

L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui

Jean-Paul PAYET

Sociologie de l'Action. Transformation des Institutions. Éducation (SATIE)
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation
Université de Genève, Bd du Pont d'Arve, 40
CH - 1211 Genève 4
Jean-Paul.Payet@unige.ch

Margarita SANCHEZ-MAZAS

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation
Université de Genève, Bd du Pont d'Arve, 40
CH - 1211 Genève 4
Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch

Frédérique-Elsa GIULIANI

Sociologie de l'Action. Transformation des Institutions. Éducation (SATIE)
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation
Université de Genève, Bd du Pont d'Arve, 40
CH - 1211 Genève 4
Frederique.Giuliani@unige.ch

Raquel FERNANDEZ

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation
Université de Genève, Bd du Pont d'Arve, 40
CH - 1211 Genève 4
Raquel.Fernandez@unige.ch

Face à la crise de la doxa à l'œuvre dans le monde scolaire et dans une période de brouillage des valeurs, des doctrines, des référentiels des métiers de l'enseignement, s'est peu à peu imposée une lecture individualisée de l'action enseignante. Elle peut s'énoncer ainsi : puisque l'institution scolaire est en déclin, puisqu'elle ne cadre plus, ne soutient plus suffisamment ses agents, il revient à ceux-ci d'être les propres (et les seuls) acteurs de leur rôle, de produire le sens de leur activité, de faire tenir les situations dans lesquelles ils sont enga-

gés en tant que professionnels. Pour ce faire, ils s'appuient sur des ressources individuelles, ils s'exposent en tant que personnes (Ion & Peroni 1997), là où leurs aînés pouvaient compter sur un statut respecté, un mandat légitime et des principes opératoires. La structure verticale a été sapée et avec elle a disparu l'univocité des enjeux, des injonctions et des significations. Place à une horizontalité de l'action, à la prééminence des relations, à la négociation des identités.

Cette lecture a l'avantage d'offrir une image ressemblante de la réalité vécue par les acteurs. Elle traduit le sentiment de la perte d'un monde sûr et l'émergence d'un monde incertain où les épreuves ont remplacé les routines, où il s'agit de faire preuve d'une flexibilité que les professionnels construisent à partir de leurs parcours et de leurs expériences. Elle présente cependant deux inconvénients. Premièrement, elle donne à croire à la disparition de l'institution ou du moins à sa survie protocolaire. Or si le "programme institutionnel" (Dubet 2002, 13) est en déclin, l'institution se recompose et son action sur ses agents n'en est pas moins prégnante (Laforge 2009). Elle n'a pas disparu, elle est devenue moins enveloppante, plus composite. Ceci ne signifie pas qu'elle ne fournit plus de doctrines, d'objectifs, de référentiels, d'outils, mais seulement qu'elle n'est plus la seule composante de la doxa enseignante, laquelle se nourrit aux sources plurielles de vulgates constituées dans d'autres mondes que l'école. Deuxièmement, cette lecture de l'action enseignante conduit à une vision anémique de la réalité de l'expérience professionnelle dans l'école actuelle : chacun fait avec ce qu'il est. Du point de vue de la compréhension de cette expérience, ce relativisme abdique toute ambition de généralisation et, sur le plan politique et pragmatique, engendre un désenchantement propre à nourrir les discours et les mouvements les plus réactionnaires. Or le désordre apparent du monde scolaire ne doit pas décourager la recherche d'invariants de l'action enseignante : il convient de mettre au jour des tensions qui se traduisent dans des contradictions, des dilemmes, des paradoxes. L'analyse de la labilité des situations et des modes d'agencement de ressources plurielles constitue le chantier que la recherche en sciences sociales doit ouvrir.

Le postulat est ici qu'il y a une part de désordre dans l'institution scolaire et, par là, dans les approches de l'agir enseignant. Cette désorganisation tient à ce que les programmes institutionnels, les doctrines et les politiques qui les ont inspirés se sont transformés au cours des cinquante dernières années, sans entraîner un état nouveau rendant obsolète le précédent. On assiste plutôt à une permanence des couches anciennes et à leur cohabitation avec les plus récentes de l'activité politique et rhétorique de l'institution. La figure de l'empilement de doctrines peut illustrer cette configuration où coexistent des cadres de référence contradictoires ayant, chacun, une cohérence et des fondements philosophiques. L'empilement, qui s'accompagne de frottements, peut aussi être vécu par les acteurs comme une mosaïque, un patchwork offrant une pluralité de ressources

de signification et une latitude dans l'action à mener. L'analyse révèle des cadres de référence relativement stables et leurs modes d'activation dynamiques par les acteurs. Loin d'être aléatoires, ceux-ci sont associés à des environnements sociaux et à des épreuves professionnelles typiques. En suivant cette piste, la lecture de l'agir enseignant dans un monde pluriel et incertain est affranchie d'une double allégeance : à une vulgate individualiste/psychologisante sur la personnalité (alliée au discours gestionnaire sur les ressources humaines dans une perspective individualiste) ; au propos tautologique et normatif sur les référentiels du métier qui laisse pensés le travail de la doxa, entre normes et préjugés.

