



Les jugements moraux sur l'humiliation et l'insulte morale : une méthodologie pragmatique sur l'analyse de la sociabilité scolaire¹

José Manuel Resende, Luís Gouveia, David Beirante

Résumé

Français / English

Cet article est basé sur un projet de recherche mené entre octobre 2010 et 2012. Un problème central a guidé les travaux scientifiques effectués dans cinq écoles publiques portugaises et avec une population d'élèves de morphologie sociale contrastante: comment les expériences d'injustice, d'humiliation et de non-reconnaissance sont perçues par les élèves dans plusieurs contextes scolaires et son impact sur la construction de l'identité de genre des élèves.

En analysant le sujet à partir de l'angle théorique-épistémologique de la sociologie pragmatique, l'accent est mis sur les capacités critiques que les acteurs mobilisent dans la situation, et à travers lequel leurs actions sont structurées. Les jugements rendus par les élèves (et aussi par les enseignants) avant des expériences humiliantes et les régimes d'action qui soutiennent ces jugements sont ainsi privilégiés.

This article is based on a research project carried out between 2010 and 2012. A central problem guided this scientific work carried in five Portuguese public schools and with a contrasting social morphology

¹ Ce texte présente un ensemble de résultats issus d'une recherche financée par la FCT – Fondation pour la Science et la Technologie – "Genre, Inégalité et Humiliation : les sentiments d'injustice à l'école". Le projet a été retenu en 2008 sous la référence PIHM/GC/0085/2008 ; il ne débutera toutefois qu'en 2010 et s'achèvera en 2012. Nous remercions aussi chaleureusement Marc Breviglieri, François Romijn et Matthieu de Castelbajac pour leur lecture attentive de ce texte.

school population: how experiences of injustice, humiliation and non-recognition are perceived by students in several school contexts and its impact on the construction of gender identity of students.

By analyzing the object from the Pragmatic Sociology angle as the theoretical-epistemological approach, the focus is placed on the critical capacities which actors mobilize in situation, and through which their actions are structured. The judgments produced by students (and also teachers) in face of schools experiences of humiliation and the regimes of action that these judgments support are, therefore, privileged.

Entrées d'index

Mots clés : Expériences d'injustice et d'humiliation, jugements moraux, régimes d'action

Key words : Experiences of injustice and humiliation, moral judgments, regimes of action

Texte intégral

Les contextes politiques et l'expansion de la scolarisation au Portugal : des inégalités aux perceptions de l'injustice scolaire

La sociologie portugaise consacrée à l'analyse du système éducatif et des écoles, s'est attachée dès le début à démontrer que cette institution ne remplit pas certaines des promesses annoncées par les politiques publiques depuis la création de la République en 1910. Il est curieux de constater que depuis la fin des années 1960, avant même le rétablissement de la démocratie en 1974, les politiques publiques ont mis à l'agenda politique le principe de l'égalité des chances. D'autre part, avant et après le retour à la démocratie en 1974, la question de l'extension de la scolarité obligatoire a également été une des nombreuses mesures faisant l'objet d'un débat public et de décisions politiques ultérieures. Bien que l'État ait toujours eu une approche proactive en ce qui concerne l'expansion quantitative du système éducatif, l'acte même de l'inscription à l'école, pour les familles portugaises, est un phénomène récent. Depuis un siècle, le pays a été confronté au renversement de la monarchie puis à l'instauration de la République – de 1910 à 1926 – à une dictature politique (*l'Estado Novo*²) – de 1926 à 1974 – et, enfin, à la reconstruction de la démocratie en avril 1974. Dans tous ces moments de l'histoire

2 Nouvel État.

du Portugal, la scolarité a été considérée comme un bien commun, mais la diversité des conceptions politiques lui a conféré des sens différents et parfois contradictoires dans l'espace public.

En fait, ce n'est que lentement que la scolarisation est devenue une préoccupation transversale pour les familles portugaises. Être à l'école pour apprendre, mais surtout, être à l'école pour un long parcours a pris du temps à s'imposer, malgré les efforts de l'État portugais, aussi bien pour l'élargissement du réseau et l'entrée d'un plus grand nombre d'enseignants – surtout entre les années 1960 et 1990 – que pour l'adoption de mesures publiques destinées à réduire l'échec scolaire et la sortie précoce de l'école. À la fin des années 1950, l'État instaure la scolarité obligatoire à 4 ans. Toutefois, cette mesure ne sera appliquée de manière efficace qu'à la fin de la première moitié de la décennie suivante. À la fin de cette décennie, et suite à un rapport de l'OCDE montrant le retard de la scolarisation portugaise, par rapport à d'autres pays du bassin méditerranéen, le dernier gouvernement de l'*Estado Novo* initie une nouvelle réforme du système éducatif, qui n'est pas appliquée en raison de divers problèmes politiques auxquels le pays est confronté en cette période : d'une part, la guerre coloniale qui consomme une partie du budget public, et de l'autre, les doutes d'une partie de l'élite politique quant aux effets de l'élargissement et de l'expansion de la scolarisation. Ce n'est qu'avec la reconstitution de la démocratie en 1974, mais surtout après l'entrée du pays dans la Communauté Économique Européenne (CEE) en 1986, que le parlement adopte une nouvelle loi sur le système éducatif (14/10/86), la *Lei de Bases do Sistema Educativo*³. Ce document incarne un vieux souhait de nombreux porte-parole politiques dans différents domaines idéologiques : affecter à l'éducation et la scolarisation, une place importante dans les politiques publiques et le budget de l'État. Suivant les lignes directrices prévues par la loi, le gouvernement entame en 1988 une nouvelle réforme du système éducatif. En 1981, avait été décrétée l'extension de la scolarité obligatoire à neuf ans.

