet éducatif majoritaire, il faut les mettre ensemble. Il faut leur donner l'impression de se vivre comme une véritable communauté. Il faut leur attacher une mission, un destin, construire chez eux une vocation et une volonté. Il faut unir leurs volontés individuelles pour qu'ils obéissent ensemble, collectivement. Il n'y a pas de meilleure méthode, peut-être, pour comprendre les mouvements d'asservissement que d'apporter des éléments sociologiques à la problématique de la servitude. Ma thèse a donc été de soutenir que ce sont dans les interactions que se fabriquent les représentations ordinaires du monde et de l'éducation. La normalité est en ce sens une représentation majoritaire. Elle est une « micro-modalité » (Becker et al., 1961) qui se construit au quotidien. Mais surtout, elle est un mécanisme puissant de fabrique d'individus volontaires.

Il faut dès lors creuser sur le revers de la médaille, enquêter à contre-courant. La servitude des étudiants est certes volontaire. Mais, elle l'est non pas parce que les étudiants servent volontairement (en sens strict du terme) ceux qui les soumettent. Elle est volontaire parce qu'une volonté est fabriquée chez eux, leur donnant cette impression rationnelle qu'ils ne servent rien du tout. En fait, la servitude volontaire est une forme sociale d'asservissement parce qu'elle se fabrique. Elle se construit socialement. Elle est un concept que le sociologue peut constater lorsqu'il s'intéresse aux mouvements de la normalité. J'ai ainsi observé que ceux qui

servent pensent faire le bien. Ils disent éduquer au nom « du bien de l'enfant » (Miller, 2015). Mais, ils sont volontaires, car il se joue dans les interactions de leur quotidien des épreuves qui les font toujours aller vers plus de volonté ; car à chaque étape, ils cèdent sous le poids de ceux qui les engagent sur le chemin de la normalité. Les illusions de la force qui poussent à abandonner une part de soi et à se concéder soi-même à la faveur de la majorité peuvent prendre le visage de la motivation, de la réussite, de la richesse, de la possession (de tout ce qui fait miroiter un « être moderne et remarquable » (Aron, 1969), efficace et productif dans une société idéologiquement capitaliste). Pourtant, dans la réalité, dans l'étude ethnographique du monde de la formation, les volontés que j'ai constatées sont bien différentes. Elles sont des devenirs. Elles sont des processus du désir, de la libido, des fantasmes et de l'instinct (Deleuze, 1953).

La volonté est un processus du désir, car par volonté on désire ; et par désir on devient. Mais, avant de vouloir, avant de désirer, on « cède » (Mathieu, 1985). Avec ce postulat, je m'installe à l'opposé de l'idée que les individus – les étudiants dans mon cas – se soumettent librement à leurs oppresseurs (c'est-à-dire qu'ils se laissent librement dominer par ceux qui les soumettent). Les étudiants se laissent dominer parce qu'ils cèdent ; parce qu'ils sont incités, étape par étape, petit pas par petit pas, à abandonner leur idéal au nom d'une réalité du métier toujours plus amère. Ils cèdent au prix de leur initiation, de leur *carrière normale*. C'est pour cela que leur condition sociale est si malheureuse dans l'institution ; et c'est pour cette même raison qu'à force de céder, ils délaissent leurs utopies en faveur de leur *devenir banal*. Voilà où réside la thèse finale de mon travail. Mon enquête est le récit de ces individus qui cèdent, car l'éducation est un levier puissant de la concession de soi à autrui.

Mon travail propose une rupture épistémologique dans l'étude des rapports de pouvoir. J'ai constaté la force des idéologies majoritaires sur l'éducation ; particulièrement sur l'enfant que ces idéologies considèrent comme n'ayant rien à dire de lui-même et du monde qui l'entoure. Les enfants ne sont pourtant pas des pêcheurs en actes ou en devenir. C'est dans les toutes premières expériences sociales que les enfants apprennent pourtant à céder à l'École une part de leur humanité et qu'ils continuent ainsi, tout au long de leur parcours scolaires et de formation, à céder toujours un peu plus d'eux-mêmes aux institutions. En ethnographiant le fonctionnement de cette idéologie majoritaire et sa fabrication sociale, je me suis intéressé à l'éducation en profondeur (Geertz, 1998) ; c'est-à-dire que je me suis immergé dans le concept même d'éducation, lorsque cette dernière (l'éducation) est instituée. J'ai décrit qu'il se joue un rapport de pouvoir dans lequel le sachant, l'éducateur, le formateur ou l'enseignant y est considéré comme le principal (et même le seul) acteur social. Les étudiants se retrouvent alors dans un bloc de raisonnements et de concepts (les « certitudes ») qui apparaissent comme masquant la pluralité. Ces masques, ces jeux en « miroirs » (Strauss, 1992b) dissimulent des scènes officielles les rapports de pouvoir que les étudiants vivent néanmoins sur leur personne. Ils apprennent ainsi, pathologiquement (Canguilhem, 2013), dans un mouvement « schizophrénique » (Deleuze et Guattari, 1976), à appliquer sur l'enfant ce qu'ils redoutent ou ont redouté le plus pour eux-mêmes.

C'est dès lors une recherche critique, plus vigilante vis-à-vis de mon terrain d'enquête et du rapport à l'autre (mes enquêtés), que j'ai menée. Les exemples que j'ai pris tout au long des chapitres ne sont finalement que des moyens différents pour montrer comment les étudiants sont conduits à abandonner à leurs rêves. Ce sont ces mouvements de concession que j'appelle *volonté, consentement, normalité*. Ce sont eux qui fabriquent un enseignant « employable » ; car il s'institutionnalise. Cette cohésion, ce mouvement collectif de la négation de soi-même pour l'institution est sans doute un moyen de considérer la problématique générale de mon travail : apprendre à faire sur l'autre (l'enfant) ce que les étudiants ont pourtant tous profondément détesté. L'éducation majoritaire, comme grille d'analyse qui a traversé l'ensemble de mon travail, est valable parce qu'elle part de la connaissance critique des relations de pouvoir dans l'éducation. C'est la posture critique qui m'a permis de proposer des hypothèses, de poser des questions et de comprendre les mécanismes qui concourent à légitimer les rapports de domination.

La sociologie critique et la « singularité ethnographique » (Payet, 2016) m'ont enrichie de leurs sensibilités. Elles sont des manières sensibles, authentiques et profondes de comprendre une culture, des peuples divers, des sociétés institutionnelles. Mais, par leur force de questionnement, elles sont surtout un moyen de s'intéresser au problème du pouvoir ; car dans les sociétés modernes, les enfants sont considérés essentiellement (autrement dit, par essence) comme « imparfaits ». Les femmes (car ce sont majoritairement elles qui feront ce travail) sont tenues d'accompagner l'enfant à céder, pas par pas, son propre amour de soi aux désirs capitalistes du monde. Par ailleurs, dans nos sociétés, tout concourt à faire apparaître ce travail d'éducation comme « ontologiquement » orchestré au nom du bien. Il se montre comme extérieur aux rapports sociaux de pouvoir. Mais, je pense que ce n'est pas un « hasard » (historique et social) si c'est aux femmes que nos sociétés ont délégué cette tâche – ce « sale boulot ». Plus tard, la formation de ces femmes qui deviendront enseignantes participera à ce mouvement de domination. D'un côté, les rapports pédagogiques se fondent pour beaucoup d'entre eux sur cette relation de pouvoir. D'un autre côté, ils nient la question même de la domination tout en l'exposant paradoxalement (en cours, dans les auditoriums). La formation le fait en voilant le caractère social du pouvoir, c'est-à-dire celui qui se vit au quotidien.

La servitude volontaire est donc perçue dans mon travail comme un objet de ce que je nomme le « *vouloir négatif* ». En effet, dans mon enquête, la servitude s'est toujours montrée comme une entrave (car la contrainte est extérieure, elle est institutionnelle). La servitude n'est en ce sens pas uniquement le lieu d'un avènement psychologique (car la contrainte serait dans ce cas intérieure). Elle est aussi un événement sociologique. Elle est une domination. Si la servitude est un fait observable, c'est sur la volonté elle-même que mon interrogation s'est penchée. Elle est une condition nécessaire pour comprendre la normalité et donc les formes de servitude qui y apparaissent. Ce que j'ai tenté d'expliquer dans mon travail peut se résumer ainsi : il est l'étude du passage des individus à la servitude, d'une « malencontre », écrit Widmaier (2015, p. 61), d'un asservissement interrogé sur le mode de l'événement, c'est-à-dire sur les mécanismes qui participent à sa construction. La servitude ne peut pas être un acte naturel. Même si certaines interprétations du concept de La Boétie (2002) ont parfois défini la servitude sur un mode de fabrication similaire à la liberté, la volonté des individus n'est pas libre

(Abensour, 2006). Elle se construit sous contrainte (Pereira, 2022). La manière avec laquelle les étudiants existent dans leur formation vient correspondre avec des conditions sociales fondamentales : le travail, l'étude, la profession, le métier, la carrière, etc. Ainsi, c'est l'action qu'engagent les étudiants qui participe à leur condition sociale et aux manières de lui correspondre. L'idée de condition sociale étudiante que j'ai développée se montre donc dynamique. Les conditions sociales d'existences (Latour, 2012) se définissent en mouvements. Elles se modifient, s'adaptent et prennent la forme de la majorité. Il existe en effet de nombreuses manières de servir ; des façons plurielles d'exprimer sa volonté. C'est cette diversité que j'ai essayé de décrire.

Dans les mécanismes institutionnels qui participent à la fabrication d'individus normaux, il demeure toutefois que les étudiants rencontrent des conditions susceptibles de les transformer. Ces transformations prennent dans la majorité des cas les chemins du conformisme. Mais, elles peuvent prendre des chemins différents. Je ne les qualifierais pas de déviances, mais d'utopies. Le monde social est certes fait de conditions et de déterminations. Mais, le monde social n'est pas uniquement le terrain de la prédiction. Il demeure toujours ce que j'ai appelé dans mon travail un *reste*. Les individus ont ce que Arendt (1961) nomme des « facultés de penser leurs capacités ». Les individus ne sont pas des êtres *sui generis* définis par leurs aptitudes à rentrer dans les normes et à obéir. Tout individu est singulier. Sa singularité peut se décrire comme l'expression de ses capacités plurielles à penser le monde. Ce sont ces capacités que je nomme *utopies*. C'est sur la force de la rêverie, de la joie que je conclurai. Elles sont toutes des modalités pour rentrer en relation avec le monde.

Praxis des utopies

Une chose demeure certaine, tous les étudiants avec qui j'ai mené l'enquête ont été, à un moment ou un autre, habités de rêves et d'idéaux. Dans une « utopie se faisant », écrit Abensour (2000), les affects sont centraux. Ils permettent de s'intéresser aux histoires des individus et à être sensible à leurs réalités, à leurs problèmes et difficultés ainsi qu'à leurs projets. Les affects ne sont pas des concepts « froids ». Ils ne relèvent ni totalement des sciences humaines ni entièrement d'un savoir didactique, pédagogique ou disciplinaire. Ils relèvent de l'expérience, de la possibilité de faire d'une relation avec autrui et avec les étudiants, quelque chose de profond (Ingold, 2013a). Pour former les enseignants, il faut d'abord souffrir avec eux ; s'émouvoir de leurs malheurs ou bonheurs et ressentir en soi leurs joies ou leurs douleurs. À ne pas se méprendre, les affects ne sont pas des « pièges » (Goffman, 1968). Ils relèvent du sentiment, de la possibilité de se laisser prendre par une émotion, une histoire, une anecdote. Peut-être que l'utopie se ferait si nous nous efforcions à comprendre l'espace des affects et ainsi nous émouvoir lorsque nos étudiants décrivent leurs expériences ; ou simplement lorsqu'une étudiante raconte ses sentiments voyant un élève de sa classe de stage puni et isolé par ses enseignants.

L'utopie se réalise ici, à contre-courant d'une modernité qui encourage à enfouir les affects dans la profondeur de nos esprits ; à oublier, à aliéner une partie de ce qui fait de nous des membres à part entière de l'humanité. J'insiste sur le caractère immédiat et imprévisible des affects, car aucun enseignant ne pourra se rendre accessible pour l'autre, c'est-à-dire « disponible » (Rosa, 2020) à ressentir. Les affects sont « indisponibles » (ibid.), instantanés. Ils ne sont la conséquence ni d'un raisonnement ni d'un calcul. Ils surgissent en chacun, au spectacle des affects des autres, comme une invitation spontanée à le comprendre, à lui apporter secours ou même à rire avec lui. Au moment où ils jaillissent, les affects ne dépendent ni de la culture, ni du niveau d'éducation, ni du genre ou du sexe, ni de l'âge ou de la raison, ni même de l'enseignant. Ils sont une tendance créatrice.

« Désinstitutionnaliser » (Illich, 1971) la formation des enseignants exige donc de comprendre que l'éducation doit être une « philosophie » (Deleuze et Guattari, 1991). Mais, il ne faut pas oublier que l'éducation se laisse facilement piégée par l'idéologie, le dogme, la morale et le pouvoir. Il faut donc rester attentif, inventif. Il faut développer une posture où l'éducation peut se construire autrement ; d'une manière critique. L'intérêt ne porte pas sur les réponses ou les solutions. Il est nécessaire de s'intéresser aux paradoxes et aux contradictions. Il faut s'attacher aux conditions d'émergence des problématiques plutôt que de s'acharner à leurs résolutions. Il est nécessaire de partir du milieu, de ce que nous disent les étudiants. Il ne faut pas les emmener sur ce qu'ils doivent savoir, sur ce qu'ils sont censés nous dire de ce qu'ils ne ressentent ou ne pensent finalement pas. Au lieu d'aller des questions vers leurs solutions (qu'elles soient pratiques ou théoriques), ou de ce que j'ai constaté dans mon enquête, des questions vers la domination, il faut aller des étudiants vers les étudiants, de leurs problèmes vers leurs problèmes, de leurs joies vers leurs joies, de leurs rêveries vers leurs utopies. C'est bien dans cette « désinstitutionnalisation » (Illich, 1971) de la pensée éducative qu'il faut inscrire la formation des enseignants. Pour le faire, il s'agit de chercher le mouvement, le « pli différenciant » (Deleuze et Guattari, 1991), le vide qui pose les problèmes et qui les génère aussi. Mais, il ne faut pas chercher à s'en échapper. Il faut prendre le monde tel qu'il est et le transformer. C'est là que les sensations, la pensée, l'intellectualité naissent. C'est là qu'il est nécessaire de s'engager avec les étudiants. Il faut s'intéresser à une révolution sociale qui explique la dialectique profonde qui anime la pédagogie (Freinet, 1994a). Il faut ouvrir la formation des enseignants sur la vie.

Pour concrétiser les voies de nos utopies, il est nécessaire de travailler ensemble à construire une formation qui laissera aux étudiants – futurs enseignants des Écoles publiques – la chance d'accepter le défi ; celui de s'écarter de la menace qui se présente sans arrêt sous la forme d'une série de réformes éducatives et politiques qui témoignent en fait d'un manque de confiance dans les capacités des enseignants – et des étudiants aussi. Il est nécessaire de s'écarter des « commandements » qui, de fait, ignorent le rôle que jouent les étudiants dans leurs dispositions à être des individus actifs, créatifs et critiques. Il faut continuer à travailler, à suggérer des enseignements qui reconnaissent l'intelligence (Giroux, 1988) et l'expérience des étudiants.

Il est enfin important pour l'avenir de l'École publique, surtout pour ceux qui ont conscience de ces dérives, de ne pas tomber dans des théories encore plus négatives que celles que nos

gouvernements, nos entreprises, notre science imposent aussi. Il y a beaucoup de choses tristes dans l'éducation moderne, mais si nous nous fixons sur elles, nous participons à cette négativité. Il est important de ne pas devenir ce que nous combattons ; c'est-à-dire qu'il est impossible de changer un système en faisant exactement les mêmes choses que lui. Si nos critiques deviennent aussi négatives que le système – et que nous luttons de la même façon – nous finirons toujours par arriver au même point. Pour transformer le monde scolaire, il est nécessaire de rester positif ; tout en restant conscient de ce qui se passe, sans l'ignorer. Il faut conserver, entretenir cette joie de vivre, cette ouverture, cette positivité ; parce que la négativité se détruit par elle-même. La seule chose à faire pour transformer l'École, c'est de nous attacher à nos utopies et nous construisons, chemin faisant, le monde que nous voulons voir ensemble pour nos enfants.

Bibliographie

- Abélès, M. (1995). Pour une anthropologie des institutions. *L'Homme*, 135, 65-85.
- Abensour, A. (2015). *30 textes commentées, de l'allégorie de la caverne à l'existentialisme*. Paris : Ellipses.
- Abensour, M. (2000). *Utopiques III. L'utopie de Thomas More à Walter Benjamin*. Paris : Sens et Tonka.
- Abensour, M. (2010). *L'homme est un animal utopique*. Paris : Les Éditions de la nuit.
- Abensour, M. (2006). Du bon usage de l'hypothèse de la servitude volontaire ? *Réfractions*, 17, 65-84.
- Abensour, M. (2011). *Le procès des maîtres rêveurs*. Paris : Les Éditions de la nuit.
- Abraham, A. (1995). Student approaches to learning. In Proceeding of the 2 June International Conference of Improving University Teaching (pp. 107-118). Londres : IUT.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p.12-35). Paris : PUF.
- Abric, J. C. (2003). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81-103.
- Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : CIDF de l'Hérault.
- Adam, B. (2002). The multiplicity of times : Contributions from the Tutzing Time ecology project. *Time et society*, 1, 87-146.
- Adam, B. (2003). Comment on « social acceleration » by Hartmut Rosa. *Constellations*, 1, 49-52.
- Adam, J.-M., Borel, M.-J., Calame, C. et Kilani, M. (1990). *Le discours anthropologique*. Paris : Méridien.
- Addi, L. (2001). Violence symbolique et statut du politique dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. *Revue française de science politique*, 51, 949-963.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Thousand Oaks : Sage.
- Adorno, T. W. (1951). *Minima moralia. Réflexions sur la vie mutilée*. Paris : Poche.
- Adorno, T. W. (1985). L'idée de l'histoire-nature (trad. Ph. Desboix). *L'Homme et la société*, 75, 107-116.
- Adorno, T. W. (2001). Société. *Tumultes*, 17-18, 363-373.
- Adorno, T. W. (2018). *Prismes. Critique de la culture et société*. Paris : Payot
- Adorno, T. W. et Horkheimer, M. (1974). *La Dialectique de la raison*. Paris : Gallimard.
- Agamben, G. (2013). *Qu'est-ce que le commandement ?* Paris : Rivages.

- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment : Retrospect and prospect. In C. M. Parkes et J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (p. 3-30). New-York : Basic Books.
- Ainsworth, M. D. S. (1983). A sketch of a career. In A. N. O'Connell et N. F. Russo (Eds.), *Models of achievement : Reflections of eminent women in psychology* (p. 200-219). New-York : Columbia University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. New-York : Erlbaum.
- Aktouf, O. (2006). *Les entreprises traditionnellement efficaces et performantes de l'Occident*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- Alber, A. (2010). Voir le son : réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal. *Socio-logos*, 5 : [://doi.org/10.4000/socio-logos.2482](https://doi.org/10.4000/socio-logos.2482).
- Albera, D. (2001). Terrains minés. *Ethnologie française*, 31(1), 8.
- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G., & Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching : A practice in search of principles. *College Teaching*, 52(4), 134-141.
- Allain, S. (2004). La négociation comme concept analytique central d'une théorie de la régulation sociale. *Négociations*, 2(2), 23-41.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Eds.). (2007). *Régulation des apprentissages scolaires en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allam, M.-C. & Wagnon, S. (Eds.) (2018). L'essor des pédagogies alternatives en France : débats et perspectives. *Tréma*, 50 : <https://doi.org/10.4000/trema.4131>.
- Allard, L., Gardey, D. & Magnan, N. (2007). Donna Haraway. Manifeste cyborg et autres essais. Sciences – Fictions – Féminismes. Paris : EXILS éditeur.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Altet, M. (2004a). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2004b). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-109.

- Altet, M. (2006). Entretien avec Anne-Marie Chartier. L'analyse des pratiques : rétrospectives et questions actuelles, *Recherche et formation*, 51, 11-25.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Eds.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Althabe, G. (1994). *Regards sur la ville*. Paris : CGPI.
- Althabe G., D. Fabre & G. Lenclud (Eds.) (1992). *Vers une ethnologie du présent*. Paris : MSH.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y. F. (2015). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Metz : Retz.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi*. Paris : PUF.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 373- 395.
- Anderson, N. & Schwartz, O. (2011). *Le Hobo, sociologie du sans-abri. Suivi de l'Empirisme irréductible*. Paris : Armand Colin.
- Anselm, S. & Juliet, C. (2005). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Anzieu, D. (1981). *Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1994). *Le Penser : du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2010). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arcabel, (2009). Pour mon bien. *Sud/Nord*, 24(1), 101-112.
- Arcangeli, M. (2017), Expérience de pensée (A). In M. Kristanek (Ed.), *l'Encyclopédie philosophique*. Repéré à <https://encyclo-phil.fr/experiences-de-pensee-a>
- Archambault, J. & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé », *Éthique publique* [En ligne], 11 (1) : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1331>.
- Ardoino, J. (1980). *L'Intervention institutionnelle*. Paris : Payot.
- Ardoino, J. (1988). Vers la multiréférentialité. In R. Hess et A. Savoye (Eds.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (pp. 247-258). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Ardoino, J. (1999). *Education et politique*. Paris : Anthropos.
- Ardoino, J., Dubost, J., Lévy, A., Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R. & Mendel, G. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot.
- Arendt, H. (1961). *La crise de la culture*. Paris : Folio.
- Arendt, H. (1963). *Eichmann à Jerusalem*. Paris : Folio.

- Arendt, H. (1972a). La crise de l'éducation. In H. Arendt (Ed.), *La crise de la culture* (pp. 221-252). Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1972b). *Les origines du totalitarisme*. Paris : Seuil.
- Arendt, H. (1994). *Du mensonge à la violence*. Paris : Poche.
- Arendt, H. (2005). *Journal de pensées*. Paris : Seuil.
- Arendt, H. (2013). *La vie de l'esprit*. Paris : PUF.
- Arendt, H. (2020). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Livre de Poche.
- Aristote (2015). *Les politiques* (trad. par P. Pellegrin). Paris : Flammarion.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. Paris : PUF.
- Arnould, E. & Wallendorf, M. (1994), Market-oriented ethnography : Interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31, 484-504.
- Aron, R. (1964). *La lutte des classes*. Paris : Galimard.
- Aron, R. (1969). *Les Désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Assayag, J. (1998). La culture comme fait social global ? Anthropologie et (post) modernité. *L'Homme*, 38(148), 201-223.
- Athens, L. H. (1993). Blumer's advanced social psychology course. *Studies in Symbolic Interaction*, 14, 155-162.
- Atkinson P. (1990). *The Ethnographic Imagination ; Textual Constructions of Reality*. Londres : Routledge.
- Atten, M. & Pestre, D. (2002). *Heinrich Hertz. L'administration de la preuve*. Paris : PUF.
- Aubert, N. (2003). *Le Culte de l'urgence : la société malade du temps*. Paris : Champs-Flammarion.
- Auduc, J. (2012). Refonder la formation des enseignants : un défi indispensable. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 248-258.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.
- Augé, M. (2013). *Les nouvelles peurs*. Paris : Payot.
- Autès, M. (1999). *Les Paradoxes du travail social*. Paris : Dunod.
- Bachelard, G. (1963). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1998a). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1998b). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.
- Bachelor, A. & Joshi, P. (1990). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- Balandier, G. (2006). *Le pouvoir sur scènes*. Paris : Fayard.
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Balsamo, M. (2001). De l'origine. *Revue française de psychanalyse*, 65, 757-770.
- Balzac (de), H. (2013). *Illusions perdues*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.-M. (2006). Les nouvelles voies de la professionnalisation. In Y. Lenoir et M.-H. Brouillet (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-83). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Barbier, J.-M. (2019). Quelques hypothèses sur les rapports entre anticipation, formation, et engagement de l'action. *Innovation pédagogique*, 21, 1-4.
- Barley, S. R. & Tolbert P. S. (1997). Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution. *Organization Studies*, 18(1), 93-117.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*. Paris : PUR.
- Barrère, A. (2005). Enseignants en établissements « faciles » ou « difficiles » des contextes aux épreuves. In R. Malet et E. Brisard (Eds.), *Modernisation de l'école en contextes* (pp. 219-241). Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Barrier, C. (1963). Mead George Herbert. L'Esprit, le Soi et la Société. *Revue française de sociologie*, 4(4), 461-463.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Barron C. (1997). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez des gestionnaires postconventionnels. In M. Anadón (Ed.), *La Recherche participative, Multiples regards* (pp. 125-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11, 84-89.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : PUF.
- Bateson, G. (1962). A Note on the Double Bind. In C. E. Sluzki et D. C. Ransom (Eds.), *Double Bind. The Foundation of the Communicational Approach to the Family* (p. 39-42). New-York : Grune et Stratton.
- Bateson, G. (1997). The Birth of a Matrix or Double Bind and Epistemology. In M. M. Berger (Rd.), *Beyond the Double Bind* (p. 41-61). New-York : Brunner/Mazel.
- Batifoulrier, F. (2012). Refaire de l'institution. *Empan*, 85, 138-143.

- Baud, J. (2003). Le pouvoir de l'invisible. *L'Année sociologique*, 1(1), 17-32.
- Baudelot, C. & Estabelet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Baudrillard, J. (1988). *De la séduction*. Paris : Gallimard.
- Baudrillard, J. (1990). *La transparence du Mal. Essai sur les phénomènes extrêmes*. Paris : Galilée.
- Bauer, A. & Raufer, X. (2007). *Le Nouveau chaos mondial. Penser la sécurité dans un monde chaotique, principe et perspectives*. Paris : Editions des Riaux.
- Bauer, A. & Raufer, X. (2009). Périls : dans quel monde vivons-nous ? In A. Bauer et X. Raufer (Eds.), *La face noire de la mondialisation* (pp. 13-75). Paris : CNRS Editions.
- Bauer, S. & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-25.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. Londres : Routledge.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257.
- Beaud, S., & Weber, F. (2017). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Beaulieu, A. (2004). Mediating ethnography : Objectivity and the making of ethnographies of the internet. *Social Epistemology*, 18(2-3), 139-163.
- Beaumont, G. (2008). *Silsauve*. Paris : Omnibus.
- Beauvoir (de), S. (1976). *Le Deuxième Sexe*. Paris : Gallimard.
- Beauvois, J.-L. & Joule, R. V. (1981). *Soumission et idéologie*. Paris : PUF.
- Beauvois, J.-L. & Joule, R.-V. (1996). *A radical dissonance theory*. Londres : Taylor et Francis.
- Beck, J. S. (1996). Cognitive Therapy of personality Disorders. In P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of Cognitive Therapy* (pp.1-25). New-York : Guilford Press.
- Beck, U. (2008). *La société du risque*. Paris: Flammarion.
- Becker, H. S. (1964). *The Other Side, perspectives on deviance*. New-York : The Free Press.
- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On ? *Social Problems*, 14, 239-248.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker, H. S. (1986). A school is a lousy place to learn anything. In H. S. Becker (Ed.) *Doing Things Together : Selected Papers*. Evanston : Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (1987). Un classique de la sociologie américaine. *Sociétés*, 12, 31-42.
- Becker, H. S. (1999). *Propos sur l'art*. Paris : L'Harmattan.

- Becker, H. S. (2002). *Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2009). *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. & Faulkner, R. R. (2011). *Qu'est que l'on joue maintenant ? Le répertoire de jazz en action*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing : A comparison. *Human Organization*, 16, 28–32.
- Becker, H.S. & Geer, B. (1960). Participant Observation : The Analysis of Qualitative Field Data. In R. Adams et J. Preiss (Eds.). *Human Organization Research* (pp. 350-372). Homewood : Dorsey Press Inc.
- Becker, H., Geer, B. & Hughes, E. (1968). *Making the Grade. The academic side of college life*. New-York : Routledge.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. & Strauss, A. L. (1961). *Boys in with. Student culture in medical school*. Chicago : University of Chicago Press.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. & Strauss, A. L. (1977). *Boy's in Withe: Students Culture in Medical School*. New Brunswick : Transaction Publishers.
- Becker, H. S., Hughes, E., Geer, B., Strauss, A. L., Iori, R. & Tixier, F. (2020). L'assimilation des valeurs médicales par les étudiants de médecine : les perspectives de la responsabilité médicale et de l'expérience clinique. *Revue française de pédagogie*, 209, 107-127 : <https://doi.org/10.4000/rfp.9816>.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Beitone, A. & Hemdane, E. (2018). École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement. *Éducation et socialisation*, 48 : <https://doi.org/10.4000/edso.301>.
- Bellier, I. (1997). Une approche anthropologique de la culture des institutions. In M. Abélès, M. et Jeudy H.-P. (Eds.), *Anthropologie du Politique* (pp. 129-161). Paris : Armand Colin.
- Ben Ayed, C. et Poupeau, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(5), 4-10.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Boston : Houghton Mifflin.
- Bengtsson, S. (2014). Faraway, so close ! Proximity and distance in ethnography online. *Media, Culture et Society*, 36(6), 862-877.
- Benoit, J.-C. (1981). *Les doubles liens. Paradoxes familiaux des schizophrènes*. Paris : PUF.
- Bensaude-Vincent, B. (2009). *Les Vertiges de la technoscience*. Paris : Découverte.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF.

- Berdiaeff, N. (2019). *Esprit et liberté. Retrouver l'esprit révolutionnaire du prophétisme*. Valence : Peuple Libre.
- Berger, J.-L. & d'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175 (113-146).
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens/Klincksieck.
- Bergson, H. (1959a). *La Pensée et le Mouvant*. Paris : PUF.
- Bergson, H. (1959b). *Œuvres. Tome 1*. Paris : PUF.
- Berjot, S. & Delelis, G. (2020). Processus et phénomènes intrapersonnels, ou comment l'être humain se meut-il dans son environnement social ? In S. Berjot et G. Delelis (Eds.), *Les 30 grandes notions de psychologie sociale* (pp. 25-81). Paris : Dunod.
- Bernard, J. (2008). Bonne distance et empathie dans le travail émotionnel des pompes funèbres. *Journal des anthropologues*, 114-115, 109-128.
- Bernard, J. (2009). *Croquemort. Une anthropologie des émotions*. Paris : Métailié.
- Bernays, E. (2007). *Propaganda. Comment manipuler l'opinion en démocratie* (trad. par O. Bonis). Paris : La Découverte.
- Bernoux, P. (2016). Sociologie des organisations : nouvelles approches. In J.-M. Saussois (Ed.), *Les Organisations : État des savoirs* (pp. 122-135). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Bernoux, P. & Herreros, G. (1993). Le changement dans les organisations : entre compromis et pouvoir. *Gestion 2000*, 6, 13-33.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* (trad. par G. Ramognino-Le Déroff et Ph. Vitale). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation Theory, Models and Findings* (pp. 9-25). Londres : Westview.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, 31-46.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethno-sociologique*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (2006). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.
- Besnard, P. & Desplanques, G. (2003). *La cote des prénoms en 2004. Connaître la mode pour bien choisir un prénom*. Paris : Balland.
- Best, F. (1996). *L'échec scolaire*. Paris : PUF.
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties : L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 126(6), 26-37.

- Bidart, C. (1997). Introduction. Un regard de sociologue. In C. Bidart (Ed.), *L'amitié, un lien social* (pp. 5-14). Paris : La Découverte.
- Bils, M. & Klenow, J. P. (2000). *Does Schooling Cause Growth ? American Economic Review*, 90(5), 1160-1183.
- Bingham, W. V. & Moore, B. V. (1931). *How to interview*. New-York : Harpers et Row.
- Bion, W.R. (2002). *Recherche sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (2003). *Aux Sources de l'expérience* (5^e éd.). Paris : PUF.
- Birnbaum, J. (Ed.) (2012). *Où est passé le temps ?* Paris : Folio.
- Bishop, M. (2013). Une question d'actualité : la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181, 175-180.
- Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, 39, 51-787.
- Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai ? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et société* 38(2), 151-163.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blay, M. (2006). *Dictionnaire des concepts philosophiques*. Paris : CNRS Editions, Larousse.
- Bloch, M. (1950). Critique historique et critique du témoignage. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 1(5), 1-8.
- Bloch, M. (1990). *L'étrange défaite*. Paris : Gallimard.
- Bloch, M. (2006). *Apologie pour l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Blöss, T. & Frickey, A. (2001). *La femme dans la société française*. Paris : PUF.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. In E. P. Schmidt (Eds.), *Man and Society : A Substantive Introduction to the Social Science* (pp. 144-198). Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. In A Rose (Ed.), *Human Behavior and Social Processes : An Interactionist Approach* (pp. 179-192). Boston : Houghton Mifflin.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1973). A note on symbolic interactionism. *American Sociological Review*, 38(6), 797-798.
- Bohnsack, R. (2004). Group discussions and focus groups. In U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 214-220). Thousand Oaks : Sage.

- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bolsterli, M. & Maulini, O. (Eds.). (2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres : la formation d'un groupe social*. Paris : Editions de Minuit
- Boltanski, L. (2008). Institution et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés*, 8, 17-43.
- Boltanski, L. (2009a). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. (2009b). L'inquiétude sur ce qui est. Pratique, confirmation et critique comme modalités du traitement social de l'incertitude. *Cahiers d'anthropologie sociale*, 5, 163-179.
- Boltanski, L. (2012). *Énigmes et Complots. Une enquête à propos d'enquêtes*. Paris : Gallimard.
- 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.
- Bonicco, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive. *Philonsorbonne*, 1, 31-48.
- Bonnemaison, J. (1981). Voyage autour du territoire. *L'espace géographique*, 4, 249-262.
- Bonny, Y. & Demailly, L. (Eds.). (2012). *L'institution plurielle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bonoli, L. (2006). Écrire et lire les cultures : l'ethnographie, une réponse littéraire à un défi scientifique. *A contrario*, 4(2), 108-124.
- Borneman, J. (1993). Time-space compression and the continental divide in German subjectivity. *New formations*, 1, 102-118.
- Borremans, V. (1979). *Guide to Convivial Tools*. New-York : R.R. Bwker Co.
- Boudinet, G. (2012). *Deleuze et l'anti-pédagogue. Vers une esthétique de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (2002). À quoi sert la sociologie ? *Cités*, 2(10), 133-156.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (2011). *Dictionnaire critique de sociologie*. Paris : PUF.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, S. & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Boulnois, O. (2016). À la recherche de la liberté : Conférence du 5 octobre 2015 à l'Institut Catholique de Paris. *Transversalités*, 139(4), 149-179.

- Bouquet, B. (2014). La complexité de la légitimité. *Vie sociale*, 8, 13-23 : <https://doi.org/10.3917/vsoc.144.0011>.
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10(2), 45-79.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23(4), 67-69.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982a). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Bourdieu, P. (1982b). *Leçon sur la leçon*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(62), 66-73.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse de l'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994a). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994b). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2007). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton-Bordas.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bourgeois, É. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers G. et M. Kaddouri (Eds.), *Construction identitaires et mobilisation des identités en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Bourricaud, F. (1977). *L'individualisme institutionnel : essai sur la sociologie de Talcott Parsons*. Paris : PUF.

- Boutanquoi, M. (2001). Pratiques de la relation d'aide. *Connexions*, 76, 157-197.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- Boutinot, L. (2014). Christian Papinot. La relation d'enquête comme relation sociale. Epistémologie de la démarche de recherche ethnographique. *Anthropologie et développement*, 40-41, 173-178.
- Bouvier, P. (2008). Aimé Césaire, la négritude et l'ouverture poétique. *Esprit*, 7, 15-28. <https://doi:10.3917/espri.346.0015>
- Bouvier, P. (2011). Fanon, un Cassandre et les révoltes arabes. *Esprit*, 11, 157-159. <https://doi:10.3917/espri.1111.0157>
- Bouvier, P. (2018). *La longue marche des tirailleurs sénégalais : De la Grande Guerre aux indépendances*. Paris : Belin.
- Bowlby (1978a). *Attachement et perte. Volume 1. L'Attachement* (trad. par J. Kalmanovitch). Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1978b). *Attachement et perte. Volume 2. La Séparation. Angoisse et colère* (trad. par B. de Panafieu). Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte. Volume 3. La Perte. Tristesse et dépression* (trad. par D. Weill). Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. Londres : Routledge.
- Brague, R. (1999). *La sagesse du monde. Histoire de l'expérience humaine de l'univers*. Paris : Fayard.
- Braud, P. (2003). Violence symbolique et mal-être identitaire. *Raisons politiques*, 9, 33-47.
- Brécard, F. (2017). Les Racines du mal : aux origines de la violence. *Actualités en analyse transactionnelle*, 1(1), 58-69.
- Brecht, B. (1999). *Théâtre épique, théâtre dialectique*. Paris : L'Arche.
- Breiger, R. L. (1974). The duality of persons and groups. *Social forces*, 53, 181-190.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Breton, P. (2011). L'« état agentique » existe-t-il vraiment ? *Questions de communication*, 20, 239-248.
- Breviglieri, M. (2008). L'individu, le proche et l'institution : Travail social et politique de l'autonomie. *Informations sociales*, 145, 92-101.
- Brodeur, C. (2007). *L'inconscient collectif : Un psychanalyste sur les sentiers de l'anthropologue*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996a). *Activité langagière, textes et discours*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996b). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, 78, 1-20.

- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève : Département de l'instruction publique, Secteur langues et cultures.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B, Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P, & Gather Thurler, M. (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Brouillette, R. (2008). *L'Encerclement - La démocratie dans les rets du néolibéralisme* [film documentaire]. Paris : Les Films du passeur.
- Brown, J. R. (1991a). Thought Experiments : a Platonic account. In T. Horowitz et G. Massey (Eds.), *Thought Experiments in Science and Philosophy* (p. 119–128). Lanham : Rowman et Littlefield.
- Brown, J. R. (1991b). *The Laboratory of the Mind: Thought Experiments in the Natural Sciences*. Londres : Routledge.
- Brown, J. R. (2004a). Why Thought Experiments Transcend Experience. In C. Hitchcock (Ed.), *Contemporary Debates in the Philosophy of Science* (pp. 23–43). Malden : Blackwell.
- Brown, J. R. (2004b). Peeking into Plato's Heaven. *Philosophy of Science*, 71, 1126–1138.
- Brownmiller, S. (1975). *Against Our Will : Men, Women and Rape*. New-York : Open Road Media.
- Bruun, H.-H. (2007). *Science, Values and Politics. In Max Weber's Methodology*. Londres : Routledge.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Bugeja-Bloch, F. & Couto, M. (2015). *Les méthodes quantitatives*. Paris : PUF.
- Burawoy, M. (2015). *Produire le consentement* (trad. par Q. Ravelli). Paris : La ville Brûle.
- Burke, K. (1954). *Permanence et Change : An Anatomy of Purpose*. Los Altos : Hermes.
- Burke, K. (1959). *Attitudes Towards History*. Los Altos : Hermes.
- Burke, K. (1961). *The Rhetoric of Religion*. Boston : Beacon.
- Burke, K. (1966). *Language as Symbolic Action; Essays on Life, Literature, and Method*. Berkeley : University of California Press.
- Burke, K. (1989). *On Symbols and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Burns, E. (2010). Developing Email Interview Practices in Qualitative Research. *Sociological Research Online*, 15(4), 24-35.
- Butler J. (2005). *Humain, inhumain, Le travail critique des normes* (trad. par J. Vidal et C. Vivier). Paris : Éditions Amsterdam.
- Buton, F. (2010). Histoires d'institutions : Réflexions sur l'historicité des faits institutionnels. *Raisons politiques*, 40(4), 21-41.

- Button, G. (Ed.) (1991). *Ethnomethodology and the Human Sciences*. Cambridge : Cambridge University.
- Buzaré, A. (2002). *La psychothérapie institutionnelle, c'est la psychiatrie*. Nîmes : Champ social.
- Buznic-Bourgeacq, P. & Gérard, L. (2015). *L'apprentissage du métier d'enseignant : constructions implicites, espaces informels et interface de formation*. Caen : Presses Universitaires de Cean.
- Caillé, A. (1986). *Splendeurs et misères des sciences sociales. Esquisse d'une mythologie*. Genève : Droz.
- Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard.
- Cairo Crocco, M. (2022). La « réussite » en éducation : dispositif et mode de gouvernement contemporain. *Recherches en éducation* [En ligne], 47 : <http://journals.openedition.org/ree/10609>.
- Calendreau, L. (2009). *Pouvoir et autorité en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation : Domestication of the Scallops and the Fishermen of Saint Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, action and Belief : a new Sociology of Knowledge ?* (pp. 57-78). London : Routledge.
- Calvez, M. (2006). L'analyse culturelle de Mary Douglas : une contribution à la sociologie des institutions ». *SociologieS* [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/522>
- Camilleri, C. (1998). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. In C. Camilleri (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris : PUF.
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*, Paris : Gallimard.
- Camus, A. (1957). *Lettre de Camus à son instituteur. Correspondances*. Paris : Gallimard.
- Candido, A (1995). *L'Endroit et l'envers*. Paris : Métraillé.
- Canguilhem, G. (1987). La décadence de l'idée de progrès. *Revue de métaphysique et de morale*, 4, 437-454.
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Capitanescu Benetti, A. & Maulini, O. (2014). La formation des enseignants doit-elle normer leurs pratiques ? *Formation et pratique d'enseignement en questions*, 17, 195-214.
- Carles, P. (2001). *La sociologie est un sport de combat*. Paris : Film Production.
- Caron, J.-C. (1998). *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e*. Paris : Aubier.
- Carraud, F. & Robert, A. (2018). *Professeur des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's tie. In J. Cassidy et P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New-York : The Guildford Press.

- Castel, R. (1968). Préface. In E. Goffman (Ed.), *Asiles. Etude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Castel, R. (1977). *L'Ordre psychiatrique*. Paris : Editions de Minuit.
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Editions de Minuit.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du compte au concept*. Paris : Seuil.
- Cefaï, D. (Ed.) (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (2010). L'expérience ethnographique, l'enquête et ses publics. In D. Cefaï, P. Costey, E. Gardella, C. Gayet-Viaud, P. Gonzalez, E. Le Méner et C. Terzi (Eds.), *L'Engagement ethnographique* (pp. 547-598). Paris : Éditions EHESS.
- Cefaï, D. (2011). Vers une ethnographie du politique. Décrire des ordres d'interaction, analyser des situations sociales. In D. Cefaï, M. Berger et C. Gayet-Viaud (Eds.), *Du civil au politique. Ethnographies du vivre ensemble* (pp. 545-598). Berne : Peter Lang.
- Cefaï, D. (2016). L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête. In I. Melliti (Ed.), *La fabrique du sens. Écrire en sciences sociales* (pp. 1-21). Marseille : Riveneuve.
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies. *Administration et Éducation*, 144, 73-78.
- Chambat, G. (2015). *Pédagogie et révolution*. Montreuil : Libertalia.
- Chami, J. (2010). L'analyse des pratiques professionnelles à l'université. *Cliopsy*, 3, 55-69.
- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Chapoulie, J.-M. (2017). *Enquête sur la connaissance du monde social*. Rennes : PUR.
- Charles, V. & Podoski, A. (2019). *Pablo Picasso (1881-1973)*. New-York : Parkstone International.
- Charlot, B. & Mein, J.-C. (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Rochex, J.-Y. & Bautier, É. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charmaz, K. (1988). The Grounded Theory Method : an Explication and Interpretation. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary Field Research* (pp. 109-126). New-York : Waveland Press.
- Charmaz, K. (2005). *Constructing Grounded Theory : A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Charrier, P. (2003). Les représentations du travail chez les cheminots des ateliers de Chambéry : les figures de l'artisan-compagnon, de l'ouvrier et de l'opérateur. *Revue d'histoire des chemins de fer*, 28-29, 169-189.
- Chavalarias, D. (2007). L'articulation individu/collectif dans les sciences des systèmes complexes : quels apports pour la sociologie ? *Sociétés*, 4(4), 41-51.
- Chazel, F. (2006). Merton et la serendipity : à propos d'une publication récente. *Revue d'Histoire des sciences humaines*, 14, 209-217.
- Chazel, F. & Coenen-Huther, J. (2008). Introduction : la théorie sociologique générale en question », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 116 (140) : <http://journals.openedition.org/ress/160>.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, 352, 32-50.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallier, J. (1981). *L'institution*. Paris : PUF.
- Chevandier, C. (1993). *Cheminots en usine. Les ouvriers des Ateliers d'Oullins au temps de la vapeur*. Lyon : Presses Universitaire de Lyon.
- Chevandier, C. (2009). Vocation professionnelle : un concept efficient pour le XX^e siècle ? *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 116(3), 95-108.
- Chevit, B. (2012). La division du travail de contrôle des élèves au collège. *Sociologies pratiques*, 25(2), 61-72.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1989). *Necessary illusions. Thought control in democratic societies*. Londres : Pluto Press.
- Chomsky, N. (2004). *Le profit avant l'homme*. Paris : 10/18.
- Chomsky, N. (2010a). *Raison et liberté*. Marseille : Agone.
- Chomsky, N. (2010b). *Réflexions sur l'université*. Paris : Raisons d'agir.
- Chomsky, N. (2012). *Un monde complètement surréel* (2^e éd.). Québec : LUX.
- Chomsky, N. & Foucault, M. (2005). *Sur la nature humaine. Comprendre le pouvoir*. Bruxelles : Aden.
- Chomsky, N. & Herman, E. (2008). *La fabrication du consentement. De la propagande médiatique en démocratie*. Marseille : Agone.
- Clifford, J. (1981). On Ethnographic Surrealism. *Comparative Studies, Society and History*, 23(4), 539-564.
- Clifford, J. (1996). *Malaise dans la culture. L'ethnographie, la culture et l'art au XX^e siècle*. Paris : Ensba.

- Clifford, J. (2003). De l'autorité en ethnographie. In D. Cefaï (Ed.), *L'Enquête de terrain* (pp. 263-294). Paris : La découverte.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse et G. Rouan (Eds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp.125-147). Paris : Dunod.
- Coenen-Huther, J. (2007). Classifications, typologies et rapport aux valeurs, *Revue européenne des sciences sociales*, XLV(3), 27-40.
- Cohen. A. (1971). *La Déviance*. Louvain-la-Neuve : Editions Duculot.
- Coleman, J. S. (1974). *Power and the organisation of society*. New York : W. W. Norton.
- Coleman, J. S. (1982). *The asymmetric society*. New York : Syracuse University Press.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Collovald, A. (2002). Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants. In A. Collovald, M-H. Lechien, S. Rozier et L. Willimez (Eds.), *L'humanitaire ou le management des dévouements : enquête sur un militantisme de "solidarité internationale" en faveur du Tiers-Monde* (pp. 177-229). Rennes : PUR.
- Colon, D. (2018). *Propagande, la manipulation de masse dans le monde contemporain*. Paris : Belin.
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Commaille, J. & Jobert, B. (Eds.) (1998). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Paris : L.G.D.J.
- Conche, M. (2012). *Métaphysique*. Paris : PUF.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique [CIIP] (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Constantopoulos, M. (2003). Le souci de soi de Michel Foucault ou comment faire de sa vie une œuvre. *Che vuoi*, 19, 203-217.
- Corbillon, M. & Rousseau, P. (2005). Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la recherche-action. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 18, 15-29.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.
- Corcuff, P. (2003). *La question individualiste*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Corneloup, J. (2002). *Les théories sociologiques de la pratique sportive*. Paris : PUF.
- Cornet, J. & De Smet, N. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*. Paris : ESF.

- Costanzo, A. (2006). Le principe de réalité. *Lignes*, 21, 216-226.
- Costey, P. (2005). L'*illusio* chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires. *Tracés*, 8, 13-27.
- Cottraux, J. & Blackburn, I. M. (1995). *Thérapies cognitives des troubles de la personnalité*. Issy les Moulineaux : Masson.
- Coulanges (de), N. F. (2009). *La cité antique*. Paris : Flammarion.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Coutel, C. (2018). Pour l'École républicaine : retrouver la force de l'institution. *Humanisme*, 320, 15-22. <https://doi.org/10.3917/huma.320.0015>.
- Crahay M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cramer, P. (1979). Defense mechanisms in adolescence. *Developmental Psychology*, 15(4), 16-41.
- Cramer, P. (1983). Children's use of defense mechanisms in reaction to displeasure caused by others. *Journal of Personality*, 51(1), 79-94.
- Cramer, P. (1987). The development of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 55(4), 597-612.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today : Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55(6), 637-646.
- Crapanzano, V. (1980). *Tuhami : Portrait of a Moroccan*. Chicago : University of Chicago Press.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks : Sage.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cukier, A. & Debray, E. (2014). *La théorie sociale de Jhon Herbert Mead*. Paris : Le bord de l'eau.
- Cuvillier, B. (2019). Formation professionnelle. In G. Valléry (Ed.), *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (pp. 218-221). Paris : Dunod.
- Cyrulnik, B. (2018). Traumatisme et résilience. *Rhizome*, 69-70, 28-29. <https://doi.org/10.3917/rhiz.069.0028>.
- Cyrulnik, B. & Duval, P. (2006). *Psychanalyse et résilience*. Paris : Odile Jacob.

- Dacin, T. M., Goldstein, J. & Scott, W. R. (2002). Institutional theory and institutional change. *Academy of Management Journal*, 45, 45-56.
- Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 20, 201-215.
- Damasio, A. R. (2002). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Danic, I., Dillane, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociale*. Rennes : PUR.
- Darabont, F. (1994). *Les Évadés*. Los Angeles : Castle Rock Entertainment.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Daston, L. & Galison, P. (2012). *Objectivité*. Dijon : Les Presses du Réel.
- Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Cahiers Théodile*, 8, 7-24.
- Dauphin, S. (2009). Le travail social : de quoi parle-t-on ? *Informations sociales*, 152, 8-10.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education ? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Davies, P. (2004). Systematic reviews and the Campbell collaboration. In G. Thomas et R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. Ballmoor Buckingham : Open University Press.
- Davy, G. (1973). *L'homme, le fait social et le fait politique*. Berlin : de Gruyter Mouton.
- De Cock, L. & Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Paris : Agone.
- De Coulange, N. (2009). *La cité antique*. Paris : Flammarion.
- Demilly, L. (2019). Penser ensemble le changement des institutions et celui de leur environnement. Trois modèles. *SociologieS* [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/10010>.
- De Munck, J. (1998a). L'institution selon Jhon Searl. Dans, R., Salais, E., Chatel & D., Rivaud, - Danset. *Institutions et conventions*. Paris : Raisons pratiques.
- De Munck, J. (1998b). *De la loi à la médiation*. Paris : Calmann-Lévy.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- De Munck, J. (2000). *Les métamorphoses de l'autorité*. *Autrement*, 198, 21-42.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, mis en ligne le 06 juillet 2011 : <http://journals.openedition.org/sociologies/3576>.
- De Munck, J. & Verhoeven, M. (Eds.). (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité*. Bruxelles : De Boeck.
- De Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien social*. Paris : Armand Colin.

- Debardieux E. (1999). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège. In D. Meuret (Ed.), *La justice dans le système éducatif* (pp. 196-212). Bruxelles : De Boeck.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1977). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris : PUF.
- Debord, G. (2002). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.
- Debray, R. (1979). *Le pouvoir intellectuel en France*. Paris : Éditions Ramsay.
- Decker, V. (2016). *Trop classe*. Montreuil : Libertalia.
- Decker, V. (2017). *L'école du peuple*. Montreuil : Libertalia.
- Decker, V. (2019). *Pour une école publique émancipatrice*. Montreuil : Libertalia.
- Defrance, M. (2014). Les sanctions éducatives, une clinique du quotidien... Troisième partie : Sanctions, vous avez dit sanctions ? *Empan*, 2(2), 149-154.
- Delcroix, C. (2016). Le travail émotionnel dans les pratiques enseignantes des professeur-e-s des écoles : un vecteur d'incertitude sur les rôles de sexe. *SociologieS* [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/5795>
- Delahaye, J. (2010). L'institution scolaire et la difficile transmission des valeurs républicaines aujourd'hui. *Humanisme*, 289, 24-27. <https://doi.org/10.3917/huma.289.0024>.
- Delanoë, D. (2017). Les logiques de la violence : hiérarchies et dominations. Dans D. Delanoë (Ed.), *Les châtiments corporels de l'enfant : Une forme élémentaire de la violence* (pp. 147-208). Toulouse : Érès.
- Deleuze, G. (1953). *Instincts et institutions*. Paris : Hachette.
- Deleuze, G. (1962). *Nietzsche et la philosophie*. Paris : PUF.
- Deleuze, G. (1979). Un manifeste de moins. In C. Bene et G. Deleuze (Eds.), *Superpositions* (pp. 124-125). Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1981) *Spinoza, Philosophie pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1988). *Le Pli. Leibnitz et le Baroque*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sur les sociétés de contrôle. In G. Deleuze (Ed.), *Pourparlers (1972 – 1990)*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1992). *Pourparlers (1972-1990)*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. Paris : Editions de Minuit
- Deleuze, G. (2018). Les sociétés de contrôle. *EcoRev'*, 46, 5-12.
- Deleuze, G. (2019). L'Abécédaire de Gilles Deleuze, « G comme gauche » Repéré à <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0IPlS2>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *L'Anti-Œdipe : capitalisme et schizophrénie*. Paris : Editions de Minuit.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1989). *Mille plateaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris : Flammarion.
- Deligny, F. (2017). *Œuvres*. Paris : L'arachnéen.
- Dell, W. (1987). St Dominic's : an ethnographic note on a Cambridge College. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70(1), 74-78.
- Delmas-Marty, M. & Lucas de Layssac, C. (2002). *Libertés et droits fondamentaux*. Paris : Seuil.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.
- Delouvée, S. (2007). *La psychologie des foules. Recueil de textes, XIXe et XXe siècles*. Paris : L'Harmattan.
- Delouvée, S. (2009). La place et le rôle des foules. Dans M.-L. Rouquette (Eds.), *La pensée sociale* (p. 189-210). Toulouse : Érès.
- Denis, H. (2019). *Traiter les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent. Du diagnostic à la prise en charge*. Paris : Dunod.
- Denoux, P. (2004). Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 194-208.
- Denoux, P., Dubet, F., Wieworka, M. & Lapeyronnie, D. (2003). *L'identité culturelle et le politique*. Toulouse : Grep.
- Dent, N. J. H. (2001). Vertu, éthique de la vertu. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 1665-1672). Paris : PUF.
- Département de l'Instruction Publique. (2018a). *Des équipes pluridisciplinaires dans 16 établissements primaires à la rentrée 2018*. Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018>
- Département de l'Instruction Publique. (2018b). *Catalogue de formation continue. Cadre éducatif et sanctions ; Utilité, utilisation et outils. Domaine : profession enseignante*. Repéré à <https://www.ge.ch/document/catalogue-formation-continue-personnel-enseignant-du-dip-pedagogique-omp>.
- Derèze, G. (1993). Éléments pour une ethno-sociologie des organisations. *Communication et organisation*, 4, 1-16.
- Derouet, J. L. (2016). Le retour d'intérêt pour la formation des élites à la charnière du XX^e et du XXI^e siècles. Une recomposition des conceptions de la justice en éducation : réflexions à partir du cas français. *Cahiers de recherche sociologique*, 59-60, 179-193.
- Descartes, R. (1644). *Principes de la philosophie*. Amsterdam : Louis Elzevir.