Cet article propose une réflexion exploratoire sur l'agir enseignant aujourd'hui et esquisse une modélisation, dont la validité est explorée ici de manière interne. Le test à l'aune de matériaux empiriques est reporté à une autre étape même si quelques-uns trouvent ici un statut illustratif. La démarche consiste dans un premier temps à identifier les cadres de référence de l'action selon une perspective typologique. Ils renvoient à des moments du processus sociohistorique de la construction politique de l'institution scolaire, dont ils condensent la signification au travers de formes et de contenus (idées, lois, politiques, messages, principes, règles...) qui donnent sens et orientent l'action enseignante.

Les cadres de référence de l'agir enseignant s'inscrivent dans une histoire des conceptions et représentations qui ont guidé les acteurs de l'école et fondé leurs idéaux mais dont les flottements actuels sont à la source de dilemmes. Elles concernent autant le sujet qui apprend, les figures de l'égalité ou le rapport de l'école au savoir et à la transmission. Traduits en conceptions partagées ayant une visée pratique, les cadres de référence se déclinent en postures professionnelles – leurs traductions pratiques dans une représentation d'autrui et une relation à cet autrui de l'environnement professionnel. Ces postures professionnelles sont des manières d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes.

Dans un second temps, la typologie des cadres de référence et des postures est mise à l'épreuve des enjeux pluriels de l'action enseignante. L'agir enseignant se fragmente sous l'effet d'épreuves internes et externes qui mettent à mal le sentiment de sécurité ontologique (Giddens 1994) de l'acteur, provoquent ses dilemmes et le conduisent à des stratégies défensives. Cette deuxième étape consiste donc à identifier les limites de chaque cadre de référence, de chaque posture professionnelle, les tensions qui les travaillent et les ambivalences qu'elles suscitent chez l'enseignant. Cette lecture des tensions et des ambivalences conduit à porter l'attention aux déplacements qu'opère l'enseignant, d'un cadre de référence vers un autre, d'une posture vers une autre, dès qu'il est confronté à des impasses du fait de contradictions trop fortes ou de paradoxes de son agir. Pour l'acteur, il s'agit de bricolage (au sens anthropologique), mais son action n'en reste pas moins orientée à la fois par les cadres de référence et les postures qu'ils constituent.

Les cadres de référence du rapport à l'autrui scolarisé

Une question d'ordre ontologique amorce le raisonnement : avec quel être social –quel autrui– l'enseignant est-il en relation ? S'interroger, c'est remettre en cause l'évidence, la naturalité de la catégorie de l'élève et supposer qu'elle est une production située, une construction sociohistorique, dont il s'agit de saisir la genèse, les évolutions et les déplacements de signification. La notion d'élève va ici au-delà du sens du langage ordinaire ou institutionnel pour rechercher les fondements politiques, sociaux et culturels de la définition de l'être social soumis à l'action de l'école, objet du travail sur autrui de la part du professionnel qu'est l'enseignant. Depuis la naissance de l'école dite républicaine, trois cadres de référence majeurs apparaissent successivement, sans être remplacés (cf. l'empilement évoqué). Dans le cadre initial, l'élève de l'école républicaine est un être saisi hors de ses appartenances primaires, dans une opération intellectuelle et pratique de coupure, de rupture avec son environnement (familial, social, culturel, religieux, linguistique) (Durkheim 1968). C'est un "être sans" qu'il s'agit de transformer en "être pour" –la société. Avec la modernité, la radicalisation des idéologies et des processus individualistes, la montée de la valeur de l'enfant, la transformation de la famille et sous l'effet de la dénonciation par la sociologie critique de l'illusion indifférenciatrice de l'école républicaine, la vision d'un être social sans autre appartenance qu'une affiliation abstraite à la Nation est contestée. Elle apparaît injuste et rétrograde. Place, dans le deuxième cadre, à la prise en compte globale, à l'enfant ou au petit enfant, à l'adolescent, au jeune, c'est-à-dire à une personne singulière, dotée d'un héritage génétique et culturel. C'est un "être avec" qui s'impose, dont l'école a la mission (et l'enseignant le mandat) de révéler ses potentialités propres, de l'accompagner vers la réalisation de soi, de le transformer en "être pour" –lui-même. Le mouvement d'affirmation des droits de l'enfant s'inscrit dans la continuité de cette tendance tout en s'articulant avec le mouvement suivant. L'enfant devient une catégorie juridique, appréhendée dans une visée de protection d'un groupe vulnérable en relation avec un groupe en position de pouvoir (les adultes). Cette perspective est concomitante d'autres luttes pour la reconnaissance (Honneth 2002) de groupes discriminés en raison de leur genre, de leur appartenance ethno-culturelle, de leur religion, de leur orientation sexuelle, etc. Selon ce troisième cadre, l'école accueille un "être sans"–reconnaissance. L'horizon de l'école est plus incertain, dépendant des orientations politiques retenues : son action vise à fabriquer un "être avec", cet "avec" pouvant recouvrir des appartenances héritées mais reconnues ou hybridées.