Ces oscillations politiques sont dues au fait que cette institution n'a été considérée décisive que tardivement dans les revendications de droits politiques, civiques et sociaux par des franges de la population qui étaient autrefois tenues à l'écart d'une scolarisation prolongée et réussie. D'autre part, et surtout jusqu'en 1974, une partie importante des élites politiques

3 Traduction approximative : « Loi sur les Fondements du Système Éducatif ».

craignaient les effets d'une scolarisation prolongée et généralisée de la population qui, d'après certains de leurs porte-parole, aurait pour effet un élargissement et une croissance exponentiels des aspirations sociales risquant de miner l'ordre social.

De nombreuses controverses et polémiques n'ont pas manqué depuis un siècle. Pourtant, l'école publique est apparue progressivement, de façon toujours plus visible, à l'agenda des revendications des enseignants et des familles, dans les années 1960. Cependant, ce n'est que vingt ans plus tard, avec la croissance soutenue des inscriptions en 3^e cycle de l'Enseignement basique et de l'Enseignement secondaire, que l'on peut affirmer que le processus de naturalisation des inscriptions touche toutes les familles quelles que soient leurs origines sociales. L'accent mis sur la scolarisation des familles est de plus en plus important, dans la dernière décennie du XX^e siècle et la première décennie du XXI^e. À la fin de la dernière décennie, le Parlement a approuvé l'extension de la scolarité obligatoire à 12 années (août 2009).

Malgré la croissance de l'investissement familial dans l'enseignement public, et la plus grande préoccupation au sujet de tout ce qui se passe à l'école, la question des inégalités scolaires reste présente dans les priorités politiques. L'école continue à fabriquer l'inégalité des chances dans les carrières scolaires, et un pourcentage élevé d'élèves ne terminent pas leur scolarité obligatoire, ou lorsque c'est le cas, ne s'inscrivent pas dans l'enseignement supérieur.

Les inégalités sociales à l'école ne sont pas une nouveauté. Ce problème a déjà fait l'objet d'enquêtes depuis les années 1970, tant dans la presse, que dans le domaine de la communication audiovisuelle. Par ailleurs, la sociologie portugaise a été attentive à ce problème et l'a considéré comme l'une de ses thématiques majeures. Depuis la fin de l'*Estado Novo* cette question a été débattue par plusieurs acteurs collectifs. Les sujets de discussion sont variés, mais l'échec scolaire a été l'un des thèmes qui a permis l'introduction du débat sur ce sujet, avec celui de l'abandon de la scolarité. Ces problèmes (échec et abandon) sont notamment utilisés pour servir l'analyse sociologique des inégalités scolaires. En portant cette question sur le terrain scientifique, les sociologues ont confirmé empiriquement que le système éducatif et l'école portugaise ont créé des injustices. Toutefois, ces analyses ne déterminent pas la nature de cette injustice, et ne se penchent pas sur la question de la répartition insatisfaisante au sein de la population portugaise du bien commun que représente l'éducation ou

l'instruction. Le plus souvent, les discussions sociologiques relatives aux inégalités proviennent d'analyses qui soulignent à la fois les dispositifs arbitraires contenus dans les processus pédagogiques et la distribution inégale du capital culturel entre élèves qui terminent ou non leur apprentissage. Cependant, une recherche relativement récente, initiée au CesNova au début des années 2000⁴, se rapportant à la période de la dictature politique (1926/74), a modifié le cap de ces recherches en les orientant vers l'analyse des jugements des enseignants de l'enseignement secondaire, des ordres de reconnaissance ou de « grandeurs » impliqués dans la profession (Boltanski et Thévenot, 1991), et des manières dont la question de l'injustice scolaire a été soulevée par un large éventail de porte-voix de la profession enseignante. Les résultats de cette enquête ont permis dès 2004, la création d'un vaste programme de recherche sur *Fazer, (des) Fazer, e (re) fazer o comum nas sociedades modernas: controvérsias, vulnerabilidades, e reconhecimentos em mundos plurais*⁵ développé dans le même laboratoire.

L'application de ce programme de recherche a permis d'investiguer dans différents établissements de l'enseignement secondaire pour obtenir des enseignants et des élèves leurs sentiments sur l'injustice scolaire. Des enquêtes, menées depuis 2004/5, dans différentes écoles, se sont focalisées sur des enseignants de 12^e année et sur les élèves qui terminent l'enseignement secondaire. C'est partant de l'étude des sentiments d'injustice et d'engagement politique d'une part, les questions touchant à l'inégalité et l'humiliation d'autre part, qu'un véritable programme d'étude sur les sociabilités scolaires a été ouvert, partant des relations établies entre élèves, mais aussi entre ces derniers et les adultes – les enseignants et leurs collaborateurs. Pour donner du poids à ces opérations critiques, des domaines et des problèmes spécifiquement liés à l'apprentissage scolaire, à la civilité et à la formation à la citoyenneté ont été définis.

L'extension de la scolarité à 12 ans a contribué, pour un large pan de la jeunesse portugaise, à allonger considérablement le temps passé à l'école, bien que le rythme soit différent en fonction de la classe sociale d'origine des élèves – il est plus lent dans les classes défavorisées. Ce séjour plus long à l'école a fait de l'espace scolaire l'objet d'appropriations et

4 CesNova - Centre d'études en sociologie de l'Université Nouvelle de Lisbonne.

5 Faire, (dé) faire et (re) faire le commun dans les socialités modernes : des controverses, des vulnérabilités et de la reconnaissance dans des mondes pluriels.

de significations particulières. Le spectre des conflits et des différends s'est alors étendu proportionnellement. Et, simultanément, alors que s'installaient des modalités spécifiques d'habiter par le corps ces espaces éducatifs, une nouvelle visibilité publique de ces conflits entre acteurs du système éducatif s'est manifestée. En ce sens, les changements quantitatifs et qualitatifs observés dans la morphologie scolaire – souvent qualifiés de scolarisation de masse – ont apporté à l'école une autre vitalité relationnelle. Or, si la vitalité relationnelle tient quantitativement à l'augmentation du nombre d'élèves inscrits, elle relève aussi du développement de certains régimes d'engagements en commun, inédits jusque là. Ce kaléidoscope a non seulement favorisé la réduction des échecs tout au long de la scolarité obligatoire, il a aussi entraîné un investissement différent de la famille dans une formation temporellement plus élargie, et une mixité plus grande des publics selon leurs origines sociales. On a également remarqué la présence non négligeable d'élèves venant de familles immigrées, ainsi que la meilleure disposition des jeunes femmes face à la réussite scolaire.