- Deschamps, J-C. & Clemence, A. (1987). *L'explication quotidienne, perspectives psychosociologique*. Cousset : Delval.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Editions de Minuit.
- Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête*, 6, 35-54.
- Descombes, V. (1998). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de production de “savoir” en recherche collaborative : autour d’une démarche de reconstruction et d’analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadón, (Ed.), *La Recherche participative, Multiples regards* (pp. 89-124). Québec : Presses de l’université du Québec.
- Deshayes, F., Payet, J., Pelhate, J. & Rufin, D. (2018). Pour le bien de l’élève. La production du consentement parental dans l’entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et sociétés*, 41(1), 105-120.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Despret, V. (1999). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Seuil.
- Dessoy, E. (1998). Croyances et double lien. Vers une triple contrainte. *Thérapie familiale*. 19, 367-397.
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire. Regards croisés*. Bruxelles : De Boeck.
- Devineau, S. (2007). Le choix d'enseigner : l'affirmation de valeurs sociales. *Empan*, 65, 84-88.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (2002). Démocratie et nature humaine. *Revue du Mauss*, 1(19), 113-126.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons ?* Paris : Seuil.
- Dewey, J. (2005a). La réalité comme expérience. *Tracés*, 9. Repéré à <http://journals.openedition.org/traces/204>
- Dewey, J. (2005b). *Le public et ses problèmes*. Paris : Gallimard.
- Dias de Carvalho, A. (2010). Autorité et pouvoir dans l’éducation contemporaine : un pouvoir sans autorité est-il possible ? *Penser l’éducation*, 28, 42-50.
- Dickens, C. (1985). *Temps difficiles*. Paris : Gallimard.
- Diop Sall, F. (2018). La méthode ethnographique. In F. Chevalier (Ed.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 140-157). Caen : EMS Editions.
- Djellal, F. & Gallouj, F. (2017). Les lois de l’imitation et de l’invention : Gabriel Tarde et l’économie évolutionniste de l’innovation. *Revue économique*, 4(4), 643-671.

- Dolto, C. (2015). Enracinement précoce du Sujet dans la vie affective et continuité jusqu'à l'entrée dans la mort. In C. Bergeret-Amselek (Ed), *Vivre ensemble, jeunes et vieux : Un défi à relever* (pp. 67-80). Toulouse : Érès.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11–12-year-old children. *Argumentation*, 10, 227-251.
- Dolz-Mestre, J. (2017). Postface. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (Eds), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Côte Saint-Luc : Peisaj.
- Dolz-Mestre, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkani et Z. Meksem (Eds.), *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* (pp. 21-49). Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Donzelot, J. (1977). *La Police des familles*. Paris : Editions de Minuit.
- Doré, A. (2013). Virginie Tournay, S'il te plaît, dessine –moi une institution. *Quaderni*, 81, 117-119.
- Dortier, J.-F. (2017). *Travail, guide de survie*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Dosse, F. (2010). *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien : entre Sphinx et Phénix*. Paris ; PUF.
- Douglas, J. D. (1985). *Creative interviewing*. Thousand Oaks : Sage.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.
- Douglas, M. (2005). Modèles corps/maison du monde : le microcosme comme représentation collective. *Sociétés*, 3(3), 43-62.
- Draghicesco, D. (1904). *Du rôle de l'individu dans le déterminisme social*. Paris : Alcan.
- Dross, J. (2013). Texte, image et imagination : le développement de la rhétorique de l'évidence à Rome. *Pallas*, 93, 269-279.
- Ducroux-Biass, F. (2005). La non-directivité : un concept ontologique. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 2, 57-74.
- Dubar, C. (1969). La méthode de Marcel Mauss. *Revue française de sociologie*, 10(4), 515-521.
- Dubar, C. (2004). *La Formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. Paris : La Découverte.

- Dubé, G. C. (2015). *Parcours d'une formatrice d'enseignants au Québec. Autoethnographie d'une quête transpersonnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ? La république des idées*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2009). L'école, cette désillusion. *Politique*, 60, 11-15.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2012). Introduction. Du sale boulot au plaisir du travail. In C. Courtet (Ed.), *Risques du travail, la santé négociée* (pp. 207-213). Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2014). Foucault et l'école : une absence d'usage. In H. Oulc'hen (Ed.), *Usages de Foucault* (pp. 231-250). Paris : PUF.
- Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, 2(2), 14-16.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duchesne, S. (1996). Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien « non-directif » en sociologie ? *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 189-206.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif*. Paris : Amand Colin.
- Ducroux-Biass, F. (2005). La non-directivité : un concept ontologique. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 2, 57-74. <https://doi.org/10.3917/acp.002.0057>
- Dufour-Kowalska, G. (1973). *L'origine, l'essence de l'origine, l'origine selon l'« Éthique » de Spinoza*. Paris : Beauchesne.
- Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances et Psy*, 2(2), 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire*. Paris : EHESS.
- Dupont, C. (1994). *La négociation. Conduite, théorie, applications*. Paris : Dalloz.
- Duran, P. & Thoenig, J.-C. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue Française de Science Politique*, 46(4), 580-623.
- Durkheim, E. (1930). *Le suicide*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1960a). *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1960b). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1975). *Fonction sociale et institution*. Paris : Editions de Minuit.

- Durkheim, E. (1991). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1996). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2012). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2013a). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2013b). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (Eds.). (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Duru-Bella, M. & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duvignaud, J. (1970). Anomie et mutation sociale. In G. Balandier (Ed.), *Sociologie des mutations* (p. 32-46). Paris : Anthropos.
- Duvignaud, J. (1986). *Hérésie et subversion. Essais sur l'anomie*. Paris : La Découverte.
- Edelinan, B. (1981). *L'homme des foules*. Paris : Payot.
- Eliade, M. (1988). *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard.
- Elias, N. (1987). The Retreat of Sociologists into the Present. *Theory, Culture and Society*, 4(2-3), 197-211.
- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1991a). *Mozart. Sociologie d'un génie* (trad. par J. Étoré et B. Lortholary). Paris : Seuil.
- Elias N. (1991b). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pocket.
- Elias, N. (1993). *Engagement et Distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard.
- Emerson, R. M. (2003). Le terrain comme activité d'observation. Perspective ethnométhodologistes et interactionnistes. In D. Céfaï, (Ed.), *L'enquête de terrain* (pp. 398-424). Paris : La Découverte.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2010). Prendre des notes de terrain. Rendre compte des significations des membres. In D. Cefaï (Ed.), *L'Engagement ethnographique* (pp. 129-168). Paris : Editions EHESS.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *The American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317.

- Enriquez, E. (2003). Enriquez, E. (2003). L'instance institutionnelle. Dans : , E. Enriquez, *L'organisation en analyse* (pp. 77-87). Paris : PUF.
- Eraut, M. (2004). Practice-based evidence ». In G. Thomas et R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 37-54). Ballmoor Buckingham : Open University Press.
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the Moment. Fast and slow Time in the Information age*. Londres : Pluto Press.
- Esposito, O. (1994). Concurrence : l'arme des normes. *Problèmes Économiques*, 2401, 20-23.
- European Association of Schools of Social Work. (2017). Définition du travail social. Repéré à <https://www.eassw.org/global/definition-internationale-du-travail-social/>
- Fabian, J. (2006). *Le Temps et les Autres. Comment l'anthropologie construit son objet* (trad. par E. Henry-Bossoney et B. Müller). Toulouse : Anacharsis.
- Fabre, C. & Roussel, P. (2013). L'influence des relations interpersonnelles sur la socialisation organisationnelle des jeunes diplômés. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 87, 3-22.
- Fabre, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ?. *Recherches en éducation* [En ligne], 5 : <http://journals.openedition.org/ree/3981>.
- Fabre, M. (2014). Jean Houssaye, La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation » ». *Recherches en éducation* [En ligne], 19 : <http://journals.openedition.org/ree/8409>.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fanon, F. (2011). *L'an V de la révolution algérienne*. Paris : La Découverte.
- Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Points Essais.
- Fassin, D. (2017). *Punir, une passion contemporaine*. Paris : Seuil.
- Fassin, D. & Bensa, A. (Eds.) (2008). *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Favret, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Favret, J. & Contreras, J. (1981). *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.
- Fellous, M. (2001). *À la recherche de nouveaux rites : rites de passage et modernité avancée*. Paris : L'Harmattan.
- Feldman, J. (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue européenne des sciences sociales*, 124, 85-130.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Ferracci, M. (2013). Comment évaluer les dispositifs de formation professionnelle ? In M. Ferracci (Ed.), *Évaluer la formation professionnelle* (pp. 13-28). Paris : Presses de Sciences Po.

- Ferréol, G. & Jucquois, G. (Eds.). (2005). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Festinger, L., Pepitone, A. et Newcomb, T. (1952). Some consequences of de-individuation in a group. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 382–389.
- Fichter, J. H. (1960). *La Sociologie. Notions de base*. Paris : Éditions universitaires.
- Fischer, G. (2020). L'influence sociale. In G. Fischer (Eds.), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (p. 117-158). Paris : Dunod.
- Fiske, S. & Taylor, S. (2011). Comportement et cognition. In S. Fiske et S. Taylor (Eds.), *Cognition sociale : Des neurones à la culture* (p. 417-456). Bruxelles : Mardaga.
- Flaherty, M. G. & Fine, G. A. (2001). Present, Past, and Future. Conjugating George Herbert Mead's perspective on time. *Time et Society*, 10, 74-89.
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Paris : Gallimard.
- Foessel, M. (2019). *Le mal*. Paris : Hatier.
- Fontaine, A. (2012). La recherche ethnographique en travail social : l'exemple d'une étude de cas sur le travail de rue. *Pensée plurielle*, 30-31, 83-96. <https://doi.org/10.3917/pp.030.0083>.
- Forest, Ph. (2007). *Tous les enfants sauf un*. Paris : Gallimard.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1971a). *L'ordre et le discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1971b). *Nietzsche, la généalogie, l'histoire*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975a). *Radioscopie de Michel Foucault* (entretien par J. Chancel). Paris : Editions Radio France.
- Foucault, M. (1975b). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *La vie des hommes infâmes*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1982). *Le sujet et le pouvoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique ? *Bulletin de la Société française de philosophie*, LXXXIV, 35-63.
- Foucault, M. (2001). *Dis et Ecrits*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*. Paris : Gallimard.

- Foucault, M. (2008a). *Histoire de la sexualité II L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2008b). *Histoire de la sexualité III Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Fournial, H. (1892). *Essai sur la psychologie des foules. Considérations médico-judiciaires sur les responsabilités collectives*. Lyon, Paris : A. Storck-G. Masson.
- Fournier, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, 179(2), 9.
- Fredrickson, B. L. & Roberts, T.-A. (1997). Objectification Theory : Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206.
- Freinet, C. (1974). *Pour l'école du peuple*. Paris : La Découverte.
- Freinet, C. (1994a). *Œuvres complètes. Tome 1*. Paris : Seuil.
- Freinet, C. (1994b). *Œuvres complètes. Tome 2*. Paris : Seuil.
- Freinet, C. (2016). *Le maître insurgé*. Montreuil : Libertalia.
- Freire, P. (1968). L'Éducation, praxis de la liberté : une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil. *Communautés. Archives internationales de Sociologie de la Coopération et du Développement*. 23, 4-29.
- Freire, P. (1971). *L'éducation pratique : pratique de la liberté*. Paris : Cerf.
- Freire, P. (1973). Une pédagogie de la liberté. *Preuves*, 14, 47-55.
- Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paris : Editions Paiedeia.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : La découverte.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1981). *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Payot.
- Freud, S. (2001a). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (2001b). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (2014). *Psychologie des masses et analyse du Moi*. Paris : Points.
- Freund, J. (1990). *Études sur Max Weber*. Genève : Droz.
- Freymann, J.-R. (2012). *Clinique de la déshumanisation*. Toulouse : Erès.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle : Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Friedmann, G. & Naville, P. (Eds.) (1961). *Traité de sociologie du travail. Tome I*. Paris : Armand Collin.

- Friedmann, G. & Naville, P. (Eds.) (1962). *Traité de sociologie du travail. Tome II*. Paris : Armand Collin.
- Fromm, E. (2001). *L'homme et son utopie*. Paris : Desclée de Brouwer
- Fromm, E. (2011). *La Peur de la liberté*. Paris : Parangon.
- Galand, B. & Janosz, M. (Eds.) (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Garbit, P. (2017). *Ivan Illich : l'école apprend à l'enfant qu'il doit être inévitablement classé par un bureaucrate* [Podcast]. Paris : France Culture.
- Garfinkel, H. (1952). *The perception of the Other. A study in social order*. Cambridge : Harvard University.
- Garfinkel, H. (1964). Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. *Social Problems*, 11(3), 225-250.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Garfinkel, H & Sacks, H. (1970). On Formal Structures of Practical Action. In J. C. McKinney, et E. A. Tiryakian (Eds), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments* (pp.338-366)- New York : Appleton-Century-Crofts.
- Garutti, G. (2006). Une révolution du regard : Libre examen et surveillance dans « La Vie de Galilée » de Brecht. *Études théâtrales*, 36, 44-56. <https://doi.org/10.3917/etth.036.0044>.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! In Société Suisse de Recherche en Education (Eds.), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* (pp. 75-92). Lucerne : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets: Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et la Société*, 147, 71-93.
- Gaulejac (de), V. (2016). *La névrose de classe, Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Payot.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New-York : Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Bali, interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard.
- Geertz, C. (1996). *Ici et Là-Bas, l'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié.
- Geertz, C. (1998). La description dense : vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105.
- Geertz, C. (1999). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Geertz, C. (2000). *Available Light : Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton : Princeton University Press.
- Geertz, C. (2003). La description dense. In D. Cefaï (Ed.), *L'Enquête de terrain* (pp. 208-233). Paris : La Découverte.

- Gendler Szabó, T. (1998). Galileo and the indispensability of scientific thought experiment. *British Journal for the Philosophy of Science*, 49(3), 397-424.
- Géraud, M.-O., Leservoisier, O. & Pottier, R. (1998). *Les notions-clés de l'ethnologie*. Paris : Armand Colin.
- Gesbert, O. (2017). France culture. Désobéissons avec Frédéric gros. *La grande tablée* : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-2eme-partie/desobeissons-avec-frederic-gros-9172274>.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society : Outline of the theory of structuration*. Cambridge : Polity Press Cambridge.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. PUF.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Gil, F. (1993). *Traité de l'évidence*. Grenoble : Million.
- Gil, F. (1998). La bonne description. *Enquête*, 6, 129-152.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Giorgi, A. (1975a). Convergence and Divergence of Qualitative and Quantitative Methods in Psychology. *Dusquesne Studies in Phenomenological Psychology*, 2, 72-79.
- Giorgi, A. (1975b). An Application of Phenomenological Method in Psychology, *Dusquesne studies in Phenomenological Psychology*, 2, 82-103.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en science humaines : théorie, pratique et évaluation. In J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal : Gaétan Morin.
- Girard, A. (1983). Le Dictionnaire critique de la sociologie de Raymond Boudon et François Bourricaud. *Revue française de sociologie*, 24(1), 97-107.
- Girel, M. (2013). Agnotologie : mode d'emploi. *Critique*, 799, 964-977.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education : A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley : Bergin and Garvey.
- Giroux, H. A. (1985). Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-379.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley : Bergin et Garvey Press.
- Giuliani, F., Laforgue, D. et Payet, J.-P. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Paris : PUR.
- Glaser, B. G. (1978). Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley : University of California Press.

- Glaser, B. G. (1995). *Grounded Theory 1984-1994. Volume One/Two*. Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III : Theoretical coding*. Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago : Aldine Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris : Armand Colin.
- Godbout, J. (2005). Pas de représentation sans représentativité ? *Revue du MAUSS*, 26, 90-104.
- Godelier, M. (1981). Le Travail et ses Représentations. *Bulletin de l'Association Française des Anthropologues*, 5(1), 10-14.
- Goffman, E. (1951). Symbols of class status. *British journal of Sociology*, 2, 294-304.
- Goffman, E. (1968) *Asiles. Etude sur la condition sociale des malades mentaux* (trad. L. et C. Lainé). Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome II. Les relations en public*, Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974a). *Les Rites d'interaction* (trad. A. Khim). Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974b). *Frame analysis*. New-York : Harper et Row.
- Goffman, E. (1975a). *Le Sens Commun* (trad. par A. Kihm). Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1975b). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Goffman, E. (1986). La condition de félicité-1. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 64, 63-78.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1998). *Le parler frais*. Paris : Editions de Minuit.
- Goguel d'Allondans, T. et Adam, A. (Eds.). (1990). *Pathologies des institutions. Réalités, prévention, alternatives*. Toulouse : Érès.
- Goldman, A. (1986). *Epistemology and Cognition*. Harvard : Harvard University Press.
- Gollier, T. (1904). Revue d'ethnographie. *Revue néo-scolastique*. 42, 183-203.