Trois cadres de référence principaux –l'égalité formelle, l'équité, la reconnaissance– sont à l'œuvre au-delà de l'école, dans la société, mais ont des traductions dans le monde scolaire : le premier définit des élèves dans une configuration de rupture entre l'école et l'environnement social et familial, le deuxième appré-

hence des enfants dans une continuité entre l'école et l'environnement social et familial, le troisième considère des membres de groupes dont un trait identitaire a été défini en positif ou négatif par la société.

Selon le premier cadre de référence, l'élève est le matériau d'une école méritocratique, fondée sur le principe de l'égalité formelle. Quel que soit le capital génétique et social des élèves, elle les transforme dans un moule commun en citoyens et, dans le même temps, leur garantit une place différenciée selon leurs efforts individuels. Selon le deuxième, l'enfant est accueilli dans une école ouverte aux singularités, à même de fournir à chacun ce dont il a besoin et ce qu'il recherche pour se réaliser en tant qu'être propre. Dans l'espace philosophique, cette conception de la relation à un autrui relève d'un principe d'équité. À l'école, c'est plutôt une vulgate postmoderne de la réalisation de soi qui constitue l'arrière-plan des injonctions à prendre en compte les besoins et le développement particuliers de chaque enfant. Quant au troisième, où l'élève est un autrui défini à partir de ses traits discriminants qui lui confèrent une place différenciée dans une société hiérarchisée, il peut se rattacher à la philosophie politique de la reconnaissance. Dans l'école, sa traduction concrète se trouve dans les politiques et les dispositifs de discrimination positive –d'un territoire (ZEP, REP), de populations à besoins particuliers (accueil de primo-arrivants, institutions spécialisées pour enfants en situation de handicap)– ainsi que de sensibilisation à la diversité et à l'égalité –actions interculturelles, actions de promotion de l'égalité filles/garçons. Les formes concrètes de ce troisième cadre de référence diffèrent selon l'orientation philosophico-politique des systèmes éducatifs nationaux.

Les postures à l'épreuve de l'action

Bien que trois postures enseignantes soient distinguées, elles ne renvoient pas à des lignes de conduites stabilisées, s'incarnant dans un répertoire de rôles différenciés et exclusifs. Contribuant à l'analyse d'un monde scolaire où désormais "la prédéfinition de l'univers pertinent fait défaut" (Derouet 1992, 20), cette typologie présente l'avantage de mettre en relief trois schèmes d'interprétation d'autrui qui coexistent et à partir desquels les enseignants composent sur le mode de "l'arrangement local" en vue de fabriquer une position socialement tenable. Ces types purs –construits à des fins de connaissance– n'existant pas dans la réalité, il convient d'étudier comment les enseignants opèrent : la manière dont on se saisit d'autrui fait-elle l'objet de débats, de délibérations et d'arbitrages ou s'impose-t-elle à travers des catégories réifiées offrant peu de prise à la redéfinition des rôles et des places de chacun dans la relation pédagogique ?

Jusqu'ici, la typologie construite est de l'ordre du modèle abstrait, même si elle comporte une réalité concrète dans l'activité rhétorique, discursive mise en œuvre dans le débat public (médias, arènes politiques) sous la forme de doctrines

éducatives et pédagogiques reprises en doxa par les acteurs de terrain. Il convient alors de mettre cette typologie à l'épreuve de la pratique enseignante. Les postures professionnelles identifiées –indifférence aux différences, l'individualisation, action positive– sont prises dans des cours d'action qui confrontent les enseignants à des êtres sociaux –élèves, parents d'élèves, collègues, etc.– et apportent leur lot d'épreuves ordinaires. Il importe de souligner que les cadres de référence de la relation à autrui dans l'espace scolaire sont, pour reprendre l'expression de Becker (1985) à propos des valeurs, de "piètres guides pour l'action". Ils fournissent des formules de prêt-à-penser ("un enseignant n'est pas une assistante sociale", "chaque enfant est différent", "l'école doit apprendre la tolérance aux différentes cultures"), dont la simplicité est rassurante tant qu'on se tient loin de la complexité des situations réelles, mais leur opérationnalité est faible. Chaque posture soutient un rôle qui suppose des compétences, implique des interprétations, produit des effets sur autrui et se modifie dans l'interaction (Goffman 1973). Dans un monde scolaire aux référentiels pluriels, les rôles sont fragiles et ce sont les manières de les jouer qui construisent le sens et produisent l'issue des situations. Chaque posture est ainsi prise dans des tensions qui la déstabilisent, et la ballottent entre sa réalisation idéale et sa perversion négative.