C'est dans ce paysage démographique modifié, et notamment pluralisé, que les politiques publiques ont cherché à porter une plus grande attention à l'éducation de la citoyenneté dans les écoles. Ces changements ont notamment mis en avant la nécessité de médiation des conflits, généralement désignés, de manière restreinte, comme des violences. Mais revenons aux premiers résultats de ces premières enquêtes touchant au sentiment d'injustice. Situées dans quatre écoles secondaires localisées dans différentes régions du Portugal, concernant des populations de profil social très différent, elles relevaient à la fois l'existence d'un sens élevé de l'injustice parmi les élèves, et une variation du sentiment relatif au genre ou à l'origine sociale (Resende, 2010). L'enquête suivante a mis l'accent sur la recherche des causes et des conséquences de ces sentiments d'injustice scolaire. Il y a notamment été question de relever comment la construction de l'identité de genre des élèves avait partie liée avec les sentiments d'humiliation et de non-reconnaissance que les processus d'injustice peuvent susciter chez les élèves. La recherche touchait alors autant les relations entre pairs que celles entre enseignants et élèves, dans la salle de classe.

L'école et les sociabilités scolaires : un regard pragmatique sur la qualification des êtres dans l'école

L'école est une institution particulièrement soumise aux opérations critiques. Elle est largement traversée, dans ses missions et ses logiques de fonctionnement, par des tensions qui suscitent des sentiments d'injustice et de biens communs lésés (Derouet, 1992). Les politiciens, les élites de l'État, les autorités académiques, les experts, les scientifiques, les faiseurs d'opinion, les familles, les élèves et les enseignants, mais aussi le citoyen lambda, sont tous susceptibles de s'impliquer dans une cause publique associée au problème de la justice dans l'école. À cela s'ajoute la présence renforcée, ces dernières années, dans les différents débats, des porte-parole des parents, et des syndicats d'enseignants. En réalité, la complexité dynamique du fonctionnement de l'école, la grande diversité de ses objectifs éducatifs comme de ce que l'on attend d'elle, contribuent à générer un grand nombre de tensions et de controverses. De fait, pour s'opposer aux problèmes qui se posent ou résultent des processus d'apprentissage et des dynamiques éducatives, l'institution doit se considérer et être considérée comme un véritable espace public capable de distribuer ses services et ses produits comme des biens communs soumis à des principes de justice. L'école est, pour ainsi dire, une arène publique, car ce qu'elle est capable de bien faire ou de ne pas faire correctement devient très rapidement l'objet de litiges entre différentes parties impliquées. Cela n'est pas sans lien avec le fait que le processus historique de la scolarisation moderne a engagé l'institution scolaire, et les acteurs de pouvoir qui gravitent autour, dans un ensemble de promesses auxquelles elle est censée répondre. Et, dès lors qu'un résultat ne se montre pas à la hauteur de la promesse – par exemple, une scolarité dont l'efficacité baisse en termes de résultats scolaires –, les pouvoirs politiques sont au cœur de débats dont la dynamique pousse un mouvement de réforme, que ce soit au niveau du programme, des relations professionnelles, des modalités ou bien encore dans le rapport au monde extérieur qui tout à la fois la menace et lui offre ces nouvelles générations avec lesquelles il faudra escompter de nouveaux succès.

Une manifestation actuelle de la centralité de l'école dans l'espace public et médiatique tient au phénomène de la *violence scolaire*. Mise en lien avec la thématique de la reconnaissance, celle-ci a ouvert une série de débats et de réflexions sur le problème du respect

mutuel et de l'attention que chacun mérite de la part des autres. Le thème de la violence devient notamment important lors des campagnes médiatiques qui se tiennent dans la plupart des pays européens. On remarque bien vite que les débats publics qui s'y déploient sont souvent basés sur des arguments sommaires et des analyses superficielles. Trop souvent, les épisodes de violence sont interprétés en fonction de la thèse de l'éruption d'une barbarie infantile qui tiendrait à des raisons triviales comme l'influence des médias ou des jeux vidéo. Ces interprétations s'accompagnent souvent d'un discours sur la décadence de l'institution scolaire (Debarbieux et Blaya, 2002). Au final, la violence est perçue comme le symptôme d'un profond malaise à l'école. Les jeunes, et notamment les adolescents, se battent sans limite et imposent leur incivilité, gratuitement, au mépris de toute règle et de tous sens de la normativité pouvant prévaloir dans un espace public. Mais comme le mentionnent Sebastião *et al.* : « on cherche à identifier systématiquement tout les actes de non-conformité aux règles du système scolaire comme constituant des actes de violence, mélangeant ainsi indiscipline, incivilité et violence » (2008, p. 3).