- Gomez, J.F. (2006). La perte des sens ou l'invention de l'homme austère. *Empan* 3(63), 185-193.
- Gonthier, F. (2006). Relativisme et vérité scientifiques chez Max Weber. *L'Année sociologique*, 56(1), 15-39.
- Gouldner, A. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New-York : Avon Books.
- Greenspan, S. (1998). *L'esprit qui apprend*. Paris : Odile Jacob.
- Greif, A. (1994). Cultural beliefs in the organization of society : a historical and theoretical reflection on collectivist and individualistic societies, *Journal of Political Economy*, 102(5), 912-950.
- Greif, A. (2009). Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle ? *Tracés*, 17, 181-210.
- Gremion, F. (2016). *La fonction de soutien de la reconnaissance à la construction des savoirs professionnels*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Gremion, F. & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89-108.
- Gremion, F. & Gremion, L. (2021). **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide..** *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13775>.
- Grenard, A. (1996). Normalisation, certification : quelques éléments de définition. *Revue d'Économie Industrielle*, 75, 45-60.
- Gribaldo, A. & Zapperi, G. (2007). Un autre regard : Ethnographie, narration et postcolonialisme. *Multitudes*, 29, 61-73. <https://doi.org/10.3917/mult.029.0061>
- Gros, F. (2019). *Désobéir*. Paris : Flammarion.
- Grossin, W. (1970). Le travail et le temps. Horaires. Durées. Rythmes. Une enquête dans la construction mécanique et électrique de la région parisienne. *Population*, 25(6), 13-27.
- Grossin, W. (1995). La notion de cadre temporel. *Temporalistes*, 31, 14-18.
- Groulx, L. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. In J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 55-84). Montréal : Gaëtan Morin.
- Grunder, H.-U (2012). Ecoles normales. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. Bâle : Schwabe.
- Guattari, F. (1974). *Psychanalyse et transversalité. Essais d'analyse institutionnelle*. Paris : La Découverte.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Paris : Galilée.
- Guattari, F. (2011). *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*. La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Guattari, F. (2013). *Qu'est-ce que l'écophilosophie ?* Paris : Éditions Lignes.

- Guéguen, N. (2012). Stanley Milgram : La soumission à l'autorité. In J.-F. Marmion (Ed.), *Histoire de la psychologie* (pp. 138-140). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Guéguen, N. (2014). Pourquoi obéit-on ? Analyse des déterminants de l'obéissance. In N. Guéguen (Ed.), *Psychologie de la manipulation et de la soumission* (pp. 27-66). Paris : Dunod.
- Guenancia, P. (2009). *Le regard de la pensée : Philosophie de la représentation*. Paris : PUF.
- Guéranger, D. (2006). A propos de trois problèmes pratiques de l'écriture sociologique : La retranscription d'un entretien par Pierre Bourdieu. *Enjeux (et) pratiques de l'écriture en sciences sociales*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00394465/document>
- Guery, A. (2003). Institution. Histoire d'une notion et de ses utilisations dans l'histoire avant les institutionnalismes. *Cahier d'économie politique*, 44(1), 7-18.
- Guex, F. (1891). *Leçon d'ouverture de pédagogie*. In Discours et leçons prononcés à l'ouverture des cours du premier semestre de l'Université de Lausanne (pp. 295-314). Lausanne : Payot.
- Guillarme, B. (2012). Deux critiques du consentement. *Raisons politiques*, 2(2), 67-78.
- Guillon, S., Boléguin, V. & Picot, J. (2017). Le poids de la vocation et du contexte dans l'activité d'enseignement des universitaires : L'exemple de trois universités du Grand Est. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60, 111-124.
- Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. In J. Lombard (Ed.), *L'école et l'autorité* (pp. 127-152). Paris : L'Harmattan.
- Gurvitch, G. (1950). *La vocation actuelle de la sociologie*. Paris : PUF.
- Gusfield, J. R. (1976). The Literary Rhetoric of Science : Comedy and Pathos in Drinking Driver Research. *American Sociological Research*, 41, 16-34.
- Gusfield, J. R. (1990). Two genres of sociology, a literary analysis of The American occupational structure and Tally's corner. In A. Hunter (Ed.), *The rhetoric of social research understood and believed* (pp. 62-96). New Brunswick : Rutgers University Press.
- Gusfield, J. R. (2009). *La culture des problèmes publics* (trad. D. Cefaï). Paris : Economica.
- Habermas, J. (1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris : Payot.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. & Rawls, J. (1997). *Débat sur la justice politique*. Paris : Le Cerf.
- Hacking, I. (2001), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* (trad. par B. Jurdant). Paris : La Découverte.
- Haesbaert, R. (2001). Le mythe de la déterritorialisation. *Géographie et cultures*, 40, 53-75.

- Halbwachs, M. & Granger, C. (2014). L'expression des émotions et la société. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 123, 39-48. <https://doi.org/10.3917/vin.123.0039>.
- Halpen, C. (2006). Prendre soins des autres : un travail invisible. *Sciences humaines*, 177, 34.
- Hambye, P. (2015). L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? *Langage et société*, 154, 83-97.
- Hameline D. (1982). L'Évaluation formative dans un enseignement différencié. *Revue française de pédagogie*, 60, 73-78.
- Hamermesh, D. S. & Parker, A. M. (2005). Beauty in the Classroom : Professors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity. *Economics of Education Review*, 24, 369-376.
- Handel, W. (1982). *Ethomethodology. How People Make Sense*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais*. Paris : Exils.
- Hardt, M. (1998). La société mondiale de contrôle. In É. Alliez (Ed.), *Gilles Deleuze une vie philosophique*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Paris : Exils.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching : a rejoinder to Martyn Hammersley. *British educational research journal*, 23(4), 405-419.
- Harmon-Jones, E. (1999). Toward an understanding of the motivation underlying dissonance effects : is the production of aversive consequences necessary ? In E. Harmon-Jones et J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 71-99). Washington DC : American psychological association. <https://doi.org/10.1037/10318-004>.
- Harmon-Jones, E. & Harmon-Jones, C. (2002). Testing the action- based model of cognitive dissonance : the effect of action orientation on postdecisional attitudes. *Personality and social psychology bulletin*, 28(6), 711-723.
- Haroche, C. (2007). Le caractère menaçant de l'humiliation. *Le Journal des psychologues*, 6(6), 39-44.
- Harre, R. (1984). *Philosophies of Science : An Introductory Survey*. Oxford : Oxford University Press.
- Hart, P. (2011). School is still a lousy place to learn, lecturer says. *Feature*, 18(43), 73-86.
- Hart, H. L. A. (1968). *Punishment and Responsibility*. Oxford : Oxford University Press.
- Harwood, N. (2006). (In)appropriate Personal Pronoun Use in Political Science : A Qualitative Study and a Proposed Heuristic for Future Research. *Written Communication* 23(4), 424-450.
- Havard-Duclos, B. (2007). Les coûts subjectifs de l'enquête ethnographique. *SociologieS*. Repéré à <https://doi.org/10.4000/sociologies.182>.
- Hayek, F. A. (2013). *Droit, législation et liberté*. Paris : PUF.

- Hébert, F. (2014). La sanction constructive. In F. Hébert (Ed.), *Chemins de l'éducatif* (p. 393-424). Paris : Dunod.
- Hegel, G. W. F. (1992). *Encyclopédie des sciences philosophiques III. Philosophie de l'esprit*. Paris : Vrin.
- Hegel, G. W. F. (2002). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Folio.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris : Gallimard.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Editions de Minuit.
- Heinich, N. (2006). Objets, problématiques, terrains, méthodes : pour un pluralisme méthodique. *Sociologie de l'Art*, 2-3, 9-27.
- Heinich, N. (2020). *La cadre-analyse d'Erving Goffman Une aventure structuraliste*. Paris : CNRS.
- Héran, F. (1987). L'institution démotivée de Fustel de Coulanges à Durkheim et au-delà, *Revue française de sociologie*, 28(1), 67-97.
- Héritier, F. (2002a.). *Masculin/féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002b.). *Masculin/féminin. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2009). *Une pensée en mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2019). *L'exercice de la parenté*. Paris : Seuil.
- Herman, E. S. & Chomsky, N. (2003). *La fabrique de l'opinion publique : la politique économique des médias américains* (trad par G. Ducornet). Paris : Le Serpent à Plumes.
- Herman, E. S. & Chomsky, N. (2018). *Fabriquer un consentement. La gestion politique des médias de masse* (trad. par D. Arias). Tournai : Investig'action.
- Hermans, H. J. M. & Dimaggio, G. (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty : A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.
- Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse : Erès.
- Herzlich, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris : Nathan.
- Hess, M. (2004). "Spatial" relationships ? Towards a reconceptualisation of embeddedness. *Progress in Human Geography*, 28(2), 165-186.
- Hess, R. (1978). *Centre et Périphérie. Introduction à l'analyse institutionnelle*. Toulouse : Privat.
- Hess, R. & Savoye, A. (1988). *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Hess, R. & Savoye, A. (1993). *L'analyse institutionnelle*. Paris ; PUF.
- Hester, S. (1985). Ethnomethodology and the Study of Deviance in Schools. In R. G. Burgess (Ed.), *Strategies of Educational Research : Qualitative Methods* (pp. 243-263). Londres : Falmer Press.

- Hilbert, D. & Ackermann, W. (1967). *Grundzüge der theoretischen Logik*. New-York: Springer-Verlag.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet : Embedded, Embodied and Everyday*. Londres : Bloomsbury Academic.
- Hirsch, T. (2010). Le temps social : parcours d'une notion. In J. André (Ed.), *Les récits du temps* (pp. 83-106). Paris : PUF.
- Hirsch, T. (2014). Thomas Hirsch, « Le temps social. Conceptions sociologiques du temps et représentations de l'histoire dans les sciences de l'homme en France (1901-1945) », L'Atelier du Centre de recherches historiques [En ligne], 2014 : <http://journals.openedition.org/acrh/6325>.
- Hobbes, T. (1999a). *De la nature humaine*. Paris : Vrin.
- Hobbes, T. (1999b). *Les questions concernant la liberté, la nécessité et la Hasard*. Paris : Vrin.
- Hobbes, T. (2000). *Léviathan*. Paris : Galimard.
- Hobsbawn, E. (1996). Inventer des traditions. *Enquête*, 2, 171-189.
- Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), 19-49.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans) formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Honneth, A. (2008). *Les pathologies de la liberté*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2010). *La reconnaissance. Histoire européenne d'une idée*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Horkheimer, M. (1996). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris : Gallimard.
- Horkheimer, M. (2009). *Théorie critique. Essais* (trad. par Groupe de Collège de Philosophie. Paris : Payot.
- Horvat, N. (2013). Le regard critique en situation d'immersion. *Socio-anthropologie*, 27, 59-69.
- Hourmant, F. & Leclerc, A. (Eds.). (2012). *Les intellectuels et le pouvoir. Déclinaisons et mutations*. Paris : PUR.
- Houssaye, J. (2010). *Pédagogues contemporains. Idées principales et textes choisis*. Paris : Fabert.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation »*. Paris : Fabert.
- Houzel, D. (1992). Peut-on parler d'enveloppe institutionnelle ? In G. Bléandonu (Ed.), *Filiations et Affiliations* (pp.71-78). Lyon : Césura.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. New-York : Free Press.

- Hughes, E. C. (1970). Teaching as fieldwork. *American Sociologist*, 5, 13–18.
- Hughes, E. C. (1996a). Le drame social du travail (trad. par J.-M. Chapoulie). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 115, 94-99.
- Hughes, E.-C. (1996b). *Le Regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Hummel, P. (Ed.). (1995). *Pour une histoire de l'école normale supérieure. Source d'archives 1794–1993*. Paris : Editions Rue d'Ulm.
- Humphreys, P. (1993). Seven theses on thought experiments. In J. Earman, A. Janis, J. Massey et N. Rescher (Eds.), *Philosophical Problems of the Internal and External World: Essays on the Philosophy of Adolf Grunbaum* (pp. 205–227). Pittsburg, Constance : University of Pittsburgh Press/ Universitätsverlag Konstanz.
- Hunter, A. (1990). *The Rhetoric of Social Research: Understood and Believed*. New Brunswick : Rutgers University.
- Hussak, L. J. & Cimpian, A. (2019). “It Feels Like It’s in Your Body“ : How Children in the United States Think about Nationality. *Journal of Experimental Psychology : General*, 148(7), 1153–1168.
- Husserl, E. (1947). *Méditations cartésiennes*. Introduction à la phénoménologie. Paris : Vrin.
- Husserl, E. (1957). Qu’est-ce que la phénoménologie ? *Tableau de la philosophie contemporaine*. Paris : Fischbacher.
- Husserl, E. (1963). *La philosophie comme prise de conscience de l’humanité. Idées directrices*, I. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1970). *L’idée de la phénoménologie*. Paris : PUF.
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie* (trad. par P. Ricoeur). Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (2011). Recherche pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance. Tome 2. Paris : Epiméthée.
- Hymes, D. (1974). *Foundation in Sociolinguistics, an Ethnographic Approach*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris : Seuil.
- Illich, I. (2003). *Œuvres complètes. Volume 1*. Paris : Fayard.
- Illich, I. (2004). *La perte des sens*. Paris : Fayard.
- Illich, I. (2005). *Œuvres complètes. Volume 2*. Paris : Fayard.
- Illouz, E. (2018). *Happycratie. Comment l’industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris : Premier Parallèle.
- Ingold, T. (2006). Rethinking the animate, re-animating thought. *Ethnos*, 71(1), 9-20.

- Ingold, T. (2011a). World of Sense and Sensing the World : A Response to Sarah Pink and David Howes. *Social Anthropology*, 19(3), 313-317.
- Ingold, T. (2011b). Reply to David Howes. *Social Anthropology*, 19(3), 323-327.
- Ingold, T. (2013a). *Marcher avec les dragons*. Le Kremlin-Bicetre : Zones sensibles.
- Ingold, T. (2013b). Anthropology Beyond Humanity. *Suomen Antropologi. Journal of the Finnish Anthropological Society*, 38(3), 5-23.
- Iori, R. & Nicourd, S. (2014). La construction des discours vocationnels comme support de légitimité dans le champ de l'intervention sociale. *Vie sociale*, 8, 101-112.
- Jabouin, S. & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4-5.
- Jaccoud, M. & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.211-250). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jackson, R. (2010), *Devenir un enseignant plus efficace*. Montréal : Chenelière Education.
- Jacquard, A. (2008). *Mon utopie*. Paris : Poche.
- Jaffé, P. (2018). *L'enfant toxique*. Paris : Favre.
- Jakobson, R. (1963). *Les fondations du langage. Essais de linguistique générale I* (trad. par N. Ruvet). Paris : Editions de Minuit.
- Janne, H. (2016). Le relationnel est vecteur de force sociale. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 86, 67-71.
- Jeanet, A. (2003). L'émotion prescrite au travail. *Travailler*, 9, 99-112.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*.42(2), 115-142.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris : PUF.
- Joly, M. (2016). Du déterminisme biologique au déterminisme social. *Socio*, 6, 25-48.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Cerf.
- Jones, M. (2009). Phase space : geography, relational thinking, and beyond. *Progress in Human Geography*, 33, 487-506.
- Jones, S.H. (2005). Autoethnography : Making the personal political. In N. K. Denzin et Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3e éd.) (pp. 763-792). Thousand Oaks : Sage.
- Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : PUF.
- Jung, C. G. (1973a). *Métamorphoses de l'âme et ses symboles*. Paris : Georg.

- Jung, C. G. (1973b). *L'Énergétique psychique*. Paris : Georg.
- Jung, C. G (1989). *La vie symbolique*. Paris : Albin Michel.
- Jung, C. G (2009). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris : Gallimard.
- Jung, C. G (2010). *Essai d'exploration de l'inconscient*. Paris : Denoël.
- Junker, B. (1960). *Field Work*. Chicago : The university of Chicago Press.
- Kaës, R., Bleger, J., Fustier, P., Enriquez, E., Fornari, F., Roussillon, R. & Vidal, J.-P. (2019), *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.
- Kalberg, S. (2012). La sociologie des émotions de Max Weber. *Revue du MAUSS*, 40, 285-299.
- Kant, E. (2010). *Sur le mal radical dans la nature humaine*. Paris : Presses de l'Ecole normale supérieure.
- Kant, E. (2013). *Critique de la raison pure*. Paris : Hachette.
- Kant, E. (2020). *Qu'est-ce que les lumières*. Paris : Flammarion.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi – Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris : PUF.
- Kierkegaard, S. (1990). *Le Journal du séducteur*. Paris : Gallimard.
- Kojève, A. (1980). *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris : Gallimard.
- Korczak, J. (2009). *Le droit de l'enfant au respect. Suivi de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (trad. par L. Waleryszak). Paris : Fabert.
- Korzybski, A. (1966). *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*. New-York : The International non Aristotelian Library Company.
- Kozinets, R. (2019). *Netnography : The Essential Guide to Qualitative Social Media Research*. Thousand Oaks : Sage.
- Krajewski, P. (2015). L'art de l'immersion : de la perspective à la simulation. *Corps*, 13, 97-111. <https://doi.org/10.3917/corp1.013.0097>.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kuper, A. (1999). *Culture : the Anthropologists' Account*. Harvard : Harvard University Press.
- La Boétie, E. (2002). *La servitude volontaire*. Paris : Payot.
- Lacan, J. (1966). *La science et la vérité*. Paris : Seuil.
- Lacan J., (2001). *Télévision, Autres écrits*. Paris : Seuil.
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121, 41-52.
- Lacoma, F. & Ramos, J.-M. (2011). Sur le(s) temps en sciences sociales, *Temporalités*, 14. Repéré à <https://doi.org/10.4000/temporalites.1930>.

- Lafon, J. (1992). *De la séduction dans la transmission des savoirs : vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- Laforge, D. (2015). *Essais de sociologie institutionnaliste*. Paris : L'Harmattan.
- Laforge, D. (2018). *La conversation sociologique : vers une alternative à l'enquête ? Le faire sociologique entre Pays Imaginaire et Pays des Merveilles*. Paris : HAL-SSH.
- Laforge, D., Giuliani, F. & Rostaing, C. (2011). L'institution et le nouvel entrant : entre reconnaissance et contrainte. *Tsantsa*, 16, 18-28.
- Laforge, D. & Rostaing, C. (Eds.). (2011). *Violences et institutions. Réguler, innover ou résister ?* Paris : CNRS.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la réussite. In G. Vincent (Ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 73-106). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (2013). Individu et sociologie. In B. Lahire (Ed.), *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations* (pp. 59-114). Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2018). Avoir la vocation. *Sciences sociales et sport*, 12, 143-150.
- Lahire, B. (Ed.) (2019). *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Lalande, A. (2000). Interroger les savoirs. *Vacarme*, 13, 90-95. <https://doi.org/10.3917/vaca.013.0090>.
- Lallement, M. (2010). Repenser l'institution : avec Durkheim et au-delà. *Idées économiques et sociales*, 159, 18-24.
- Lamont, M. & Fournier, M. (1992). Cultivating differences : symbolic boundaries and the making of inequality. Chicago : University of Chicago Press.
- Lantheaume, F. (2008). Le travail enseignant. *Recherche et formation*, 57, 5-7.
- Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'Homme et la société*, 19, 185-192.
- Lapassade, G. (1978). L'analyse institutionnelle en Crise ? *Revue Pour*, 62-63.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethno-sociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens.