Chaque posture a une face claire et une face sombre. L'indifférence aux différences peut aussi bien exprimer une résistance aux pressions des forts et une neutralité bienveillante à l'égard des faibles qu'un laisser-faire des rapports de force et un mépris des obstacles vécus par une partie du public dans la compétition scolaire. L'individualisation développe la qualité de l'attention aux besoins des plus faibles, elle adapte la norme aux êtres concrets et non l'inverse, mais l'acceptation des différences se fait au risque de leur naturalisation et peut aussi justifier, selon une idéologie des dons combinée à une visée individualiste, une différenciation dont profitent les mieux dotés socialement. Enfin, l'*action positive* peine à maîtriser les effets pervers de la catégorisation qui accompagnent la définition de catégories-cibles, qui transforment la reconnaissance en étiquetage. Surtout, dans des environnements nationaux (ici appréhendés, à Genève et en France) où la pluralité culturelle n'est pas un élément constitutif du lien politique (a contrario du modèle anglo-saxon), mais davantage une greffe sur un corpus identitaire (Weber 1975), l'action positive à visée de reconnaissance se dévoie dans des attitudes compassionnelles qui, occultant l'analyse de la discrimination, ne déplacent pas l'asymétrie entre le majoritaire et le minoritaire.

Le tableau suivant résume le modèle proposé pour décrire la pluralité de l'agir enseignant aujourd'hui :

Cadre de référence	Égalité formelle	Équité	Reconnaissance
Posture professionnelle	Indifférence aux différences	Individualisation	Action positive
Définition d'autrui	Élève	Enfant	Membre

Comment les tensions à l'œuvre produisent-elles des dilemmes qui conduisent les acteurs à altérer des types idéaux et à bricoler entre postures ?

L'agir enseignant dans un champ de tensions

L'indifférence aux différences

Cette posture promet à l'acteur une résistance aux intrusions de l'environnement, notamment de la part des familles. En théorie, elle protège l'enseignant de tentations ou d'accusations d'outrepasser son rôle, d'octroyer des privilèges. Elle est objectivement confortable, mais subjectivement problématique. Car l'indifférence aux différences (Bourdieu 1966) est au risque du mépris. Pour ne pas verser dans sa face sombre, les enseignants privilégient une mise à distance de l'environnement externe, notamment de la famille –rencontres des parents, informations sur la vie familiale, etc. Cet évitement vise à renforcer les conditions de réalisation d'une indifférence aux différences en empêchant le contact avec les différences. En d'autres lieux, elle pourrait être qualifiée de déni. En réservant ce terme de déni à la forme la plus aboutie de cette stratégie, il est cependant possible d'identifier une gamme d'attitudes, de tactiques, d'arrangements qui rendent difficiles ou impossibles l'expression directe des différences, leur saillance ou leur capacité mobilisatrice (Dodier & Camus 1997). Une application courante concerne la relation aux parents. Les enseignants tendent à différer les rencontres avec les parents, lorsqu'ils pressentent qu'elles pourraient s'avérer conflictuelles (Payet 1995). Lorsqu'elles sont inévitables (obligation institutionnelle, gravité des circonstances), les enseignants les mènent de manière à limiter l'intensité du contact et l'engagement des acteurs dans la situation. Restreindre la durée des rencontres, monopoliser la parole, intimider l'interlocuteur, arguer de l'urgence d'une décision sont autant de procédés efficaces pour maintenir les mondes scolaire et familial étanches et réduire à néant l'opportunité d'une réciprocité des perspectives.

Dans le même temps, un autre enjeu de l'activité enseignante contrecarre la mise à distance du milieu de l'élève et réduit la capacité de protection de l'enseignant à l'égard de l'environnement externe : la confrontation au principe de responsabilité de son action. Lorsque l'enfant échoue scolairement, le cadre de l'égalité formelle voudrait que seuls des motifs liés au rôle de l'école et à l'action pédagogique du maître soient avancés. Mais les enseignants imputent la responsabilité de l'institution, l'insuffisance des moyens accordés pour mener à bien leur mandat et, surtout, expliquent les mauvaises performances scolaires des élèves par le milieu familial. Démission parentale, pauvreté culturelle, carences

éducatives, pathologie familiale sont déclinées pour déresponsabiliser l'école et l'enseignant dans la production de l'échec scolaire.

Une position aussi radicale pour soutenir l'hypothèse de la conversion des inégalités scolaires en différences familiales est inutile. Nul besoin de postuler un acteur cynique, cherchant à tout prix à dégager sa responsabilité, pour démontrer que l'enjeu de l'efficacité conduit l'enseignant à remettre en cause le credo de l'étanchéité des frontières entre mondes scolaire et familial. Conscientieux, il cherche les moyens de remédier aux difficultés scolaires de ses élèves. Acteur éthique, il peut entrer en relation avec la famille pour les comprendre et construire ensemble une solution. Sortant de la posture de l'indifférence aux différences –qui s'hybride avec la posture individualisée– il avance en terrain incertain, face aux risques de l'intercompréhension et de la négociation. S'il n'est pas équipé pour cette aventure interactionnelle parfois périlleuse, il s'expose aux désillusions. La relation asymétrique, entre agents institutionnels et "acteurs faibles" (Payet, Giuliani & Laforgue 2008), suppose une mise à distance d'une conception normative du métier, une capacité d'invention, des compétences interactionnelles et la construction d'un cadre qui ressemble plus à un "pacte" (Giuliani 2005) qu'à un contrat.