D'autre part, avec le mouvement de démocratisation⁶ de l'école des deux dernières décennies du XX^e siècle, de nouveaux publics, jusque-là séparés dans la société, coexistent dans le système éducatif. L'hétérogénéité sociale des élèves, leur diversité ethnique et culturelle, devient une réalité des écoles et est associée à la visibilité publique de la violence à l'école (Resende *et al.*, 2013). Mais les perspectives qui s'en dégagent, continuent de véhiculer l'idée d'un schéma relativement uniforme et causaliste (Sebastião *et al.*, 2008) : un ensemble de comportements perturbateurs et d'incivilités finissent fatalement par se cristalliser en violence. La couverture médiatique de la turbulence à l'école se concentre largement sur des écoles situées dans les quartiers urbains et suburbains laissant aussi entendre un lien causal, alors que la facilité d'accès des élèves aux dispositifs technologiques comme internet alimente la publication de situations de violence, d'indisciplines et d'incivilités, et donc la suspicion qui envenime le débat public (Resende *et al.*, 2013). Ce climat d'inquiétude culmine enfin avec l'apparition d'images de violence impliquant des enseignants ou dans le témoignage de leur

⁶ À cet égard, nous nous référons à l'expansion quantitative de l'enseignement et pas nécessairement d'une démocratisation en termes succès éducatif et scolaire. En ce sens en portugais il y a une forte distinction sémantique entre démocratisation et massification.

épuisement professionnel, laminés par un public scolaire qui résiste à l'imposition de leur autorité.

Si cette discussion médiatisée autour de la violence et de l'indiscipline génère la perception d'une détérioration de la sociabilité entre les différents acteurs de l'école, elle provoque aussi une forme de préoccupation sur l'existence d'un espace de politisation et de socialisation politique des jeunes dans un tel contexte. Or, comme l'a montré Rayou (2005), on ne peut accéder à une connaissance approfondie de l'expérience scolaire des élèves qu'à la condition de mettre à distance un ensemble de catégories appartenant au monde des adultes. Il est nécessaire pour cela de revenir à l'examen des expériences subjectives vécues par les enfants, les adolescents et les jeunes, afin que l'analyse ne soit pas simplement conditionnée par un *adulto-centrisme spontané*. S'ouvre alors un accès aux logiques et aux dispositifs qui composent le mode d'existence du point de vue de ces derniers et que l'on doit pouvoir situer ailleurs ou au-delà des règles formelles sur lesquelles les établissements d'enseignement sont fondés. Il faut alors recourir à une approche de type pragmatique, de manière à pouvoir saisir les constructions politiques grâce auxquelles les adolescents et les jeunes régulent leur vie en commun avec toutes les parties prenantes au sein de l'établissement. Ainsi, une attention doit être portée aux opérations ordinaires de critique et de justification pour pouvoir entendre comment un ensemble de doutes et de sentiments négatifs qui traversent le cours normal de la vie et de l'expérience scolaire de ce public deviennent explicites. Dans ces moments de tension, ils peuvent utiliser, comme l'affirme Luc Boltanski (2009), une forme de réflexivité susceptible d'orienter leurs conduites en fonction de *jugements moraux* et de se manifester par la critique sous des formes diverses (interpellation verbale, recours écrits, dessins, ...). La sociologie pragmatique, sensible à l'imagination sociale qui se dégage des situations critiques et de litiges, contribue, de fait, à la relance du rôle de la critique dans la réalité sociale.

À ce titre, la perspective d'une action des acteurs guidés par des règles et construite selon une dialectique de l'internalisation et l'externalisation est abandonnée et remplacée par une conception suivant laquelle les acteurs sont considérés comme des êtres dotés de compétences à la critique – dont l'exposition est soumise à des règles grammaticales – et capables de s'appuyer sur des répertoires moraux et politiques pour justifier leurs positions et leurs actions (Boltanski, 1990 ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Thévenot, 2006). Les « compétences

pragmatiques » qui permettent aux acteurs de coordonner leurs actions, de les justifier et d'établir des accords, représentent un point de départ crucial de l'investigation sociologique. La notion de "compétences" doit ici être comprise dans le sens large du terme, comme capacité des acteurs à s'accommoder (ou à s'ajuster) aux différentes situations qu'ils rencontrent et à effectuer, dans ces situations, des opérations critiques ou de justification. Lors de ces opérations, les acteurs sont capables de se déconnecter des particularités d'un cas précis, de reconnaître la nature de la situation et d'appliquer un principe de justice, ou d'ordre commun, pour régler un désaccord, construire des accords et rechercher la compréhension au-delà de leurs intérêts individuels (Nachi, 2006).

La technique d'enquête par scénarios, proposée ici, mérite une attention particulière pour sa convergence avec les principes épistémologiques qui façonnent la sociologie pragmatique. Les compétences critiques des acteurs étant liées à des situations auxquelles ils sont confrontés, situations qui orientent la façon dont ils qualifient le monde en faisant appel à des principes communs, il semble possible de les solliciter par une technique consistant à mettre en scène des cas de figures susceptibles de solliciter le sens de la justice de chacun. De fait, un dispositif a été mis en place pour confronter oralement les élèves à des situations scénarisées, construites par le chercheur pour impliquer des formes de dilemme et de problèmes pratiques relativement conformes à des conflits observés dans la réalité. Une recherche documentaire réalisée à partir des dossiers disciplinaires relatifs à des violences commises ou des humiliations subies impliquant les différents acteurs scolaires, est venue s'ajouter à cette démarche. Dans les situations de dilemme scénarisées, les répondants sont incités à réagir et à justifier leur point de vue pour se positionner devant la question qui leur est présentée. Compte tenu de ce questionnement, ils doivent choisir différents régimes d'engagement, placements critiques, et sens de la justice. La solution d'une situation de dilemme implique pour les répondants l'adoption de ce que Thévenot appelle *l'action qui convient* (1990) qui s'appuyera sur une manière de faire tenir ensemble les choses en prenant appui sur différents principes de mise en commun du problème et de formats d'engagement dans le monde (en familiarité, avec un régime de plans ou selon des principes de justice). Mais dans une telle situation, où perce en un sens un problème de nature public, les répondants sont plutôt incités à effectuer un exercice de généralisation vers les grammaires de justice. La narration proposée en fonction du scénario, en révélant l'existence d'un dilemme, est

susceptible de causer de l'embarras, de la perplexité, du doute ou du conflit, invitant les répondants à opérer des jugements critiques, et à qualifier les êtres du monde dans un format susceptible d'étayer ce mouvement de justification. Ils élèvent ainsi le dilemme sur un plan de généralité et de formalisation générique de problèmes publics. Mais il est probable que ces répondants n'opèrent pas à une telle montée en généralité, concevant d'autres modes d'engagement, suspendant par là leur jugement général sur la situation problématique, et la ramenant à une simple préoccupation fonctionnelle ou familière (Thévenot, 2006). La diversité des régimes d'engagement adoptés par les répondants est alors un bon test de la plausibilité des scénarios proposés, elle reflète des possibilités variées que les jeunes adoptent dans leurs expériences scolaires quotidiennes.