- Lapassade, G. (2006a). L'observation participante. In R. Hess et G. Weigand (Eds.), *L'observation participante dans les situations interculturelles* (pp. 14-32). Paris : Economica Anthropos.
- Lapassade, G. (2006b). *Groupes, organisations, institutions*. Paris : Anthropos.
- Lapassade, G. & Lourau, R. (1971). *Clefs pour la Sociologie*. Paris : Seghers.
- Laperrière, A. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.365-390). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laplantine, F. (1987). *L'Anthropologie*. Paris : Seghers.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Larousse (2021a) Surgissement. Dans *Dictionnaire*.
- Larousse (2021b). Vocation. Dans *Dictionnaire*.
- Larousse (2021c). Valence. Dans *Dictionnaire*.
- Latour, B. (1986). The powers of association. In J. Law (Ed.), *Power, action, belief : a new sociology of knowledge* (pp. 264-280). London : Routledge.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or, the love of technology*. Cambridge : Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sens*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. & Woolgar, S. (2006). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Laurent, A. (1994). *L'individualisme méthodologique*. Paris : PUF.
- Laval, C. (2003). *Jeremy Bentham, les artifices du capitalisme*. Paris : PUF.
- Laval, C. (2016). Le destin de l'institution dans les sciences sociales. *Revue du MAUSS*, 48, 275-292.
- Lazarus, R. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin et M. Lewis (Eds), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New-York : Plenum.
- Le Bon, G. (2013). *Psychologie des foules*. Paris : PUF.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Le Compte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : Academic Press.

- Le Du, M. (2009). Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif. *Education et didactique*, 3(1), 121-129.
- Le Grand, J. (2002). Histoires de vie (Récits de vie). In J. Barus-Michel (Ed.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 360-366). Toulouse : Érès.
- Le Guen, C. (1997). *Le refoulement*. Paris : PUF.
- Le Run, J. (2012). Les mécanismes psychologiques de la violence. *Enfances & Psy*, 54, 23-34.
- Le Strat, P. N. (1996). *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, J. (2008a). Les implicites de l'institution. Dans : , J. Lebrun, *Clinique de l'institution: Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective* (pp. 17-71). Toulouse: Érès.
- Lebrun, J. (2008b). *Clinique de l'institution : Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Toulouse : Erès.
- Lebrun, M. & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.
- Leca, B. & Plé, L. (2013). Une épistémologie à hauteur d'homme : L'anthropologie interprétative de Clifford Geertz et son apport potentiel à la recherche francophone en management. *Management et Avenir*, 60(2), 35-52.
- Leclerc, G. (1996). *Histoire de l'autorité : L'assignation des énoncés culturels et la généalogie de la croyance*. Paris : PUF.
- Le Crest, F.-P. (2013). *Actualité du concept d'anomie. Le mal de l'infini*. Paris : L'Harmattan.
- Lefort, C. (1971). *Éléments d'une critique de la bureaucratie*. Genève : Droz.
- Legendre, M.-F. (2013). Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs ? In M. Altet (Ed.) *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 171-190). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, P. (1976). *Jouir du pouvoir. Traité de la bureaucratie patriote*. Paris : Editions de Minuit.
- Legendre, P. (2005). *L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*. Paris : Seuil.
- Lemert, E. (1951). *Social Pathology*. New-York : Mc Graw Hill.
- Lemler, D. (Ed.) (2011). Où est passée l'humanité ? In D. Lemler (Ed.), *Répondre de sa parole : L'engagement du psychanalyste* (pp. 9-38). Toulouse : Erès.
- Lenoir, Y. (2019). Les savoirs disciplinaires enseignés : pour des powerful knowledges. *CREAS*, 6, 7-27.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative « evidence-based ». *Revue française de pédagogie*, 154, 19-31 et *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 31-52.

- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.
- Levi, P. (1999). *Si c'est un homme*. Paris : Pocket.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini*. La Haye : Nijhoff.
- Levine, R. (1997). *A Geography of Time : the temporal misadventures of a social psychologist, or how every culture keeps time just a little bit different*. New-York : Basic Books.
- Lévi-Strauss, C. (1950). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In M. Mauss (Ed.), *Sociologie et Anthropologie* (pp. IX-LII). Paris : PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1961). La crise moderne de l'anthropologie. *Le courrier de l'UNESCO*, 14, 12-17.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale (I)*. Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1996). *Anthropologie structurale (II)*. Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C. & Eribon, D. (1988). *De près et de loin*. Paris : Odile Jacob.
- Lilenstein, J. (2018). *Le sens du mot science*. Les Ulis : EDP Sciences.
- Linton, R., (1959). *Le Fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Lipman, T. (2000). Evidence-based practice in general practice and primary care. In L. Trinder et S. Reynolds (Eds.), *Evidence-based practice. A critical appraisal* (pp. X-Y). Oxford : Blackwell.
- Lippmann, W. (2008). *Le public fantôme*. Paris : Demopolis.
- Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 45, 51-66.
- Lonzi, C. (1970). *Crachons sur Hegel. Une révolte féministe*. Paris : Eterotopia.
- Lordon, F. (2007). La légitimité n'existe pas. Éléments pour une théorie des institutions. *Cahiers d'Économie Politique*, 53, 135-164.
- Lordon, F. (2008). Derrière l'idéologie de la légitimité, la puissance de la multitude. *Le Traité politique* comme théorie générale des institutions sociales. In C. Jaquet, P. Sévérac et A. Suhamy (Eds.), *La multitude libre. Nouvelles lectures du Traité politique* (pp. 31-58). Paris : Éditions Amsterdam.
- Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*. Paris : La Fabrique.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2015). Soi personnel et soi collectif : les sources d'un malentendu », *Terrains/Théories* [En ligne], 3 : <http://journals.openedition.org/teth/523>
- Lotringer, S., Querrien, A. & Pieraggi, A. (2016). Écrire pour les analphabètes. *Chimères*, 90, 182-186. <https://doi.org/10.3917/chime.090.0182>.
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué*. Paris : Anthropos.

- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Editions de Minuit.
- Lourau, R. (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : L'Épi.
- Lourau, R. (1976). *Sociologue à plein-temps, analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : L'Épi.
- Lourau, R. (1997). *La clé des champs : une introduction à l'analyse institutionnelle*. Paris : Anthropos.
- Löwy, M. (2013). *La Cage d'acier. Max Weber et le marxisme wébérien*. Paris : Stock,
- Lucas, Y. (1995). Des identités ouvrières aux identités techniciennes. In J. Deniot et C. Dutheil (Eds.), *Métamorphoses ouvrières, tome 1* (pp. 355-360). Paris : L'Harmattan.
- Luhmann, N. (1998). La société comme différence. *Sociétés*, 61, 19-37.
- Luhmann, N. (1999). *Politique et complexité*. Paris : Cerf.
- Luhmann, N. (2011). *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale*. Laval : PUL.
- Lukacs, G. (1981). *Le jeune Hegel*. Paris : Gallimard.
- Lukacs, G. (2012). *Ontologie de l'être social. L'idéologie. L'aliénation*. Paris : Delga.
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20e siècle. In F. Mehan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Eds.), *Alternance(s) en formation* (pp. 103- 119). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer et L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp.193-207). Paris : PUF.
- Lynch, K. & Payet, J. (2011). Présentation. *Éducation et sociétés*, 1(1), 5-22.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Editions de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (2004). *La phénoménologie*. Paris : PUF.
- Lyotard, J.-F. (2005). *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris : Galilée.
- Madec, A. (2015). *Enquêter en conversant*. Paris : L'Harmattan.
- Madec, A., Monchatre, S. & Selek, P. (2019). Enquêter sur ou enquêter avec ? Pour une pratique démocratique de la sociologie. *Sociologies pratiques*, 38, 83-95. <https://doi.org/10.3917/sopr.038.0083>.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus*. Paris : Livre de poche.
- Maffesoli, M. (1998). *Tribus modernes et nomadisme techno*. Conférence du 20 novembre 1998 à Cosne.
- Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.

- Malglaive, G. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 61, 17-27.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Maspero.
- Mangez, E. (2008). Forquin Jean-Claude. Sociologie du curriculum. *Revue française de pédagogie*, 168, 143-145.
- Maniscalco, M. L. (1998). Serendipity in the Work of Robert K. Merton. In C. Mongardini et S. Tabboni S. (Eds.), *Robert K. Merton and Contemporary Sociology* (pp. 273-284). New Brunswick : Transaction Publishers.
- Marcus, G. & Cushman, G. (1982). Ethnographies as Texts. *Annual Review of Anthropology*, 11, 25-69.
- Margalit, A. (2007). *La société descente*. Paris : Flammarion.
- Marion, J.-L. & Planty-Bonjour, G. (Eds.). (1984). *Phénoménologie et métaphysique*. Paris : PUF.
- Marmion, J. (2016). Stanley Milgram (1933-1984) : Tous bourreaux ? In N. Journet (Ed.), *Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 167-170). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Marquis, N. (2015). *Le changement personnel : Histoire, mythes, réalités*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Marcellini, A. & Miliani, M. (1999). Lecture de Goffman. *Corps et culture* [En ligne], Numéro 4 : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/641>
- Marshall, T. (2009). *A la recherche de l'humanité. Science, poésie ou raison pratique dans la philosophie politique de Jean-Jacques Rousseau, Leo Strauss et James Madison*. Paris : PUF.
- Martel, F. (2011). *Mainstream. Enquête sur la guerre globale de la culture des médias*. Paris : Champs actuel.
- Martuccelli, D. (2002). Autour de Grammaires de l'individu. *Sociologie et Société*, 34(2), 233-242.
- Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *EspacesTemps.net*.
- Martuccelli, D. (2017). *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inquiétude*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (2019). Individu/individuation. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 101-103). Toulouse : Érès.
- Marx, K. (1969). *Manuscrits de 1844*. Paris : Éditions sociales.
- Marx, K. (2008). *Le capital*. Paris : Folio.
- Masclet, O. & Schwart, O. (2019). Les classes populaires, c'est les pauvres. In O. Masclet, S. Misset et T. Poullaouec (Eds.), *La France d'en bas ? Idées reçues sur les classes populaires* (pp. 19-28). Paris : Le Cavalier bleu.

- Maubant, P. (2009). L'accompagnement, outil de formation, posture professionnelle et/ou figure singulière de l'intervention éducative. *Travail et Apprentissages*, 3, 44-62.
- Maulini, O. (1999, mai). *La formation des enseignants à Genève. A la croisée des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation*. Communication présentée au Colloque la formazione dei maestri in Europa. Modelli a confronto 1999, Turin.
- Maulini, O. (2004, septembre). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants*. Communication au Colloque Introduction à la profession et professionnalisation 2004, Fribourg.
- Maulini, O. (2005, février.). *Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation*. Communication présentée au 5^e colloque international Recherche(s) et Formation, Nantes. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0408.pdf>
- Maulini, O. (2010). *La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques ? Evolution de la question*. Genève : Université de Genève.
- Maulini, O. (2019). *Eduquer, entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.
- Maulini, O., Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (2015). *A qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Eds.). (2005). *Les formes de l'éducation. Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 55-76). Bruxelles : De Boeck.
- Maurel, O. (2012). *La violence éducative. Un trou noir dans les sciences humaines*. Paris : L'instant présent.
- Maurel, O. (2014). La violence éducative à l'origine de la violence humaine. In R. Coutanceau (Ed.), *Violences psychologiques : Comprendre pour agir* (pp. 202-211). Paris : Dunod.
- Maurin, E. (2009). *La Peur du déclassement*. Paris : Seuil.
- Maurin, E. (2015). *La fabrique du conformisme*. Paris : Seuil.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1968). *Les civilisations, éléments et formes. Œuvres II. Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris : Editions de Minuit.
- Mauss, M. (1969). *Cohésion sociale et division de la sociologie. Œuvres III*. Paris : Éditions de Minuit.
- Mauss, M. (1971). *Essai de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.

- Mauss, M. (1989). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.
- Mauvignié, L. (2009). *Dans la foule*. Paris : Editions de Minuit.
- Mathieu, N.-C. (1985). Quand céder n'est pas consentir. In N.-C. Mathieu (Ed.), *L'arrondissement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (pp. 169-243). Paris : Editions EHESS.
- Mbembe, A. (2016). *Politique de l'inimitié*. Paris : La Découverte.
- Mbiatong, J. (2019). Ethnométhodologie. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 219-222). Toulouse : Érès.
- McCarthy, G. E. (2001). *Objectivity and the Silence of Reason : Weber, Habermas and the Methodological Disputes in German Sociology*. Piscataway : Transaction Publishers.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (trad. par D. Cefaï et L. Quéré). Paris : PUF.
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. New York : John Wiley et Sons.
- Mehan, H. et Wood, H. (1976). De-secting ethnomethodology. *The American Sociologist*, 11, 13-21.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie. Le devoir de résister*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2009). La pédagogie ne connaît pas de préalables... *Spécificités*, 1(2), 155-166.
- Memmi, A. (2002). *Portrait du colonisé précédé du Portrait du colonisateur*. Paris : Gallimard.
- Memmi, D. (1988a). *Experts et fabrique de la norme : la procréation artificielle*. Paris : PUF.
- Memmi, D. (1988b). Vertus professionnelles et morale collective : la normalisation des pratiques en matière de procréation artificielle. *Droit et Société*, 10, 475-497.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité, permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mercure, D. & Wallemacq, A. (Eds.) (1988). *Les temps sociaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Eds.). (2007). *Alternance(s) en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Merker, A. (2012). Individu, personne et humanité ou l'émergence de la personne comme être éthique », *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg* [En ligne], 31 : <http://journals.openedition.org/cps/2234>.
- Merle, P. (1998). Les recherches sur la notation des élèves. Quelles conséquences en termes d'action sociale ? *Éducation et formations*, 53, 7-17.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2012a). La violence de l'école. Quelques constats et perspectives de changement. In B. Galand (Ed.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 137-149). Paris : PUF.

- Merle, P. (2012b). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Merle, P. (2019). *Polémiques et fake news scolaires. La production de l'ignorance*. Lormond : Le Bord de l'eau.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés de cours au Collège de France 1952-1960*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *L'institution, la passivité, notes de cours au Collège de France 1954-1955*. Paris : Belin.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2008). Rapport pour la création d'une chaire d'anthropologie sociale. *La Lettre du Collège de France*, 2, 49-53.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merlier, P. (2013). *Philosophie et éthique en travail social. Manuel*. Paris : Presses de l'EHESP.
- Merlier, P. (2020). Le consentement. Dans : *Philosophie et éthique en travail social* (pp. 83-92). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Merton, R. K. (1953). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Merton, R. K. (2016). Le modèle de la sérendipité. *Temporalités*, 24. Repéré à <https://doi.org/10.4000/temporalites.3476>.
- Merton, R. K. & Barber, E. (2004). *The Travels and Adventures of Serendipity*. Princeton : Princeton University Press.
- Meyer, M. (2002). Le plaisir comme refoulement : Pour une autre psychanalyse du corps. *Revue internationale de philosophie*, 222(4), 481-490.
- Meynckens-Fourez, M., Vander Borcht, C. & Kinoo, P. (2017). *Éduquer et soigner en équipe : Manuel de pratiques institutionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherche qualitative*, 25(1), 25-42.
- Michel, A. (2008). École républicaine et école démocratique. *Humanisme*, 283, 29-36. <https://doi.org/10.3917/huma.283.0029>.
- Michel, M. (1976). *Philosophie de l'économie*. Paris : Gallimard.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, XVI, 229-247.
- Micheli, R. (2006). Contexte et contextualisation en analyse de discours : regard sur les travaux de T. van Dijk. *Semen*, 21, 103-120.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.

- Milgram, S. (2017). *Expérience sur l'obéissance et la désobéissance à l'autorité*. Paris : La Découverte.
- Milgram, S. & Toch, H. (1969). Collective behavior : Crowds and social movements. In G. Lindzey et E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2e ed., pp. 88-112). Paris : Addison-Wesley.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie : Modèles internes opérants et narratifs*. Paris : PUF.
- Miller, A. (2015). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Payot.
- Mills, C. W. (1966). *Les cols blancs, essai sur les classes moyennes américaines*, Paris : Maspero.
- Milly, B. (2001). Les professions en prison : convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique. *L'Année sociologique*, 51, 103-136.
- Milly, B. (2011). *Une sociologie interactionniste de l'action au travail. Entre institutions, organisations et professions*. Université Lumière Lyon 2 : habilitation à diriger des recherches en sociologie.
- Milton. J. (2014). *Le paradis perdu*. Paris : Gallimard.
- Mirowski, P. (2011). *Science-Mart : Privatizing American Science*. Harvard : Harvard University Press.
- Monceau, G. (1997). *Le concept de résistance en éducation. Conceptualisation descriptive et opératoire*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Monceau, G. (2012a). Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques. In G. Monceau (Ed.), *L'analyse institutionnelle des pratiques* (pp. 21-32). Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (Ed.). (2012b). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une Socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (2019). Analyse institutionnelle : (institutional analysis—análisis institucional). In A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (Eds.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 65-68). Toulouse : Erès.
- Monnet, E. & Navarro, P. (2009). Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 17 : <http://journals.openedition.org/traces/4270>
- Montanaro, M. & Renault, M. (2020). La dialectique maître-esclave selon Simone de Beauvoir. Un exemple de transformation mythique. *Philosophie*, 1(1), 64-77.
- Montessori, M. (2018a). *Scientifique. Tome 2, L'éducation élémentaire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2018b). *Scientifique. Tome 1, L'éducation élémentaire*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Moreau, J.-F. (1994). *Spinoza, l'expérience et l'éternité*. Paris : PUF.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Morel, S. (2018). Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire : Les logiques sociales d'un processus. *Administration et Éducation*, 157, 51-60.
<https://doi.org/10.3917/admed.157.0051>.
- Morin, E. (1977). *La Méthode*, tome 1 : *La Nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1979). *Le Paradigme perdu. La nature humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1980). *La Méthode*, tome 2 : *La Vie de la vie*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1984). *Sociologie*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Paris : Fayard.
- Mornet, J. (2007). *Psychothérapie institutionnelle, histoire et actualité*. Paris : Champ Social.
- Morrison, T. (2008). *Beloved*. Paris : 10/18.
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1981). *L'âge des foules*. Paris : Fayard.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr et S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 301-324.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representation : Explorations in Social Psychology*. Cambridge : Polity Press.
- Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36, 29-46.
- Munn, N. L. (1968). *Traité de psychologie, les principes fondamentaux de l'adaptation*. Paris : Payot.
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique. Vers un nouveau style sociologique ?* Paris : Armand Colin.
- Naess, A. (2007). "La réalisation de soi" Spinoza, le bouddhisme et l'écologie profonde. *Suivi de "l'expérience du monde"*. Paris : Vrin.
- Naess, A. (2013). *Ecologie, communauté et style de vie*. Bellevaux : Dehors.
- Naess, A. (2017). *Une écologie pour la vie. Introduction à l'écologie profonde*. Paris : Seuil.