La prégnance ancienne du schème de l'égalité formelle et la longue intériorisation de l'indifférence aux différences à l'école gênent la construction d'un cadre relationnel propice à la réciprocité des perspectives avec des acteurs faibles. Les tentatives d'intéressement à la sphère familiale se soldent souvent par des maladresses, des malentendus, voire des ruptures de communication. Lorsque l'enseignant souhaite se situer sur un registre commun –l'enfant plutôt que l'élève–, il n'abdique pas toujours une prétention à traduire sa connaissance de l'élève en connaissance de l'enfant. Les conseils qu'il donne alors s'immiscent dans l'éducation familiale par le biais d'observations pratiques ("il a l'air fatigué, est-ce qu'il ne se couche pas trop tard ?") ou de diagnostics psychologisants ("elle n'est pas à l'aise dans les relations, elle devrait faire du théâtre").

L'individualisation

Un des modes de caractérisation d'autrui relève d'un processus d'individualisation. Dans le cas de pratiques fondées sur l'équité, les enseignants ajustent leur intervention en appréciant la situation des personnes. Appliquant une norme de justice selon les cas, ils entrent dans une prise en compte individualisée de l'élève. Cette posture est interprétée par les enseignants de manière différenciée. Elle peut être déclinée sur un mode normatif ou donner lieu à des pratiques dites réflexives.

Dans une interprétation normative de la posture d'individualisation, l'enseignant mobilise le même horizon quel que soit l'élève auquel il a affaire.

Cependant, il aménage et adapte l'application de la règle selon la singularité de la situation. Ainsi se construisent les "cas" : l'enseignant peut entreprendre un travail d'enquête sur des aspects singuliers de la vie d'un élève (relations familiales, ethos et mode de vie de ses parents, expériences avec d'autres acteurs de l'école, attitudes en classe face aux sollicitations liées au travail scolaire) et construire ainsi un stock de connaissances qui ont trait à des personnes singulières mais en vue d'identifier et établir leur degré de proximité avec la norme scolaire. Dans cette approche, l'élève n'est pas perçu tel qu'en lui-même mais à l'aune de sa conformité ou d'un écart à la règle scolaire. On peut ici parler d'un individualisme institutionnel (Beck 2001) réalisé à travers des procédures à la fois standardisées et singularisées. La norme scolaire est martelée de manière uniforme (assiduité au travail, conduite réglée sur un savoir-être, performance scolaire attendue de la part de tous), alors que se développe une expertise individualisée des comportements singuliers. En conseil des maîtres, les enseignants passent leur temps à scruter, à commenter, à interpréter les attitudes et conduites des élèves pour identifier leur caractère, leurs intentions, leurs mobiles d'action qu'ils inscrivent au registre des transgressions ou de la défaillance individuelle. Autrui est naturalisé : ses comportements publics ne peuvent être compris comme étant d'ordre relationnel (comme des modes de réaction, de résistance à un cadre et à des relations scolaires) mais sont perçus comme relevant d'une nature et de dons.

Dans le versant normatif de la posture d'individualisation, autrui est appréhendé par son degré de conformité ou d'écart à une norme scolaire, supposée partagée, dont le caractère problématique n'est jamais évoqué. Ce rappel individualisé de la norme scolaire contribue à construire un discours de responsabilisation de l'enfant dans sa réussite et/ou ses échecs. Lors des rendez-vous avec les parents, l'entretien ne tourne pas autour des façons de faire de l'enseignant. Celui-ci communique peu sur son dispositif pédagogique et l'expérience d'apprentissage qu'il entend construire à travers lui. Habituellement à l'initiative de l'enseignant, l'entretien identifie et mesure les performances de l'enfant en s'appuyant sur une ingénierie (tableau de progression, diagrammes, moyennes de la classe) censée rendre compte de ses capacités et performances. Cette manière d'aborder la scolarité occulte les agencements (relationnels, symboliques, situationnels, environnementaux) au travers desquels capacités ou compétences se sont ou non développées (Labov 1978).

Si cette approche est appréciée des parents et des élèves car elle peut être associée à une rhétorique prenant en compte des rythmes individuels de l'enfant et sa situation particulière, elle individualise fortement, comme en témoigne l'analyse des rencontres parents/enseignants (Payet 1998). L'enseignant, en mesure de mobiliser des informations sur l'identité personnelle de l'enfant (prénom de ses meilleurs copains dans la classe, expressions de son visage lorsqu'il ne comprend pas une consigne) s'inscrit dans une relation individualisée, mais le traitement qu'il lui administre, ainsi qu'à ses parents, reste standard : il énonce

des consignes, des attentes, des exigences ; il distribue des gratifications et des félicitations qui prennent un sens au regard d'une norme scolaire. Or, primo, la validité et l'emprise de cette norme ne sont jamais mises en doute : elle s'impose arbitrairement à tous sans qu'aucun n'ait prise sur elle. Secundo, cette norme jamais argumentée reste formelle et abstraite : on perçoit ce qu'il faut faire et ne pas faire, ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est attendu et ce qui doit être fait mais jamais l'enseignant n'énonce comment l'enfant doit s'y prendre pour assurer sa conformité à la règle ou réduire son écart. Ce traitement individualise car il reporte sur l'enfant et sa famille la responsabilité de trouver les ressources morales et pratiques pour construire sa conformité à la règle scolaire.