L'observation de la dynamique de qualification des êtres dans l'établissement d'enseignement *via* les scénarios scolaires

Ce texte met l'accent sur une compréhension des modes de sociabilité mis en place à l'école entre pairs et dans le rapport des élèves avec leurs enseignants. Comme expliqué *supra*, l'objectif est d'abord de saisir leurs perceptions de formes d'injustice, mais aussi l'interprétation qu'ils donnent de leurs expériences d'humiliation dans le milieu scolaire. Par là, on mettra en évidence un ensemble de directions normatives et morales qui prévalent et soutiennent des logiques d'actions y compris dans le registre qui laisse apparaître des formes de violence (qui seront alors soumises à une autre forme d'analyse que les analyses causales et dramatisantes évoquées précédemment). En outre, l'enquête a conduit à porter une attention particulière à la relation entre ces expériences d'injustice et l'appartenance au genre et à l'origine sociale des élèves.

Afin de rendre compte de cette enquête, commençons par situer brièvement le contexte présenté par les 6 écoles secondaires étudiées :

L'école « A » est située dans le centre-nord du Portugal. Elle est composée d'élèves provenant de classes populaires ancrées dans un milieu et une culture agricoles, ainsi que d'enfants issus de familles impliquées dans de petites entreprises libérales et dont les parents ont une très faible qualification scolaire. L'école « B », localisée dans la municipalité de Lisbonne,

présente un profil d'élèves venant principalement des classes populaires. L'école « C », également dans la municipalité de Lisbonne, offre une population d'élèves issus de la classe moyenne et moyenne supérieure (avec un taux élevé de parents très qualifiés). L'école « D », située dans un quartier voisin de la ville de Lisbonne, est fréquentée par un profil d'élèves provenant de classes moyennes. Enfin, tant à l'école « E » – dans la municipalité d'Oeiras (également proche de Lisbonne) – qu'à l'école « F » – dans les terres, au sud du Portugal – les élèves proviennent massivement des classes populaires. Dans l'optique d'étudier les perceptions d'injustice, d'inégalité et d'humiliation subies par les élèves, le travail de terrain s'est appuyé, outre l'enquête par scénarios mentionnée *supra*, sur un ensemble de 65 entretiens semi-directifs (toujours effectués auprès des élèves fréquentant la 12^e année de scolarité). Nous insisterons toutefois ici sur l'enquête par scénarios où nous avons établi des trames narratives impliquant des situations de tension dans divers espaces et domaines de l'école (salle de classe, espace café, bibliothèque, etc.). À la lecture de ces trames, les élèves ont pu spécifier leurs positions et leurs options en termes d'*action qui convient*, puis ils ont été invités à justifier leurs points de vue en exprimant notamment leurs convictions sur les principes qui devraient régir la vie scolaire et ordonner des reconnaissances, des grandeurs, entre les différents acteurs. Enfin, ces justifications ont fait l'objet d'un codage par les chercheurs.

Nous nous bornerons, dans cet article, à analyser l'un des huit scénarios appliqués aux élèves des six écoles. Le scénario choisi explore particulièrement la question de la relation enseignant-élève en termes de proximité de l'action pédagogique. Il y est question d'une élève qui manifeste des troubles de l'alimentation et dont la vulnérabilité suscite un mouvement de rapprochement de la part de son enseignant. Sa logique de travail prend alors en considération la prise en charge d'un ensemble de fragilités et d'angoisses propres à ses élèves.

Scénario 4

Caroline est une élève qui a l'habitude de faire des régimes sévères, se privant souvent au cours de la journée d'école, de déjeuner. L'enseignant de français, étant au courant, parle souvent avec l'élève, l'encourageant à mieux se nourrir. Un jour, lors d'une excursion dans un musée organisée par l'enseignant d'histoire, l'enseignant de français étant aussi présent, les étudiants et enseignants se préparent à déjeuner dans un jardin à proximité du site.

L'enseignant de français, s'approche de Caroline, qui se prépare à déjeuner avec ses camarades, et lui dit à haute voix : « Je veux te voir manger, d'accord ... Caroline ? Tu es maigre, presque anorexique ».

L'étudiante, sous le regard préoccupé de ses camarades face au commentaire de l'enseignant répond sur un ton sec : « Je sais très bien ce que j'ai à faire, laissez-moi tranquille. C'est déjà assez avec une mère ».

Compte tenu des diverses hypothèses formulées, de A à E, laquelle considérez-vous la plus équitable ?

Dans le scénario présent, c'est le commentaire, fait à l'élève devant ses camarades qui fait surgir sa vulnérabilité et qui provoque une réponse vive et sèche de sa part. Les solutions relatives à l'action qui convient concernent la légitimité et la justesse d'un tel commentaire. Cinq solutions possibles s'offrent à cette situation de dilemme : la préconisation de ne pas intervenir dans une situation qui déborde les compétences strictement pédagogiques de l'enseignant ; la légitimité de l'intervention de l'enseignante mais maintenue dans un cadre privé avec l'élève ; la légitimité d'une divulgation de la vulnérabilité auprès des pairs afin d'obtenir leur appui ; le recours à des tiers légitimes qui représentent soit la responsabilité parentale, soit l'expertise psychologique.