- Nakhili, N. & Granon, A. (2014). Les pratiques culturelles des étudiants : quels développements, quelles fragilités, quelles représentations : Les apports de trois enquêtes réalisées en Rhône-Alpes. *L'Observatoire*, 5, 19-23.
- Namian, D. & Grimard, C. (2013). Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ? Conditions sociologiques et portée heuristique d'un néologisme « barbare » ». *SociologieS* [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/4490>
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Marcel Rivière.
- Nef, F. (1988). *Logique et langage : essai de sémantique intensionnelle*. Paris : Hermès.
- Negri, A. & Cocco, G. (2007). *Luttes et biopouvoir à l'heure de la mondialisation : le cas exemplaire de l'Amérique latine* (trad. par J. Revel). Paris : Editions Amsterdam.
- Nersessian, N. J. (1993). In the Theoretician's Laboratory : Thought Experimenting as Mental Modelling. *Philosophy of Science Association*, 2, 291-301.
- Newman, J. H. (1968). *L'idée d'université, définie et expliquée, les discours de 1852*. Ottawa : Le cercle du livre de France.
- Nicourd, S. (2019). L'enquête collective de recherche comme démarche pédagogique. *Sociologos* [En ligne], 14 : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4418>.
- Nietzsche, F. (1990). *Ecce Homo. Comment on devient ce que l'on est*. Paris : Mille et une nuits.
- Nietzsche, F. (2007). *Le gai savoir*. Paris : Flammarion.
- Nizet, J. (2007). Les institutions de la modernité. In J. Nizet (Ed.), *La sociologie de Anthony Giddens* (pp. 49-62). Paris : La Découverte.
- Nizet, J. & Rigaux, N. (2014). IV / Le non-respect des règles et la question de la folie. Dans : Jean Nizet éd., *La sociologie de Erving Goffman* (pp. 51-64). Paris: La Découverte.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance, Political Economy of Institutions and Decisions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Norton, J. (1991). Thought experiments in Einstein's work. In T. Horowitz et G. Massey (Eds.), *Thought Experiments in Science and Philosophy* (pp. 129-148). Lanhan : Rowman et Littlefield.
- OCDE. (2018). *Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de Pisa*. Genève : OCDE.
- Ogien, A. (2012). *Sociologie de la déviance*. Paris : PUF.
- Ogien, R. (2013a). *L'État nous rend-ils meilleurs ?* Paris : Gallimard.
- Ogien, R. (2013b). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Ollivier, B. (2007). *Les sciences de la communication : théories et acquis*. Paris : Armand Colin.
- Orrù, M. (1998). *L'anomie. Histoire et sens d'un concept*. Paris : L'Harmattan.

- Ott, L. (2007). Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation ? *Mouvements*, 49(1), 73-81.
- Ottavi, D. (2006). Prévenir la violence, dire le mal. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 65, 27-32.
- Oury, J. (1970, mars). *La psychothérapie, de Saint-Alban-sur-Limagnole à La Borde*. Conférence présentée à Poitiers.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In H. Dorvil (Ed.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2009). Qualitative par théorisation (analyse). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 206-212). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. In M. Santiago Delefosse (Ed.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 61-83). Paris : Dunod.
- Paillé, P. (2019). Analyse par théorisation ancrée. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 192-193). Toulouse : Érès.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. Paris : PUF.
- Papinot, C. (2014). *La relation d'enquête comme relation sociale. Epistémologie de la démarche de recherche ethnographique*. Montréal, Paris : Presses de l'Université Laval, Hermann Editions.
- Papon, P. (1983). *Pour une prospective de la science*. Paris : Seghers.
- Pariat, M. (2015). Épreuve(s) et formation tout au long de la vie. *Pensée plurielle*, 40, 99-108.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New-York : Free Press.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New-York : Free Press.
- Parsons, T. (1963). On the concept of influence. *Public Opinion Quarterly*, 27, 37-62.
- Parsons, T. (1973). *Société. Essai sur leur évolution comparée*. Paris : Dunod.
- Pascal, B. (2004). *Pensées*. Paris : Gallimard.
- Pasquier, G.-N. (2013). Autonomie, émancipation et liberté. *Le sociographe*, 6, 9-12.
- Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du MAUSS*, 2(2), 388-406.

- Pasquier, S. (2008). Le corps chez Goffman. Quel statut du corps dans la réalité sociale ; quelle réalité sociale au-delà du corps ? *Revue du Mauss permanente* [en ligne] : https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimeretid_article=325
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, XXXL, 3-22.
- Passeron, J.-C. (1994). La rationalité reconstruite et les sciences du salmigondis historique. *Revue européenne des sciences sociales*, 98(32), 5-44.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel.
- Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : PUF.
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique en vingt leçons*. Paris : PUF.
- Pavie, A. & Masson, A. (2014). Comment les normes sociales se construisent. Sociologie des « entrepreneurs de morale ». *Regards croisés sur l'économie*, 14, 213-215.
- Pavolvits, T. (2007). *Le rationalisme de Pascal*. Paris : La Sorbonne.
- Payet, J.-P. (1985). L'insolence. *Les Annales de la recherche urbaine*, 27, 49-55.
- Payet, J.-P. (1989). La couleur de l'école. *Informations sociales*, 6, 58-63.
- Payet, J.-P. (1992a). Ce que disent les mauvais élèves. *Les Annales de la recherche urbaine*, 54, 84-93.
- Payet, J.-P. (1992b). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 59-69.
- Payet, J.-P. (1994a). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 7-17.
- Payet, J.-P. (1994b). Violence, déviance et socialisation scolaire. *Les Cahiers de recherche du G.R.S.*, 12.
- Payet, J.-P. (1995). *Collège de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Collin.
- 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.
- Payet, J.-P. (2002). "L'ethnicité, c'est les autres". Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville Ecole Intégration, hors-série 6*, 55-64.
- Payet, J.-P. (2008). La banalité du mal après Eichmann : contextes ordinaires et modalités contemporaines. In M.-C. Caloz-Tschopp (Ed.), *Lire Hannah Arendt aujourd'hui. Pouvoir, guerre, pensée, jugement politique* (pp. 577-584). Paris : L'Harmattan.
- Payet, J.-P. (2011a). Agir dans un monde scolaire incertain. *Formation et profession*, 18(2), 36-38.

- Payet, J.-P. (2011b). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3629>
- Payet, J.-P. (Ed.) (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : PUR.
- Payet, J.-P. (2018). L'enquête dans les institutions. Ombres et lumières d'une recherche participative. In D. Laforge (Ed.), *Le faire sociologique. Épreuves et Horizons d'une recherche impliquée* (pp. 183-211). Chambéry : Presses universitaires Savoie Mont Blanc.
- Payet, J.-P. (2020a). Les voix faibles. Pour une enquête par conversations. In Collectif (Ed.), *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales* (pp. 165-176). Paris : Editions EHESS.
- Payet, J.-P. (2020b). Question de confiance. *Cahiers Pédagogiques*, 564, 25-26.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. & Laforge, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Paris : PUR.
- Payet, J.-P., Gremion, F. & Serir, Z. (sous presse). L'acquisition de théories de l'apprentissage chez les futurs enseignants. Une perspective pragmatiste et critique en contexte de formation. In J.-P. Payet et D. Sanders (Eds.), *Théories explicites et implicites de l'apprentissage chez les enseignants : questionnaires croisés de chercheurs en éducation*.
- Payet, J.-F., Richardier, V., Serir, Z. & Rufin, D. (sous presse). De quels devenir minoritaire sommes-nous les chercheurs ? Expériences d'engagement dans la recherche collaborative et l'écriture collaborative. *Communication*.
- Payet, J.-P., Rostaing, C. & Giuliani, F. (Eds.) (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : PUR.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27, 23-37.
- Pears, I. (1998). *Le cercle de la croix*. Paris : Pocket.
- Peirce, C. S. (1935). *Collected Papers*. Harvard : Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe, rassemblés* (trad. par G. Deledalle). Paris : Seuil.
- Pelhate, J. (2018). *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire : approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Genève.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation*. Paris : La Découverte.
- Pereira, I. (2010). *Peut-on être radical et pragmatique ?* Paris : Textuel.
- Pereira, I. (2016a). *Le pragmatisme critique. Action collective et rapports sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- Pereira, I. (2016b). *Travailler et lutter. Essais d'auto-ethnobiographie*. Paris : L'Harmattan.

- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s. Une introduction aux pédagogies critiques*. Montreuil : Libertalia.
- Pereira, I. (2018). *Bréviaire des enseignants : science, éthique et pratique professionnelle*. Paris : Éditions du Croquant.
- Pereira, I. (2022). Commentaire : NC Mathieu, « Quand céder n'est pas consentir ». Education de soi. Repéré à <https://lewebpedagogique.com/educationsdesoi/2022/02/20/commentaire-nc-mathieu-quand-ceder-nest-pas-consentir/>
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- Périer, P. (2014). De la vocation à la professionnalisation. In P. Perrier (Ed.), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement* (pp. 21-47). Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1976). De quelques apports piagétien à une sociologie de la pratique. *Revue européenne des sciences sociales*, 38-39, 451-470.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1988) La formation des maîtres ou l'illusion du " deus ex machina ". Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique. In Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualité, perspectives* (pp.47-71). DelVal.
- Perrenoud, Ph. (1988). À propos de socialisation et sens commun. In Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation (Eds.), *Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives* (pp. 195-206). Lyon : Université de Lyon II.
- Perrenoud, Ph. (1989). L'échec à l'école : échec de l'école. *Psychologie française*, 34(4), 237-245.
- Perrenoud, Ph. (1990). Culture scolaire, culture élitaires ? *Coordination*, 37, 21-23.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994b). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In F. Clerc et P.-A. Dupuis (Eds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp.19- 44). Nancy : CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, Ph. (1994c). Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. *Revue EP.S*, 250, 11-16.
- Perrenoud, Ph. (1995a). *La pédagogie à l'école de la différence*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995b). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Ed.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris : Nathan.

- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997). *L'Évaluation des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1998a). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (1998b). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier et J.-P. Obin (Eds.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (Eds.), *Alternance et complexité en formation. Éducation et emdash ; Santé et emdash ; Travail social* (pp. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. & Montandon, C. (Eds.) (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques des institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités sociales.
- Perroux, O. (2006). *Tradition, vocation et progrès. Les élites bourgeoises de Genève (1814-1914)*. Chavannes-de-Bogis : Slatkine.
- Perroux, O. (2014). *Histoire de Genève. De la création du canton à nos jours (1814-2014)*. Neuchâtel : Éditions Alphil.
- Pessin, A. (2004). *Un sociologue en liberté. Lecture de Howard S. Becker*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies*. Paris : La Découverte.
- Pharo, P. (1983). Soumission ou détournement : l'efficacité pratique des savoirs sociaux. *Critiques de l'économie politique*, 23-24, 86-110.
- Pharo, P. (1985). *Le civisme ordinaire*. Méridiens Klincksieck.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (2013). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piéron, H. (1908). Le problème de la psychologie comme science du comportement. *Revue du mois*, 5, 292.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (1995). Aises et malaises du chercheur : considération sur l'enquête sociologique dans les beaux quartiers. *L'homme et la société*, 116, 19-29.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2002). *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Pinto, A., Torres, N., Veríssimo, M., Maia, J., Fernandes, M. & Santos, O. (2011). Modèles internes opérants de l'attachement et relations d'objet internalisées : l'analyse du devenir des relations « attachement par les récits à compléter ». *Devenir*, 23, 145-159.

- Pinto, L. (2021). La construction d'objet dans le travail d'enquête. *Savoir/Agir*, 57, 7-10.
- Pirandello, L. (1982). *Un, personne et cent mille*. Paris : Gallimard.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A. P. Pirès (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.113- 172). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pirrie, A. (2001). Evidence-based practice in education : the best medecine ? » *British journal of educational studies*, 49(2), 124-136.
- Plumelle, B. (2016). Références bibliographiques du dossier « Confiance, éducation et autorité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 159-168.
- Pochon, S. (2016). « Jean-Paul Payet (dir.) *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 20 octobre 2016, consulté le 05 mars 2022. <https://doi.org/10.4000/lectures.21544>.
- Poly, J.-P. (2005). L'Utopie de Thomas More. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 22. <http://journals.openedition.org/clio/1762>
- Pomian, K. (1984). *L'Ordre du temps*. Paris : Gallimard.
- Popper, K. (2011). *Questions de méthode en psychologie de la pensée*. Paris : l'Age de l'Homme.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Eds.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (1993). La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines. *Revue française de pédagogie*, 105, 71-80.
- Pradelle, D. & Terzi, R. (2017). Présentation. *Alter*, 25, 7-9.
- Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (1999). *Penser la sanction. Les grands textes*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2002a). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2002b). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, 290, 138-151.
- Prairat, E. (2007). L'orientation déontologique. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 95-113.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- Prentice-Dunn, S. & Rogers, R. W. (1989). *Deindividuation and the self-regulation of behavior*. In P. B. Paulus (Eds.), *Psychology of group influence* (pp. 87–109). New-York : Erlbaum.
- Prigent, S. (2021). *L'anthropologie comme conversation. La relation d'enquête au cœur de l'écriture*. Paris : Anarcharsis.

- Proctor, R. (2014). *Golden holocaust. La conspiration des industriels du Tabac*. Paris : Equateurs.
- Psathas, G. (1980). Approaches to the Study of the World of Everyday Life. *Human Studies*, 3, 3-17.
- Putman, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New-York : Simon and Shuster.
- Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, 506, 133-139.
- Quinodoz, J. (2004). *Lire Freud : Découverte chronologique de l'œuvre de Freud*. Paris : PUF.
- Rabinow, P. (Eds.) (1984). *The Foucault Reader*. New-York : Panthéon Books.
- Rancière, J. (1995). *Le maitre ignorant*. Paris : 10/18.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.
- Rancière, J. (2014). *Le Fil perdu : Essais sur la fiction moderne*. Paris : La Fabrique.
- Raulin, A. (2001). *Anthropologie urbaine*. Paris : Armand Colin.
- Rawls, J. (2003). La justice comme Équité : une reformulation de la théorie de la justice. Paris : La Découverte.
- Raymond, A. (1969). *Les désillusions du progrès*. Paris : Calmann-Levy.
- Raynaud, D. (2006). *La Sociologie et sa vocation scientifique*. Paris : Hermann.
- Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rayou, P. (2020). Bucheton, D. Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. *Recherche et formation*, 93, 145-147.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rendell, P.G., Phillips, L.H., Henry J., Brumby-Rendell T., de la Piedad Garcia, X., Altgassen, M. & Kliegel, M. (2011). Prospective memory, emotional valence and ageing. *Cogn Emot*, 25(5), 916-25.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.
- Revel, J. (2007). *Un parcours critique. Douze exercices d'histoire sociale*. Paris : Galaade Editions.
- Revon, A. & Lourau, R. (1970). L'instituant contre l'institué. *Revue française de sociologie*, 11(3), 432-433.
- Rey, B. (2006). Maulini Olivier. Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 154, 211-213.

- Reynaud, J. D. (2003). Réflexion II. La négociation, l'accord, le dispositif. In G. de Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale* (pp. 179-190). Paris : La Découverte.
- Rice, S. A. (1929). Contagious bias in the interview : A methodological note. *American Journal of Sociology*, 35, 420-423.
- Richard, F & Wainrib, S. (Eds.). (2006). *La subjectivation*. Paris : Dunod.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. Paris : Livre de Poche.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2006). Hegel aujourd'hui. *Esprit*, 323(3-4), 170-190.
- Rigaud, L. (2011). Vocation/profession. La place du don dans la relation éducative. *Le Sociographe*, 36, 75-86.
- Riutort, P. (2014). *Précis de sociologie*. Paris : PUF.
- Robert, J.-D. (1975). Les positions épistémologiques de Gilles-Gaston Granger en sciences de l'homme. *Laval théologique et Philosophique*, 31(3), 239-263.
- Rober, F. (2006). Science et ontologie: Pour un concept renouvelé de nature. *Archives de Philosophie*, 69, 101-122.
- Rocher, G. (1986). Droit, pouvoir et domination. *Sociologie et sociétés*, 18(1), 33-46.
- Rogers, C. R., (1945). The Non-directive Method as a Technique for Social Research. *American Journal of Sociology*, 50, 279-283.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. London : Constable.
- Rogers, C. R. (1969). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. R. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of humanistic Psychology*, 25(4), 7-24.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. R. (2015). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF.
- Romano, C. (2010). *L'aventure temporelle*. Paris : PUF.
- Rorty, R. (1994). *Objectivisme, relativisme et vérité*. Paris : PUF.
- Rorty, R. (2017). *La Philosophie et le miroir de la nature*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps* (trad. par D. Renault). Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité* (trad. par T. Chaumont). Paris : La Découverte.

- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*. Genève : Jouvence.
- Rosenfield, D. (1989). *Du Mal. Essai pour introduire en philosophie le concept du mal*. Paris : Aubier.
- Rosenfield, I. (1996). *Une anatomie de la conscience*. Paris : Flammarion.
- Rosset, A. (2014). Les systèmes de représentation du monde Une tentative de clarification épistémologique. *Klesis*, 30, 127-150.
- Rosset, C. (1978). *Le réel, traité de l'idiotie*. Paris : Editions de Minuit.
- Rosset, C. (1993). *Le réel et son double. Essai sur l'illusion*. Paris : Gallimard.
- Rosset, C. (2008). *L'école du réel*. Paris : Editions de Minuit.
- Rouch, J.-P. (2006). Une approche compréhensive des emplois du temps : cahiers-temps et chronostyles. In J. Thoemmes J. et G. De Terssac (Eds.), *Les temporalités sociales : repères méthodologiques* (pp. 105-119). Toulouse : Octares.
- Rouleau-Berger, L. (Ed.) (2012). *Sociologies et cosmopolitisme méthodologique*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Roustang, F. (2009). *Lacan, de l'équivoque à l'impasse*. Paris : Payot.
- Rubel, M. (2016). *Karl Marx, essai de biographie intellectuelle*. Paris : Editions Klincksieck.
- Rubio, V. (2010a). La Foule. Réflexions autour d'une abstraction. *Conserveries mémorielles* [En ligne], 8 : <http://journals.openedition.org/cm/737>
- Rubio, V. (2010b). Le regard sociologique sur la foule à la fin du XIX^e siècle. *Mil neuf cents. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(1), 13-33.
- Rueff, J. (2012). Quelques éléments d'épistémologie concernant les recherches qualitatives et critiques en communication. *Communiquer*, 7, 23-40.
- Rueff-Escoubès. C. (2008). *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel, autorité, pouvoirs et démocratie dans le travail*. Paris : La Découverte.
- Rufin, D. L. (2017). *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative : sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses professionnels dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Genève.
- Rufin, D. L. & Payet, J.-P. (2017). C'est quoi, pour vous, être enseignant ? Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. *Spirale*, 60, 13-22.
- Russell, C. (1999). *Experimental Ethnography : The Work of Film in the Age of Video*. Durham : Duke University Press.
- Ryle, G. (1971). *Collected Papers. Tome II : Collected Essays 1929-1968*. Londres : Hutchinson.
- Sack, R. (1986). *Human Territoriality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford : Blackwell.

- Saint Martin (de), C. (2016). L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de Clis 1. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 239-251.
- Saint Martin (de), C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de liminalité. *Revue ¿ Interrogations ?*, 19. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>.
- Salins (de), G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- Sanchez-Mazas, M. & Koubi, G. (Eds.) (2005). *Le Harcèlement. De la société solidaire à la société solitaire*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes ; The Makings of Anthropology*. Ithaca : Cornell University Press.
- Sartre, J.-P. (2003). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Folio.
- Sartre, J.-P. (2008). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Saurer, A. (Ed.) (2021). *Psychanalyse et esprit du temps. Penser la normalité, la légitimité et la production de sens*. Paris : Ithaque.
- Sauvage, S. (2005). Vocation littéraire et lectures d'enfance. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 49-56.
- Sauvagnargues, A. (2005). Rhizomes et lignes. In A. Sauvagnargues (Ed.), *Deleuze et l'art* (pp. 167-193). Paris : PUF.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. In acte du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (Montréal, 16 mai 2006). Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoye, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité ? *L'Homme et la société*, 147, 133-150.
- Schmid, B. & Grégoire, J. (2011). Le concept de rôle en A.T. et d'autres approches : son application à la personnalité, à la rencontre et à la créativité dans tous les champs professionnels. *Actualités en analyse transactionnelle*, 137, 63-74.
- Schmid, P. F. (2003). *The characteristics of a person-centered approach. Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 2(2). 58-75.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Eds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : PUR.
- Schopenhauer, A. (1991). *De la quadruple racine du principe de raison suffisante*. Paris : Vrin.
- Schopenhauer, A. (2009). *Le Monde comme volonté et comme représentation*. Paris : Folio.
- Schopenhauer, A. (2014). *L'art d'être heureux. A travers 30 règles de vie*. Paris : Points.

- Schopenhauer, A. (2020). *Douleurs du monde. Pensées et fragments*. Paris : Rivages.
- Schütz, A. (1953). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1-38.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life-World*. Evanston : Northwestern University Press.
- Schwartz, O. (1990). Le baroque des biographies. *Cahiers de philosophie*, 10, 173-183.
- Schwartz, O. (1993). *L'empirisme irréductible. Postface à Nels Anderson, Le Hobo. Sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.
- Scieur, P. (2011). *Sociologie des organisations*. Paris : Armand Colin.
- Searle, J. (1985). *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux* (trad. par C. Pichevin). Paris : Editions de Minuit.
- Searle, J. (1998). *La construction de la réalité sociale* (trad. par C. Tiercelin). Paris : Gallimard.
- Searle, J. (2005). What is an institution ? *Journal of Institutional Economics*, 1, 1-22.
- Sédat, J. (2009). Pulsion d'emprise : Introduction à la perversion freudienne. *Che vuoi*, 2(2), 11-25.
- Selek, P. (2010). Travailler avec ceux qui sont en marge. *Socio-logos*, 5. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2505>.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford : Oxford University Press.
- Sen, A. (2006). *Identité et violence*. Paris : Odile Jacob.
- Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Serban, C. (2017). L'événement historique : un paradigme de la phénoménalité ?. *Alter*, 25, 135-153.
- Seret, I. (2017). Le traumatisme, entre causalité sociale et souffrance psychique. In V. de Gaulejac (Ed.), *La part de social en nous : Sociologie clinique et psychothérapies* (pp. 121-134). Toulouse : Érès.
- Serir, Z. (2017). *Dites-nous pourquoi ils sont en difficulté à l'école. Etude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire* (Cahier de la section des sciences de l'éducation n°139). Genève : Université de Genève.
- Serir, Z. (2021). Représentations des difficultés scolaires et pratiques collaboratives à l'épreuve de l'ethnocentrisme éducatif : quand les enseignant.e.s peinent à se décentrer. In M. Sanchez-Mazas, G. Mottet, N. Changkakoti et A. Mechi (Eds.), *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance* (pp. 89-110). Paris : L'Harmattan.
- Shibutani, T. (1970). *Human Nature and Collective Behavior*. Engelwood Cliffs : Prentice Hall.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.
- Simmel, G. (1991). *La sociabilité. Exemple de sociologie pure ou formelle. Sociologie et Épistémologie*. Paris : PUF.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- Simmel, G. (2004). *Philosophie de la modernité*. Paris : Payot et Rivages.
- Simmel, G. (2007). Individualism. *Sage journals*, 24(7-8), 66-71.
- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques (1958)*. Paris : Aubier.
- Sluzki, C. & Ransom, D. C. (Eds.). (1976). *Double Bind. The Foundation of the Communicational Approach to the Family*. New-York : Grune et Stratton.
- Smith, A. (1981). *Essays on Philosophical Subjects*. Oxford : Clarendon Press.
- Smith, A. (1999). *La richesse des nations*. Paris : Flammarion.
- Snow, D. A. (2001). Extending and broadening Blumer's conceptualization of Symbolic interactionism. *Symbolic Interaction*, 24, 367-377.
- Sommer, R. (1959). Studies in Personal Space. *Sociometry*, 22(3), 247-260.
- Sorensen, R. (1992). *Thought Experiments*. Oxford : Oxford University Press.
- Sosa, E. (1991). *Knowledge in Perspective : Selected Essays in Epistemology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sosa, E. (2009). *Reflective Knowledge*. Oxford : Oxford University Press.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Sousa Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire*. Durham : Duke University.
- Spinoza, B. (2011). *L'éthique*. Paris : Le livre de Poche.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New-York : Holt, Rinehart et Winston.
- St-Arnaud, Y. (2006). La non-directivité. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 4, 44-45.
- Steiner, P. (2003). Le problème de la preuve et ses effets sur la construction de la sociologie. *Revue européenne des sciences sociales*, XLI(128), 93-106.
- Stiglitz, J. E. (2002). *La Grande Désillusion*. Paris : Le livre de Poche.
- Stirner, M. (1899). *L'Unique et sa propriété* (trad. R. L. Reclaire). Paris : Stock.
- Stoetzel, J. (1988). Les comportements dans les foules. *Hermès, La Revue*, 2(2). 226-237.
- Stone, J. & Cooper, J. (2001). A self-standards model of cognitive dissonance. *Journal of experimental social psychology*, 37, 228-243.

- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations : Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. (Ed.) (1992a). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A. L. (1992b). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- Strauss, A. L. (2006). Comment les compromis se négocient selon les contextes d'ordres sociaux. *Négociations*, 5, 133-154. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0133>.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in Practice : A Collection of Readings*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Sue, R. (1995). *Temps et ordre social*. Paris : PUF.
- Sutherland, E. & Cressey, D. (1966). *Principes de criminologie*. Paris : Cujas.
- Talbot, L. (2012) Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions vives*, 6(18). 129-140.
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales, UTM. Homo*, 18, 7-43.
- Tarde, G. (1898). *Le public et la foule*. Paris : La Revue de Paris.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Tarot, C. (1996). Du fait social de Durkheim au fait social total de Mauss. *Revue du MAUSS*, 8, 68-101.
- Tartakowsky, D. (2004). L'individu et le collectif. *Le Mouvement Social*, 2(2), 7-10.
- Taussig, M. (2011). *I Swear I Saw This : Drawings in Fieldwork, Namely my Own*. Chicago : University of Chicago Press.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the Sciences of Man. *The Review of Metaphysics*, 25(1), 3-50.
- Taylor, C. (2014). La consommation et la radicalisation de la culture moderne de l'authenticité et de l'expressivité. *Revue du MAUSS*, 44, 68-74. <https://doi.org/10.3917/rdm.044.0068>.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. et Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 2(2), 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>.

- Terzi, R. (2017). Institution, événement et histoire chez Merleau-Ponty. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*, XIII(3). Repéré à <https://popups.uliege.be/1782-2041/index.php?id=1004>
- Theureau, J. (2002, novembre). *L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique*. Communication au colloque II^{ème} Journées Internationales des Sciences du Sport, 2002, Paris.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Thiétart, R. A. (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Thomas, G. (2004). Introduction : evidence and practice. In G. Thomas et R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 8-15). Ballmoor Buckingham : Open university Press.
- Thomas, W. I. (1966). *On Social Organization and Social Personality*. Chicago : University of Chicago.
- Thoreau, H.-D. (2016). *La désobéissance civile*. Paris : J'ai lu.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Tolbert, P. & Zucker, L. (1983). Institutional sources of change in the formal structure of organizations : the diffusion of civil service reform, 1880-1935. *Administrative Science Quaterly*, 28, 22-39.
- Tomkiewicz, S. (2001). Le « bon ordre » de l'institution. In P. Huerre (Ed.), *Les professionnels face à la sexualité des adolescents : Les institutions à l'épreuve* (pp. 185-198). Toulouse : Érès.
- Toniolo, A. (2009). Le comportement : entre perception et action, un concept à réhabiliter. *L'Année psychologique*, 109, 155-193.
- Tosquelles, F. (2009). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès.
- Touraine, A. (1966). *La Conscience ouvrière*. Paris : Seuil.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions*. Paris : PUF.
- Tournay, V. (2012). *S'il te plait dessine-moi une institution*. Paris : Glyphe.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine, un processus biopsychosocial à découvrir* (2^e éd.). Montréal : Saint Martin.
- Troger, V. (Ed.). (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Turner, V. W. (1990). *Le phénomène rituel : structure et contre-structure : le rituel et le symbole : une clé pour comprendre la structure sociale et les phénomènes sociaux*. Paris : PUF.

- Tusseau, G. (2003). *Jeremy Bentham et le droit constitutionnel : une approche de l'utilitarisme juridique*. Paris : L'Harmattan.
- UNESCO (1984). *Le droit d'être un homme*. Genève : UNESCO.
- Universalis (2021). Institution. Dans, encyclopédie : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/institution/>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with sensitizing concepts : Analytical field research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Education, (para)médical, travail social* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* Paris : Éditions A. et J. Picard.
- Van Haecht, A. (1991). L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 95, 152-155.
- Vannereau, J., Colmellere, C. & Jakubowski, S. (Eds.). (2015). *Les processus de normalisation. Enjeux et pratiques professionnelles dans les organisations*. Paris : PUR.
- Van Reeth, F. (2020a). *Michel Foucault, ou l'art de faire surgir la vérité*. Paris : France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/toute-une-vie/michel-foucault-ou-l-art-de-faire-surgir-la-verite-8233805>
- Van Reeth, F. (2020b). *Sommes-nous tous les héritiers de Bourdieu ?*. Paris : France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/series/sommes-nous-tous-les-heritiers-de-bourdieu>
- Veenhoven R. (1984). *Conditions of Happiness*. Dordrecht : D. Reidel.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Verjus, A. (2006). Révolution et conception bourgeoise de la famille : Paternalisme et légitimation de l'autorité dans les débats du Code civil. In J.-P. Jessenne (Ed.) *Révolution française et changement social : Vers un ordre bourgeois ?* (pp. 353-367). Rennes : PUR.
- Verret, M. (1988). *La Culture ouvrière*. Saint- Sébastien : ACL.
- Vibert, S. (2003). L'errance et la distance : la déshumanisation comme figure de l'humanité. *Anthropologie et Sociétés*, 27(3), 125–145.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Vinolo, S. (2011). Différer le mal : la logique du bouc émissaire. *Sens-Dessous*, 9, 56-66.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'Identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Virno, P. (2019). La multitude contemporaine. *Multitudes*, 74(1), 135-144.
- Virno, P. & Quintili, P. (2015). Histoire naturelle. Le débat entre Chomsky et Foucault sur la « nature humaine ». Repéré à <https://doi.org/10.3917/rdes.087.0084>.
- Virno, P. & Valensi, M. (2003). Les casse-tête du matérialisme. *L'Homme et la société*, 150, 127-136.
- Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.
- Wallenhorst, N. (2015). L'étudiant face à la désorientation. In M.-H. Jacques (Ed.), *Les transitions en contexte scolaire* (pp. X-y). Rennes : PUR.
- Wallenhorst, N., Robin, J-Y. et Boutinet, J.-P. (2016). L'émancipation éducative comme posture paradoxale. *Recherches et éducations*, 16, 155-172.
- Walliser, B. (2003). Théorie des jeux et institutions. *Cahier d'économie politique*, 44, 165-180.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watson, J. B. (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*. New-York : Henry Holt and Co.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New-York : The People's Institute Pub. Co.
- Watson, R. (1998). Le travail de l'Incongruité. In E. Goffman (Ed.), *Le parler frais* (pp. 83-99). Paris : Editions de Minuit.
- Weakland, J. H. (1995). L'hypothèse du "double lien" de la schizophrénie et l'interaction tripartite. *Thérapie familiale*, 16, 5-18.
- Weber, E. & De Mey, T. (2003). Explanation and thought experiments in history. *History and Theory*, 42, 28-38.
- Weber M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weber, M. (2003). *Le Savant et le Politique* (trad. par C. Colliot-Thélène). Paris : La Découverte.
- Weber, M. (2007). *Economie et société*. Paris : Pocket.
- Weber, M. (2008). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Flammarion.
- Weber, M. (2014). Les trois types purs de la domination légitime (trad. par E. Kauffmann). *Sociologie*, 5(3), 291 à 302.
- Weber, M. (2019). *Les communautés*. Paris : La Découverte.
- Weil, S. (1949). *L'Enracinement, prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Paris : Gallimard.

- Weil, S. (1955). *Oppression et liberté*. Paris : Gallimard.
- Weil, S. (1966). *Sur la science*. Paris : Gallimard.
- Weil, S. (1989). *Leçons de philosophie*. Paris : Plon.
- Weil, S. (1998). *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*. Paris : Gallimard.
- Weiss, J. (1983). *Trois polarités dans la formation des enseignants*. Neuchâtel : IRDP.
- Weiss, J. (1989). *Quelles priorités pour la formation des enseignants*. Neuchâtel : IRDP.
- Whatmore, S. (2003). Generating materials. In M. Pryke; G. Rose et S. Whatmore (Eds.). *Using social theory : Thinking through research* (pp. 89-104). Thousand Oaks : Sage.
- Widmaier, C. (2015). De la servitude volontaire aux impasses de la volonté : Politique et imagination chez La Boétie et Hannah Arendt. *Raisons politiques*, 60, 79-103. <https://doi.org/10.3917/rai.060.0079>.
- Willis, P. E. (1978). *Profane culture*. Princeton : Princeton University Press.
- Willis, P. E. (2011). *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*. Paris : De Boeck.
- Winnicott, D. W. (1989). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Wirth, L. (1980). *Le Ghetto*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Wittgenstein, L. (1980). *Grammaire philosophique (GP)*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1998). *Remarques sur la philosophie de la psychologie*. Mauvezin : Trans-Europ-Repress.
- Wittgenstein, L. (2002). *Remarques mêlées*. Paris : Flammarion.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2011). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Worms, F. (2021). Qu'est-ce que l'épistémologie ? Paris : France Culture. Repéré à <https://www.franceculture.fr/emissions/le-pourquoi-du-comment-philosophie/qu-est-ce-que-l-epistemologie>
- Wunenburger, J. (2009). *Le sacré*. Paris : PUF.
- Yeung, H. (2005). Rethinking relational economic geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30(1), 37-51.
- Younes, R. (2016). Repères bibliographiques. In R. Younes (Ed.), *Introduction à Wittgenstein* (pp. 113-122). Paris : La Découverte.

- Young, C. A. & Corsun, D. L. (1999). *The role of personality in work stress*. Communication présentée au 9th European Congress on Work and Organizational Psychology, Helsinki.
- Young, J. E. & Klosko, J. S. (1995). *Je réinvente ma vie*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033. An Essay on Education and Equality*. Londres : Thames and Hudson.
- Young, P. V. (1956). *Scientific social surveys and research: An introduction to the background, content, methods, and analysis of social studies*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Young, P. V. & Schmid, C. F. (1939). *Scientific social surveys and research : An introduction to the background, content, methods, and analysis of social studies*. New York : Prentice-Hall.
- Wolfs, J. & Bouchard, N. (2017). L'école et les régimes de vérité(s). *Carrefours de l'éducation*, 44, 8-13.
- Zaber, M. (2019). *La condition féminine*. Paris : Magnard.
- Zadawzki, P. (2002). *Malaise dans la temporalité*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Zarka, Y. (2013). De l'homme-machine à la machine post-humaine : La vision machinique du monde. *Cités*, 55, 3-8.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. In B. Karsenti et L. Quéré (Eds.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme* (pp. 141-163). Bruxelles : De Boeck.
- Zask, J. (2019). L'enquête et ses obstacles. *Recherche et formation*, 92, 83-94.
- Ziegler, J. (2005). *L'empire de la honte*. Paris : Livre de poche.
- Ziegler, J. (2012). *Destruction massive. Géopolitique de la faim*. Paris : Points.
- Ziegler, J. (2018). *Le capitalisme expliqué à ma petite fille (en espérant qu'elle en verra la fin)*. Paris : Seuil.
- Zimbardo, P. G. (1970). The Human Choice : Individuation Reason and Order versus Deindividuation Impulse and Chaos. In W.J. Arnold et D. Devine (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237-307). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtes. *¿ Interrogations ?*, 174-183.