Dans son versant réflexif, cette posture se caractérise par une attitude critique de l'enseignant à l'égard des attentes scolaires. Il part du principe que l'école, la relation pédagogique ne tiennent pas sur "un ensemble d'évidences partagées" (Boltanski 2009, 89). Ce qui est indiscutable et indiscuté dans le versant normatif, devient ici une problématique. L'enseignant cherche à faire tenir la relation au travers d'arrangements locaux. Leur validité est définie au regard de situations particulières et se limite à un nombre circonscrit de personnes. L'enjeu est d'organiser la validité de l'école, de la relation pédagogique et de définir ce qui importe, a de la valeur et qu'il convient de respecter. L'enseignant argumente –il faut faire les choses dans tel ordre plutôt que dans un autre, expérimente des manières d'enseigner et de se comporter avec ses élèves –faire la bise aux filles, serrer la main aux garçons si ce mode d'engagement est défini comme une marque de reconnaissance interindividuelle.

L'enseignant improvise dans sa manière de tenir sa classe et de se comporter avec ses élèves. Cet imprévu se transforme en un "arc de travail" (Strauss 1992) qui lui est propre. À travers lui, l'enseignant n'existe pas tel qu'en lui-même, ne s'engage pas en tant que personne même s'il s'appuie sur des ressources personnelles pour faire tenir la relation. Il développe des compétences situationnelles qui lui permettent de s'engager sans s'exposer. En théorie, l'expérimentation et l'argumentation ne peuvent être réduites à une éthique de la sollicitude. Il ne s'agit pas d'entrer dans une relation singularisée, mais de reconstruire des références communes, des valeurs partagées, etc., ce qui passe ici par des relations fortement singularisées, parfois réalisées sur un mode domestique ("je suis le papa", "c'est la maison", dit l'enseignant parlant de lui et de la classe).

En cas d'échec, ce mode d'action prend un autre sens, se réduit à un traitement hors du commun, réservé à des élèves considérés comme différents des autres. Il trouve aussi ses limites en induisant une interprétation essentialiste des comportements d'élèves. Une telle approche centrée sur les singularités masque la justification publique des conduites humaines : la classe est une scène où les élèves jouent un rôle et s'attachent à préserver leur "face" (Goffman 1974) au regard des valeurs portées par leur groupe. Leurs agissements prennent une signi-

fiction dans ce triangle dramatique (au sens d'un "social drama") entre le groupe, l'enseignant et chacun d'eux. Or un traitement singularisé peut avoir pour effet pervers d'occulter le caractère social des conduites, converties et interprétées dans un registre comportementaliste.

L'action positive

Si, dans les deux cadres de référence précédents, l'autrui scolarisé est représenté par l'élève ou l'enfant, un individu donc, arraché à ses appartenances ou déjà socialisé, il acquiert dans le cadre de la reconnaissance une dimension collective inédite, en rupture avec les arrière-plans philosophiques et politiques de la pensée sur l'école. Ici, la notion d'égalité recouvre le droit à un traitement compensant les effets de la discrimination ou répondant de manière différenciée à des besoins particuliers. Fondée sur la prise en charge juridique des droits des minorités culturelles, ethniques, identitaires, religieuses, sexuelles, etc., revendiquant la prise en compte des inégalités de départ, l'égalité à l'école se traduit en politiques éducatives destinées à affranchir les membres de catégories ciblées de leur position socialement ou culturellement minorisée.

Ce modèle a inspiré le déploiement de mesures et de dispositifs éducatifs intégrant les enfants à besoins éducatifs particuliers –situation de handicap, issus de l'asile ou de la migration, en situation d'exclusion sociale/territoriale. Dans une école habituée à penser sinon le sujet de raison du moins l'apprenant singulier, le rapport à l'autrui collectif est une source de difficultés liée au substrat philosophique traversant l'école dite républicaine. Compenser ce qu'on a appelé un "handicap socioculturel" nécessitait des dispositifs d'individualisation, congruents avec les principes de l'école républicaine, et non des politiques ciblant des catégories. Ce changement d'optique peut créer un malaise identitaire chez les enseignants, voire un sentiment de perte des significations sociales de la notion d'élève (Giust-Desprairies 2003). Blais, Gauchet et Ottavi (2002, 155) le soulignent : "dans son versant individualiste, la discrimination positive n'est pas dérogoatoire au principe méritocratique (...). La difficulté surgit au moment où l'on découvre le caractère collectif et non strictement individuel de certains handicaps". Second obstacle à l'opérationnalisation des politiques de reconnaissance : leur inscription dans un champ de tensions sociales et politiques, à partir duquel, depuis l'affaire du foulard islamique en France, l'école est interpellée sur des objets où les opinions s'affrontent sur des droits collectifs, l'attitude envers les "particularismes", des pratiques à autoriser ou non au nom de valeurs fondamentales ou d'une identité collective menacée... Sur ce terrain disputé se déploient des politiques scolaires devant répondre aux besoins de catégories identifiées comme nécessitant des mesures spécifiques pour appuyer leur scolarité. Une troisième source de difficultés est inhérente aux effets de la caté-