Face à l'affirmation présentée dans la proposition A – « L'enseignant n'a pas l'obligation professionnelle de faire le commentaire qu'elle a fait » – 35,2% des élèves l'ont compris comme

très injuste et 30% comme *injuste*. Les élèves ont manifesté vouloir attribuer à l'enseignante une légitimité d'intervenir dans des dimensions qui dépassent le cadre strict de la relation pédagogique. La réponse exprime la reconnaissance d'une possible relation proche et sensible dans la relation enseignant-élève. D'autre part, il est significatif que, face à la proposition C, 44,3% des élèves considèrent qu'elle soit *très injuste*. L'implication éthique des pairs ne devrait pas être convoquée par l'enseignant, tandis que celui-ci, se permettant d'entrer dans une question intime, propre à l'élève, devrait assumer lui-même une éthique de la responsabilité. Dans le même sens, concernant la proposition D, l'enseignant est bien jugé dans la mesure où il n'expose pas la fragilité de l'élève devant ses pairs (40,8% des élèves l'ont trouvée *très juste*).

Dans les justifications avancées, les élèves réaffirment clairement la nécessité d'une implication éthique de l'enseignant qui tienne compte non seulement de son état de santé, mais aussi de sa vulnérabilité en termes d'estime de soi dès lors que ce dernier est divulgué publiquement : « L'enseignant a l'obligation d'aider les élèves » (Quiz 90 : garçon, école « A », cours professionnel) ; « L'enseignant doit sans aucun doute intervenir parce que Caroline peut rencontrer de sérieux problèmes, mais elle doit tenir compte de sa manière d'être pour agir de manière optimale » (Quiz 577 : fille, école « C », cours d'Arts Visuels) ; « Je pense que les enseignants, bien que leur fonction soit d'enseigner, ne doivent pas oublier la dimension humaine et se montrer indifférents aux problèmes que les élèves peuvent rencontrer » (Quiz 674 : fille, école « E », cours de Langues et Sciences Humaines) ; « L'enseignante n'aurait pas dû faire ce commentaire, elle aurait dû parler à l'élève en privé et ne pas utiliser le langage qu'elle a utilisé » (Quiz 138 : garçon, école « A », cours de Éducation et Formation) ; « Ces personnes ont besoin d'aide, pas d'une intervention qui les enfonce encore plus » (Quiz 586 : fille, école « C », cours d'Arts Visuels). Ainsi, tout en valorisant l'obligation d'intervenir de l'enseignant, de se rapprocher par la même occasion de questions très personnelles concernant Caroline, les élèves reconnaissent l'importance de maintenir une forme de « respect » dans l'appréhension de la vulnérabilité.

C'est à partir du modèle de la *philia* grecque que Rayou introduit un aspect de son analyse sur l'évolution de la sociabilité dans le cadre scolaire (Rayou, 1998). Nous émettons l'hypothèse que cela n'est pas sans liens avec le phénomène de démocratisation scolaire. Aujourd'hui, ce modèle de la *philia* est une référence cruciale pour comprendre les conduites

scolaires (Resende, 2010). Rayou développe un modèle de compétences relatif à la *philia* tout en prenant appui sur les travaux de Boltanski et Thévenot (1991). C'est la réciprocité qui gouverne ce régime d'action prévalant dans la *philia*. Celle-ci suppose un principe d'équivalence préexistante qui permet d'évaluer les mérites respectifs engagés dans la réciprocité et l'équité des échanges entre participants. La réciprocité dans l'amitié ne s'exerce pas de manière aveugle, tout en faisant prévaloir un rapport horizontal, elle continue d'être structurée par un ensemble de règles implicites.

Cette manière d'agir en commun influence tant les relations entre les élèves de l'école, que le rapport enseignant/élève. Dans ce cas particulier, la force normative avant la démocratisation de l'enseignement du respect de l'élève avec l'enseignant est remplacé par un nouveau rapport d'éthique dans la communication entre les enseignants et les élèves – en outre, compris et appliqué par certaines sections d'une nouvelle génération d'enseignants (Rayou, 2005). La relation d'autorité entre élèves et enseignants se modifie, prenant de nouveaux moules basés sur un principe de *réciprocité relationnelle*. Sans contester les fondements de l'autorité, les élèves s'attendent à une relation pédagogique et l'univers de la communication basée sur le respect mutuel, de nature égalitaire (Barrère et Martuccelli, 2001). L'ordre hiérarchique vertical à l'école semble être remplacé par un *ordre négocié* (Resende, 2011).

La dimension du respect touche par exemple l'attention portée par les enseignants aux opérations critiques réalisées par les élèves qui s'indignent de toute situation suscitant de l'humiliation. Il y a là une source de grande vulnérabilité ressentie par les jeunes et qui les expose notamment dans la relation avec l'enseignant. Ce dernier, qui est porté à mettre davantage de proximité dans sa relation à l'élève, fonde cette dernière sur le maintien d'un respect mutuel. Et le respect couvre un large registre d'engagements à l'égard d'autrui : du respect dans la familiarité du lien conçu jusqu'au respect des droits individuels que les élèves n'ignorent pas.

Un autre élément fort d'analyse émerge de l'enquête : les variations dans les réactions aux scénarios scolaires diffèrent considérablement selon deux facteurs d'appartenance, le genre et l'origine sociale composant majoritairement la population des établissements. Dans le premier cas, on peut remarquer combien l'acte de divulgation de la vulnérabilité a davantage

remué les élèves de sexe féminin. Si les jeunes hommes considèrent que la proposition la plus injuste est la « A » (l'enseignante est délégitimée par le simple fait d'avoir fait le commentaire), pour les filles, c'est la proposition « C » qui, dans la majorité des cas, suscite la qualification "la plus injuste". Dans cette proposition, les jeunes filles, beaucoup plus que les jeunes garçons, s'indignent foncièrement que la vulnérabilité de l'élève soit exposée de la sorte par un commentaire de l'enseignante devant ses camarades.