gorisation sociale dans une société stratifiée induisant des représentations des groupes sur une échelle d'estime sociale. Parce qu'il touche à l'identité sociale des professionnels, à leurs hiérarchies de valeurs, à leurs représentations de l'autrui différent, le cadre de la reconnaissance se heurte aussi à une pensée stéréotypée appliquée aux cibles des politiques de reconnaissance, les populations dites à problèmes ou à risques ou aux enfants déscolarisés dans leur environnement d'origine.

Si ces difficultés marquent l'émergence et l'application du schème de la reconnaissance, celui-ci ne se laisse pas saisir de manière univoque lorsqu'on approche la posture enseignante. On distingue les politiques de reconnaissance des autorités scolaires que les enseignants sont appelés à mettre en œuvre, les demandes de reconnaissance des élèves ou de leurs familles, notamment sur le plan des pratiques, et la prise en compte, dans l'exercice concret du métier, de dimensions renvoyant à une identité collective, d'origine ou d'appartenance. L'exemple de l'intégration en primaire d'enfants de requérants d'asile illustre la difficile stabilisation de mesures de reconnaissance. Une des raisons identifiées dans les propos d'enseignants est liée à une représentation unilatérale du processus d'intégration –il incombe à l'étranger de s'intégrer– et assimilationniste –il doit s'adapter à nos modes de faire. En attribuant à l'élève étranger la responsabilité de son intégration, selon un principe méritocratique et une vision stéréotypée, le sentiment d'impuissance, évoqué par les enseignants agissant dans ces situations, l'emporte. Interrogés sur l'intégration d'enfants de requérants d'asile hébergés dans des foyers proches de leur établissement, ils conçoivent le processus comme relevant de la "motivation", de l'"investissement", de la "volonté", du "choix" et de l'"effort" que l'élève doit fournir avant que l'enseignant puisse agir. Le caractère ou la volonté de l'élève étant les facteurs de réussite de l'intégration, les enseignants adoptent la posture individualiste et méritocratique de l'indifférence aux différences. Cette vision se combine souvent –en hybridation avec le cadre de référence individualisant– avec un regard compassionnel, ces enfants étant avant tout des victimes de leurs parents, du système, du vécu dans le pays d'origine –en particulier leur déscolarisation– ou de leur culture. Le rapport à autrui dépend là de facteurs autres qu'affectifs (Tardif & Lessard 1999), d'où ce sentiment d'impuissance, puisque les enseignants n'envisagent pas pour eux de traitement particulier et se plaignent même des dispositifs de facilitation mis en place –classe d'accueil à mi-temps. L'approche par personne et responsabilité de l'élève se heurte à une représentation uniformisée du monde non occidental où les pays seraient invariablement non démocratiques, la population pas prête pour la démocratie car dépourvue des qualités individuelles requises –autonomie, rationalité, etc. (Staerklé, Clémence & Doise 1998).

Les demandes de reconnaissance émanant des élèves ou de leur famille transfèrent à l'école l'exigence de la prise en compte de spécificités culturelles

–ramadan, fêtes religieuses, etc.– ou de tolérance de signes distinctifs –foulard islamique. La réactivité d'élèves de groupes minorés à une histoire de discrimination, à une situation perçue comme du mépris (Ogbu 2001) ou à une trajectoire scolaire d'échec attribuée au racisme ou à la xénophobie (Verhoeven 2002) peut susciter des attitudes revendicatives comme celles des populations issues de la migration à l'égard de la société majoritaire (Sanchez-Mazas 2004). Il s'agit ici d'interroger la signification des conduites des élèves, de s'affranchir de leur lecture scolaire, d'appeler à un travail sur les implicites de l'agir enseignant maintenu par certains dans une posture (non forcément réfléchie) d'indifférence aux différences comportant des risques de rupture de la relation éducative. La posture de reconnaissance, informée des enjeux et des processus identitaires, serait attentive aux trajectoires et aux vécus de certains élèves dans les dimensions de l'origine et de l'appartenance.

Conclusion

Cette contribution se limite à esquisser une typologie des postures professionnelles à mettre à l'épreuve à partir d'une approche généalogique des concepts centraux de l'éducation et à partir d'une approche descriptive des environnements variés de l'agir enseignant.

Les cadres de référence dégagés sont à analyser à partir de la généalogie des notions clés de l'éducation car les enjeux fondamentaux sont abordés aujourd'hui dans une conjoncture où toutes les significations restent présentes, où les notions de mobilité sociale, d'élévation intellectuelle de tous, de valorisation de la diversité, d'égalité des chances et d'épanouissement personnel voisinent, bien ou mal, avec celles qui émergent : niveau de compétences, ajustement aux impératifs de l'emploi. Il importe de mettre en évidence les impensés philosophiques des postures éducatives et pédagogiques, ainsi que les discours et les pratiques des acteurs de l'école.

Se succédant en tant que grammaires des réformes de l'éducation, les conceptions de l'égalité –de l'égalité formelle à la reconnaissance en passant par l'équité– qui imprègnent les schèmes d'interprétation et d'action imputés aux acteurs de l'école, ne s'annulent pas les unes les autres. Elles s'articulent avec les conceptions relatives à la notion d'élève proposée ici et celles du savoir, de la culture, de la mission de transmission de l'école qui orientent des postures professionnelles compatibles ou contrastées. Les risques de l'adoption rigide de chaque cadre de référence ont été esquissés ici en lien avec l'agir enseignant et ses incertitudes. Les défis pour les acteurs de l'école touchent aujourd'hui la conception du savoir et la mission d'éducation. Mettre l'enfant au centre, l'amener à découvrir le savoir par lui-même ou multiplier les références pour intégrer le point de vue minoritaire au savoir sont des postures questionnant la fonction de transmission de l'école et la notion d'antériorité des connaissances.

Les schèmes de l'agir enseignant mis en évidence sont aussi à examiner à partir d'une description analytique des épreuves pratiques et des situations complexes, émaillées de difficultés et de dilemmes qui conduisent les enseignants à quitter un cadre de référence pour un autre, une posture pour une autre. Sous le désordre apparent, derrière l'image du bricolage individuel de l'enseignant puisant dans une pluralité de ressources selon ses besoins et sa personnalité, opère un ordre social qui les distribue suivant les situations. Les cadres de l'égalité formelle, de l'équité et de la reconnaissance ne traversent pas uniformément l'école et les postures à disposition des enseignants sont inégalement et socialement distribuées selon les cas. L'analyse des différenciations sociales de l'agir enseignant interroge les conditions d'une action politique maîtrisant leurs effets pervers. Elle pourrait également nourrir la réflexivité des enseignants sur la pluralité de leur agir. Sans elle, ce sont les théories ordinaires, les constructions indigènes portées par les représentations sociales et les préjugés à l'œuvre dans la société, dans le groupe professionnel, qui associent chez les enseignants, une croyance dans l'action individuelle et un fatalisme devant l'inégalité des chances.

Références bibliographiques

- BECK U. 2001 (1986) *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier
- BECKER H. 1985 (1963) *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié
- BLAIS M.-C., GAUCHET M. & OTTAVI D. 2008 *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock
- BOLTANSKI L. 2009 *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 1966 "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". *Revue française de sociologie* 7-3, 325-347
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DODIER N. & CAMUS A. 1997 "L'hospitalité de l'hôpital. L'accueil et le tri des patients aux urgences médicales", *Communications* 65, 109-119
- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil
- DURKHEIM E. 1968 (1922) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF
- GIDDENS A. 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris L'Harmattan
- GIULIANI F. 2005 "L'ordre pactisé de la relation d'accompagnement : analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité", in Ion J. et al., *Travail social et souffrance psychique*, Paris, Dunod, 125-159
- GIUST-DESPRAIRIES F. 2003 *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF
- GOFFMAN E. 1973 *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit
- GOFFMAN E. 1974 (1967) *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit
- HONNETH A. 2002 (1992) *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf
- ION J. & PERONI J. 1997 *Engagement public et exposition de la personne*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube

- LABOV W. 1978 (1966) *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit
- LAFORGUE D. 2009 "Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel", *Socio-logos-4*, <<http://socio-logos.revues.org/2317>>, Consulté le 9 septembre 2010.
- OGBU J.U. 2001 Understanding Cultural Diversity and Learning. in Banks J.A. & McGee Banks C.A., eds, *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 582-593
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Colin
- PAYET J.-P. 1998 "La 'proximité' entre école et familles populaires : une figure idéologique et une question pratique", *Éducation et Formation-101*, 39-48
- PAYET J.-P., GIULIANI F. & LAFORGUE D. 2008 *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR
- SANCHEZ-MAZAS M. 2004 *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF
- STAERKLE C., CLEMENCE A. & DOISE W. 1998 "Representations of Human Rights across Different National Contexts: The Role of Democratic and Non-Democratic Populations and Governments", *European Journal of Social Psychology-28*, 207-226
- STRAUSS A. 1992 *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan
- TARDIF M. & LESSARD C. 1999 *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck
- VERHOEVEN M. 2002 *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia
- WEBER M. 1975 (1956) "Les relations communautaires ethniques", in *Économie et société*, Paris, Plon