Des conclusions peuvent aussi être tirées sur la différence entre les écoles. De nets contrastes émergent à la comparaison des deux écoles dont la population est la plus éloignée en termes d'origine socioculturelle. Très schématiquement, la sensibilité au problème de la divulgation de l'information sur l'élève augmente avec le niveau social des élèves interrogés.

Notes finales pour d'autres ouvertures sur la capacité des élèves dans les sociabilités scolaires

Les scénarios scolaires représentent un dispositif d'analyse efficace dans la compréhension des discours des élèves reflétant leurs orientations normatives face au monde scolaire. Grammaticalisées, ces orientations indiquent également les formes d'engagement privilégiées du point de vue de l'élève. C'est d'ailleurs aussi pour obtenir un regard non conditionné par les catégories appartenant au monde des adultes que cette méthode a été mise en place, en écho notamment à des approches attentives aux modes de vie quotidien au sein même de l'école (Rayou, 2005). Dans un cadre d'approche fondé sur une dimension narrative, les répondants ont été toutefois incités à « monter en généralité » et rendre compte de leur sens de la justice face aux scénarios proposés qui impliquaient leurs pairs comme leurs enseignants. En indexant leurs jugements sur des valeurs ou des principes de grandeur, les élèves ont témoigné de l'existence d'axes politiques et moraux qu'ils partagent. Nous ne sommes donc pas ici dans le cadre d'une analyse sociologique centrée sur l'individu et sur la subjectivation des motifs. L'analyse syntaxique de l'action présuppose un changement dans la vision analytique sur les processus internes de formation de l'agir, prenant notamment au sérieux une diversité de grammaires publiques disponibles. Ce qu'il importe alors c'est de pouvoir comprendre les éléments capacitaires mis en jeu dans différentes situations où ces

grammaires publiques de nature politique et morale sont plus ou moins pertinentes ou justifiables. Mais il faut aussi avoir à l'idée que les dilemmes présents dans les situations débouchent parfois sur d'autres solutions pratiques que la montée en justification, donnant lieu à un engagement dans d'autres formes d'action qui convient (Thévenot, 1990). Contrairement à l'approche structurelle de Bourdieu où le comportement des agents dérive des dispositions intériorisées (*habitus*) qui reflètent un monde social structuré (Blokker, 2011), la sociologie pragmatique appuie sur la manière dont les situations affectent, disposent ou motivent l'action humaine.

Par ailleurs, l'analyse pragmatique des opérations critiques réalisées par les acteurs permet également un aperçu de la dimension morale de la réalité sociale. En passant par l'analyse empirique de l'action ou du discours, notamment si l'on se concentre sur les expériences d'irrespect et d'humiliation, il est possible d'accéder aux expériences morales vécues par les acteurs et aux enjeux de reconnaissance qui pèsent sur leur présence. Ainsi, c'est en examinant les opérations critiques réalisées par des élèves que nous avons pu constater l'existence d'autres principes de justice élevés au-delà même de la question du mérite. Un regard centré sur la perspective des enseignants et des parents tend à réduire les problèmes de justice scolaire à la dimension de l'efficacité de l'enseignement, objectivé par les résultats scolaires, les évaluations par note et l'orientation professionnelle (Dubet, 2009). Cependant, si nous nous concentrons sur le point de vue des élèves, d'autres principes d'évaluation interviennent, parmi lesquels un principe autour duquel gravitent les idées d'égalité et de respect mutuel. C'est en partie à cause du phénomène de la démocratisation de la scolarité que se sont renforcés le désir et la demande d'égalité de traitement. Parallèlement, tout en reconnaissant une différence de statut, les élèves avancent toujours plus une position selon laquelle il doit exister une réciprocité de droits dans le milieu scolaire. Ce double mouvement alimente la possibilité de dénonciation des insultes ou des délits moraux commis par les professeurs contre les élèves (*Ibid*).

La question du *respect*, étroitement liée à celle de l'égalité, se présente très souvent dans les jugements critiques des élèves, notamment lorsqu'ils sont dirigés vers le corps enseignant. Comme l'affirme Rayou (2007), on peut même parler d'une *hypertrophie* de la perspective du respect dans l'analyse que les élèves font de l'école qui exigent le respect

comme un principe fondamental pour pouvoir garantir leur dignité d'individus. Le respect est positionné aux limites où le « je » subit et perçoit une limitation de sa liberté d'action, là où notamment se fait sentir un embarras de la civilité face au risque de l'humiliation (Pharo, 2001). Une des conséquences possibles de l'irrespect est en effet l'humiliation mise en jeu dans la dévalorisation de la personne. C'est à partir du caractère injuste et insupportable de l'humiliation qu'est formulée l'idée du respect comme principe de justice fondamentale concédant une égale dignité et une valeur intrinsèque à chacun. Mais par ailleurs, bien que la non-reconnaissance constitue une expérience émotionnelle homogène, la reconnaissance est basée sur une pluralité de principes de justice (parfois contradictoires) (Dubet, 2007), notamment le principe d'égalité en vue du respect dû à toute personne, indépendamment des différences de positions occupées.

C'est au regard du principe de respect que les jeunes dénoncent des situations d'humiliation dans la façon dont ils sont traités, dans leur quotidien scolaire, par les *adultes* – en particulier par les enseignants. Comme nous l'indiquent les réponses du questionnaire, les élèves montrent une véritable capacité à reconnaître les actes d'humiliation et les souffrances qu'ils induisent. C'est alors *l'estime de soi* de l'élève qui est blessée. Malgré la pluralité sémantique du terme *respect* – associé à diverses notions telles que l'honneur, la dignité, la pudeur, etc. – il se tient placé entre les notions d'*estime de soi* et de reconnaissance mutuelle (Pharo, 2008). Les actions d'irrespect et d'humiliation constituent un comportement néfaste pour la personne qui lèse son estime de soi et perd de vue une compréhension positive de sa personne nourrissant l'espoir d'être reconnu (Honneth, 2013).

La question de la reconnaissance est convoquée par les acteurs dans diverses expériences sociales. Dans les interactions sociales quotidiennes, l'identité de chacun peut être affectée par des injustices perçues comme *intolérables*. Pour appréhender ces expériences subjectives (donc potentiellement invisibles) autour de la reconnaissance – ou de son absence – il est nécessaire d'instaurer des procédures méthodologiques efficaces et innovantes (Caillé, 2007). La sociologie pragmatique vise précisément à analyser la dimension morale de la réalité sociale (Boltanski, 2009). L'utilisation d'un vocabulaire moral qui fait directement sens dans le monde d'action des jeunes – au travers de catégories analytiques telles que l'humiliation, le respect, l'indignation morale, etc. – permet de consolider une analyse réaliste des

transformations de l'expérience de l'injustice que font valoir les élèves. C'est précisément la mauvaise compréhension de ces transformations et de la nature des expériences d'humiliation, comme des principes de justice sollicités, qui risque d'induire des confusions sur l'interprétation de leurs réactions blessées et donc potentiellement agressive.

Bibliographie

BARRÈRE A. et MARTUCCELLI D., 2001, « A escola entre a agonia moral e a renovação ética », *Educação & Sociedade*, 76, p. 258-77.

BLOKKER P. (2011), « Pragmatic sociology: Theoretical evolvment and empirical application », *European Journal of Social Theory*, vol. 14, n° 3, p. 251-261.

BOLTANSKI L., 1990, *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, éd. Métailié.

BOLTANSKI L., 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, éd. Gallimard.

BOLTANSKI L. et THÉVENOT L., 1991 [1987], *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, éd. Gallimard.

CAILLÉ A., 2007, « Introduction », in CAILLÉ A. (dir.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, éd. La Découverte, p. 5-14.

DEBARBIEUX É., 2002, « 'Violência nas escolas': divergências sobre palavras e um desafio político », in DEBARBIEUX É. et BLAYE C. (orgs.), *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasília, UNESCO, p. 59-92.

DEBARBIEUX É. et BLAYE C. (orgs.), *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasília, UNESCO.

DEROUET J.-L., 1992, *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, éd. Métailié.

DUBET F., 2007, « Injustices et reconnaissances », in CAILLÉ A. (dir.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, éd. La Découverte, p. 17-43.

DUBET F., 2009, « Conflits de justice à l'école et au-delà », in DURU-BELLAT M. et MEURET D. (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, éd. De Boeck, p. 43-55.

HONNETH A., 2013, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, éd. Gallimard.

NACHI M., 2006, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, éd. Armand Colin.

PHARO P., 2008, « Respect et justice d'autrui », in ZACCAÏ-REYNERS N. (dir.), Questions de respect. Enquête sur les figures contemporaines du respect, Bruxelles, éd. de L'Université de Bruxelles, p. 71-84.

PHARO P., 2001, La logique du respect, Paris, éd. du CERF.

RAYOU P., 1998, La Cité des lycéens, Paris, éd. L'Harmattan.

RAYOU P., 2005, « Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? », Educação e Sociedade, n° 26, p. 465-484.

RAYOU P., 2007, « De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés », Éducation et Sociétés, vol.19, n° 1, p. 15-31.

RESENDE J. M., 2010, A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza, Lisboa, Instituto Piaget.

RESENDE J. M., 2011, « Habitar a Escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa », in RESENDE J. M. et al. (orgs), I Encontros de Portalegre: Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário, Portalegre, Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP, p. 191-223.

RESENDE J.M., DIONÍSIO B. et CAETANO P., 2013, « Das experiências de (des) qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar », Revista Dilemas (no prelo).

SEBASTIÃO J. et al., 2008, «Violência e agressividade juvenil – podemos falar de escolas violentas?», VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa, APS.

THÉVENOT L., 1990, L'action qui convient, in PHARO P. et QUÉRÉ L. (dir.) Les formes de l'action. Sémantique et Sociologie, Paris, éd. de l'EHESS, p. 39-69.

THÉVENOT L., 2006, L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement, Paris, éd. La Découverte.

Pour citer cet article

Référence électronique

José Manuel Resende, Luís Gouveia, David Beirante, "Les jugements moraux sur l'humiliation et l'insulte morale : une méthodologie pragmatique sur l'analyse de la sociabilité scolaire", Sciences et actions sociales [en ligne], N°3 | 2016, mis en ligne le 07 décembre 2015, URL : <http://www.sas-revue.org/index.php/17-varia/25-les-jugements-moraux-sur-l-humiliation-et-l-insulte-morale-une-methodologie-pragmatique-sur-l-analyse-de-la-sociabilite-scolaire>

Auteur

José Manuel Resende

Sociologue, Professeur des Universités en Sociologie – Professeur Titulaire à l'Université d'État du Nord Fluminense (UENF, Rio de Janeiro – Brésil) ; membre intégré du CESNOVA – Centre d'Études de Sociologie de l'Université Nouvelle de Lisboa et de l'Observatoire Permanent pour la Jeunesse (OPJ) de l'Institut des Sciences Sociales de l'Université de Lisboa. josemenator@gmail.com

Luís Gouveia

Sociologue, doctorant en sociologie et membre non intégré du CESNOVA – Centre d'Études Sociologiques de l'Université Nouvelle de Lisboa). lougouveia@yahoo.com

David Beirante

Mathématicien, doctorant en sociologie et membre non intégré du CESNOVA – Centre d'Études Sociologiques de l'Université Nouvelle de Lisboa). dbeirante@gmail.com

Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors