

Pensée **Plurielle**

Parole, Pratiques & Réflexions du social

2016/1

N° 41

**Coopération(s) entre transition,
transaction et transformation**



de boeck

- Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboeck.com
- *Pensée Plurielle* est diffusée en ligne en texte intégral sur www.cairn.info, portail de revues de sciences humaines et sociales, depuis le numéro 2001/1 jusqu'au dernier numéro paru.
- La revue est référencée dans la base de données *Scopus*.

© De Boeck Supérieur, 2016
Fond Jean-Pâques 4, B-1348 Louvain-la-Neuve

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal 2016/13647/Xxx

ISSN 1376-0963
ISBN 978-2-8073-xxxx-x

Coopération(s) entre transition, transaction et transformation



Sommaire

Pensée plurielle 2016/1

n°41

Éditorial

Transition, transaction et transformation, formes et contours de la coopération ? Pascal LAFONT, Marcel PARIAT et Jean FOUCART	7
La transaction : un détournement du regard sociologique sur « l'entre » Jean FOUCART	13
La coopération, une valse à trois temps ? Marcel PARIAT	29
La coopération au sein d'un réseau international interuniversitaire revisitée à l'aune des processus de transaction et de transition Pascal LAFONT	41
Transaction, transition et transformation avec des notes de genre Ivana PADOAN	55
Les adultes dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : quelles transitions et (trans)formations ? Carmen CAVACO	69
Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures Thérèse PEREZ-ROUX	81
Les relations sociales de travail à l'épreuve de la transaction sociale. Une approche de la dialectique transaction/transformation en Martinique Danielle LAPORT	95

Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique José GONZALES-MONTEAGUDO	111
Rencontres entre enfants grâce à la coopération entre enseignants lors d'échanges scolaires franco-allemands : une expérience transitionnelle Christiane MONTANDON	123
Pensées diverses	
La réforme de l'enfance en danger : l'information préoccupante au tamis du <i>care</i> Stéphanie CANOVAS et Dominique PATUREL	137
Summaries	159

Éditorial

Transition, transaction et transformation, formes et contours de la coopération ?

PASCAL LAFONT, JEAN FOUCART & MARCEL PARIAT

Les articles présentés dans ce numéro proviennent de la poursuite des réflexions et analyses issues d'un symposium organisé dans le cadre de la biennale de l'éducation et de la formation, consacrée à la « coopération », dans les locaux du Conservatoire national des arts et métiers, à Paris, au mois de juillet 2015. La thématique de ce symposium était celle de « la transaction, la transition et la transformation ». L'idée de conduire une réflexion collective sur ce thème nous était venue au cours d'une séance de réflexions partagées dans le but de tenter d'explorer les relations susceptibles d'exister entre transaction, transition et transformation. L'ambition était moins d'explorer des définitions précises et exhaustives de ces trois concepts que d'en appréhender les contours de probables relations entre eux et ainsi de tenter d'en extraire une utilité analytique. S'extraire de l'indécision conceptuelle nous conduit à mettre en exergue au moins le plus petit dénominateur commun associé à la « coopération », quelle que soit l'inscription disciplinaire de chaque contributeur. En effet, dans le cadre d'action(s) coopérative(s), mode de relation entre les acteurs, chargé de tensions, comment se jouent les interdépendances entre transaction, transition et transformation ?

Il nous semblait en effet que dans le cadre d'action(s) de coopération, mode de relation entre les acteurs, se jouaient des interdépendances. Si la transaction sociale (Remy, Voyé et Servais, 1978) vise à permettre la coopération malgré les conflits, c'est parce que l'organisation « peut et doit être considérée comme un ensemble de mécanismes réducteurs qui restreignent considérablement les possibilités de négociation des acteurs et qui permettent de résoudre ainsi les problèmes de la coopération » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 46). La transaction sociale nous paraissait alors offrir des possibilités de transformation, susceptibles de conduire à identifier un ancrage spatial et

temporel se rapportant aux contextes dans lesquels les un(e)s et les autres allaient faire reposer leur analyse tout en prenant appui sur des données empiriques.

Les contributions visent toutes à mettre au jour des tensions interindividuelles et interinstitutionnelles, des pratiques éducatives et sociales qui constituent et dressent par voie de conséquence des formes et des contours de la coopération dans des contextes traversés par des problématiques relevant de nouvelles logiques d'action territorialisée, qu'elles soient de nature publiques ou privées. Tour à tour, se confondent la construction de contenus de l'action et la définition des règles de fonctionnement par des acteurs (enseignants-chercheurs, étudiants, formateurs, candidats VAE, accompagnateurs, élèves, enseignants, etc.) dans un objectif de transversalité et de complémentarité des pratiques. Ces évolutions supposent de nouvelles professionnalités et l'émergence de compétences en lien avec les besoins en matière de coopération tant de la part des acteurs que des institutions.

Les notions de transition, de passage, de transformation et d'autres constituent une matrice commune à partir de laquelle la notion d'« entre » peut être appréhendée. Aussi Jean Foucart s'appuie-t-il sur les considérations de Kracauer et de Simmel pour considérer « l'entre » comme une sorte de compensation face à la perte de transcendance et au désenchantement de la société moderne. Pour lui, la transition conduit à porter un regard sociologique sur des lieux et des temps de socialisation en mouvement. Mais, cette notion peut-elle suggérer d'autres propriétés que celles relatives au passage ? Elle peut en effet inviter à une lecture de situations dites ouvertes au cours desquelles les rapports de forces sont susceptibles de constituer une dynamique de changement. La transversalité semble fonder une propriété du passage mais peut tout aussi bien s'analyser comme un refus d'entrer dans l'obstacle. Enfin, si des espaces-temps transitionnels peuvent se rapporter aux passages, il est encore question d'intériorité et d'extériorité, entre ce qui est culturellement reconnu comme proche (le même) et ce qui est défini comme lointain (exotisme et altérité). Dans une perspective de sociologie de la transaction, l'auteur propose de considérer que « l'entre » s'enracine dans l'action et la parole au quotidien entre les hommes.

Marcel Pariat propose une analyse portant sur les relations et les interdépendances entre transaction, transition et transformation. Pour ce faire, il met en exergue l'ancrage spatial et temporel au regard des contextes dans lesquels s'inscrit la coopération dans laquelle s'insinuerait en fait un processus de négociation à l'origine d'une transformation de systèmes de valeurs et de rapports au monde. Comment, dans des espaces en prise avec des conflits et des transactions, se manifeste la relation interpersonnelle, institutionnelle et interinstitutionnelle ? Les transitions qui en découlent sont-elles biographiques, institutionnelles ? Biographisées, instituées, institutionnalisées ? Ces transitions modifient-elles les dynamiques de production et/ou de reproduction sociale traduisant ainsi des processus négociatoires en cours, liés à la transformation de système de valeurs, des identités professionnelles... résultant de la transformation des interactions issues d'un cadre « coopératif ». Pour répondre à ces questions, Marcel Pariat pose le postulat d'une coopération humaine prenant appui sur l'irréductibilité de l'autonomie humaine et sur

l'affirmation que rien de ce qui se construit au cours de toute action collective portée par la volonté d'atteindre un but commun ne saurait être compris ni expliqué sans la marge de liberté inaliénable de l'homme (Bernoux, 1999). Par ailleurs, il mobilise la théorie de l'acteur et celle de l'apprentissage transformationnel, ainsi est-ce l'occasion d'analyser des actions de coopération mettant en jeu des modes de relations entre les individus qui convoquent des dynamiques collectives parfois chargées de tensions conflictuelles. Enfin, selon lui, des ajustements sont construits par eux au fil des opportunités, donnant ainsi à voir le processus de transition, de passage d'un état à un autre, conformément à un modèle qu'ils ont contribué à élaborer et qui leur permet de résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

Quant à Pascal Lafont, il s'empare d'une analyse de l'évolution des relations de coopération au sein d'un réseau international pris au « piège » des espaces transactionnels et transitionnels. Aussi illustre-t-il, avec force détails, la référence à la contextualisation des situations de travail précédemment évoquée, en mettant au jour des logiques ayant conduit des acteurs à marquer leur opposition ou au contraire à conformer leur coopération à travers leur pratique de formation, de recherche et de développement. Et, chemin faisant, dans un environnement interculturel qu'impose le développement de l'internationalisation de l'offre de formation et des pratiques de recherche, il se demande si le projet coopératif porté s'en trouve affaibli ou au contraire renforcé. Son ambition est de travailler l'hypothèse qu'il défend selon laquelle si les espaces transactionnels et transitionnels sont aussi complémentaires que régulateurs des tensions internes au réseau, c'est parce qu'ils contribuent au renforcement des logiques de coopération inhérentes à l'évolution des environnements académiques et institutionnels. Il est permis de croire à l'unité du réseau lorsque la décentration oblige les protagonistes à prendre une distance par rapport à eux-mêmes, en tentant de mieux cerner leur système de valeur et leurs signifiants fondamentaux interprétés et intégrés de façon unique ; cependant, la coopération associée au partage des espaces de travail, qu'il s'agisse de formation ou de recherche, et parfois dans une perspective de pratique réflexive de recherche sur la formation, ne repose pas toujours sur un ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Paradoxalement, l'auteur semble indiquer que le climat anxigène qui en découle est propice à une transition vers le passage d'un réseau à un groupement d'intérêt scientifique montrant ainsi qu'au gré des espaces transactionnels et transitionnels, l'importance des modalités d'ajustement est révélatrice d'un des leviers grâce auxquels les protagonistes peuvent pour partie permettre de s'en affranchir.

Ivana Padoan cherche pour sa part à savoir, à travers les leviers épistémiques, si l'évolution des genres fait partie d'un processus de révision des paradigmes culturels de l'identité sexuée avec laquelle ils ont été définis. Prenant appui sur Kuhn (1962), elle évoque une première critique à l'endroit de la conception traditionnelle de la connaissance, car de son point de vue les transformations ne sont pas instantanées, mais ponctuées par une longue transition. Il semblerait d'ailleurs qu'avec Kuhn émergerait un paradigme de la pluralité permettant de fournir une approche commune, à la fois extensive et fondatrice, non porteuse d'homogénéité, même si cela ne le place pas dans la culture de la complexité postmoderne. Vecteur d'un nouveau mode de compréhension du

monde inhérent à des changements substantiels et involontaires, la complexité apparaît comme génératrice d'incertitude (Morin, 1999). Les nouveaux paradigmes imposent dès lors d'explicitier les problématiques des procès de passage et de changement, tels que la transaction, la transition, la transformation, susceptibles de donner d'autres significations à la pensée et à l'agir d'êtres humains et des organisations.

Carmen Cavaco part du postulat selon lequel les adultes connaissent différentes phases de la vie durant lesquelles des discontinuités et des ruptures apparaissent ; c'est d'ailleurs à ces occasions qu'ils mettent en place des stratégies de découvertes et d'action sur le monde (Freire, 1972). L'auteure propose d'analyser les processus de transition, de transformation, et leur association au processus de formation des adultes dans le cadre de la démarche de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (RVAE). Deux temporalités sont associées aux transitions décrites, celle du quotidien et celle appliquée au parcours de vie ; cela constitue une imbrication qui donne lieu à une forme de maillage à l'image des continuités et discontinuités de la vie. Aussi le sens attribué au vécu revêt-il toute son importance, et ce d'autant plus que la transformation de perspective est omniprésente dans tout processus de formation (Mesirow, 2001). Dans la mesure où toute formation découle de l'appropriation du vécu, l'auteur choisit d'en retenir le sens expérientiel particulièrement approprié pour le cadre de la RVAE où les exigences se situent au niveau d'un travail de réflexion sur le vécu, de (re)construction de l'expérience de vie et de l'explicitation des acquis de l'expérience. Enfin, le processus d'autoformation est indissociable des transformations individuelles, mettant ainsi en exergue une dimension existentielle, inséparable de la figure de l'adulte en perspective (Boutinet, 1999).

L'article de Thérèse Perez-Roux aborde les effets des transitions professionnelles sur les dynamiques identitaires d'acteurs qui ont fait le choix de s'engager dans un processus de transformation. Dans son approche conceptuelle de la transition, l'auteure conduit à l'analyse du lien vers et/ou par le projet. L'acteur utilise, pour faire des choix dans un environnement qui se transforme, des stratégies multiples et inconscientes qui, une fois développées, intègrent des formes de socialisation plurielles. L'expérience de cette transition n'est pas sans provoquer des épreuves où la singularité des situations renvoie à des défis plus ou moins partagés. Pour éclairer la dynamique des transitions, l'auteure s'appuie sur un modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires organisé à partir d'une triple transaction mettant en présence le biographique, le relationnel et la dimension intégrative. En filigrane des multiples remaniements, arrangements, désirs de réalisation, il s'agit pour chacun de retrouver un sentiment de cohérence, de se (re)donner une direction, une motivation, un sens en surmontant un certain nombre d'épreuves, de s'éprouver, pour faire la preuve et pour se prouver.

La réflexion de Danielle Laport porte sur la problématique liée à la nécessaire transformation de la nature des conflits sociaux en une forme de socialisation (Simmel, 1999) dans les relations de travail sur la base d'une prise de conscience de ses enjeux, rendue possible par la transaction sociale. Aussi s'intéresse-t-elle aux conditions qu'une telle démarche théorique procure pour mieux comprendre et analyser la société insulaire martiniquaise inscrite

géographiquement à la fois dans un espace européen et caribéen. Partant d'une conception sociologique du conflit par trop déterminé par les modifications de communautés d'intérêt, l'auteure appréhende le conflit comme porteur d'espoir en vue d'envisager une redynamisation possible du dialogue social et de la négociation intelligente au sens où les processus négociatoires conduiraient à ne plus considérer que seules les avancées sociales s'obtiennent par le rapport de forces entre les parties prenantes. Une véritable rupture avec les pratiques de lutte et d'affrontement qui invite à un changement paradigmatique au sein d'une société où la logique de la régulation de contrôle devrait être délaissée au profit de la régulation d'innovation a pour vocation de créer de nouvelles normes au sein du système social. Ainsi est envisagé un changement de perception quant à la négociation qui ne conduit pas à la transformation, mais traduit plutôt une volonté de contrer le conflit sans modifier les termes de l'échange tout en admettant une cristallisation des relations sociales habitée par des ressentis associés à la méfiance des salariés et de leurs représentants. Aussi la posture d'un individu inscrit dans une transaction sociale ne peut-elle être ni celle de l'apathie fataliste ni celle d'un volontarisme incapable de discerner le champ du possible (Rémy, 1998). La sociologie de la transaction permet à l'auteure de l'envisager comme un moyen de réhabiliter le conflit comme facteur de transformation ayant pour but de sortir des logiques déterministes et singulières dans une société post-escalavagiste.

La réflexion de José Gonzalez-Montéagudo s'appuie sur une analyse des dimensions informelles, expérientielles et interculturelles des séjours académiques ; elle est inscrite dans une perspective biographique et dynamique pour rendre compte d'expériences et d'apprentissages de transition et de transformation d'étudiants internationaux. L'auteur montre que les étudiants utilisent fréquemment, pour l'analyse réflexive de leurs expériences, des expressions en relation avec des idées et des sentiments sur la complexité, la difficulté, l'incertitude, la possibilité, le choix, le dilemme et le conflit. En somme, ils mettent en exergue les avantages des séjours internationaux et les perspectives qu'ils creusent pour mieux gérer leur « biographicité » dans les sociétés mondialisées et complexes dans lesquelles ils se trouvent inscrits. Enfin, les cheminements de ces étudiants sont révélateurs de relations entre les itinéraires biographiques et les conditions sociales inégales offertes aux étudiants en mobilité dans la mesure où ils bénéficient différemment de ressources symboliques et matérielles. Ainsi sont-ils soumis de différentes façons à un apprentissage interculturel ouvert à des moments charnières de leur vie, périodes de transition en contexte de mobilité académique internationale.

La problématique relative aux transactions entre enseignants, représentants d'une autre culture scolaire et leurs élèves offre l'opportunité à Christiane Montandon d'analyser des situations de transition, vecteurs de transformation identitaire et occasion d'apprentissage transformatif. Une transition associée au temps de l'épreuve (Van Gennep) quand la perte d'anciens repères intervient sans avoir eu le temps d'en élaborer de nouveaux ; ainsi une expérience de la frontière se manifeste-t-elle, symbolisant le passage d'un univers à l'autre, le franchissement de cet entre-deux (Goffman). Si le caractère paradoxal des rituels est observé, c'est parce que sa dimension institutionnalisée et formalisée laisse place à des microprocessus formels, informels et non formels qu'il

est nécessaire d'observer pour saisir le caractère hétérogène de situations, espaces temps de transition corrélatifs de l'expérience interculturelle. Tout au long de son article, l'auteure montre que l'expérience transitionnelle conduit les enseignants à une transformation dans leur rapport aux savoirs et à leur discipline tout autant qu'à une modification du regard qu'ils portent sur leurs élèves. En ce qui concerne les moments de transition décrits par les élèves, ils focalisent sur le passage de l'environnement familial à un lieu de vie partagé collectivement, la confrontation à des rituels d'accueil, la découverte d'un autre rapport à l'école. Au bout du compte, l'expérience transitionnelle advient devant une prise de conscience d'un changement de climat, d'une confrontation à d'autres manières d'organiser le système des interactions entre différents acteurs de l'espace scolaire pour tirer de ce nouvel espace, l'enseignement selon lequel les élèves pouvaient composer avec leurs lacunes, notamment en étant confrontés à une langue qu'ils ne comprenaient pas.

Stéphanie Canovas et Dominique Paturel proposent d'analyser l'essor et les effets de la reformulation du champ de l'enfance en danger au cours des années 2000 en s'attachant à décrire les enjeux sociaux et politiques que cela soulève. En mettant l'accent sur les dimensions relatives au désir de faire valoir l'attention aux autres singuliers, aux détails de la vie humaine enracinée dans l'expérience vécue, les auteures cherchent à déconstruire l'idée selon laquelle le *care* est l'apanage des populations les plus précaires. Aussi l'objectif est-il de démontrer qu'à partir de la déconstruction de la notion juridique d'information préoccupante, leur hypothèse est celle d'un renfort de l'immixtion des pouvoirs publics dans la sphère familiale au titre de l'enfance en danger. Elles montrent notamment comment l'arène médiatique contribue à la mise en ordre par le pire de situations complexes et hétérogènes, pour structurer implicitement la définition du problème public de l'enfance en danger alimenté par le fait qu'il y aurait une augmentation des enfants maltraités et l'existence mythique d'un risque nul dans le cadre de l'enfance en danger. Enfin, les auteures tiennent à souligner les limites du registre dramaturgique qui autorise trop peu l'expression de la diversité des opinions des parties prenantes, et conduit à considérer les risques majeurs que la réduction du champ de l'enfance en danger au paradigme sécuritaire fait peser sur les principaux intéressés.

Toutes les contributions admettent comme périmètre d'étude des situations à organiser, puis à instituer pour établir une forme de régulation sur des terrains dynamiques où la motivation des pratiques, les règles d'organisation et de fonctionnement, les structures, la répartition des rôles et les évolutions identitaires qui en sont le corollaire, sont à (re)construire. Les formes et les contours de la coopération, « dans leur dimension instituante, ne peuvent se développer qu'à la condition qu'ils prennent en compte les individus qui y sont associés dans leur singularité et qu'ils leurs laissent une marge d'initiative dans un cadre transactionnel » (Lyet, 2015, p. 7).

Pascal LAFONT, Jean FOUCART et Marcel PARIAT

La transaction : un détournement du regard sociologique sur « l'entre »

JEAN FOUCART¹

Résumé : Les notions de transition, de passage, de transformation et d'autres ont intérêt à être abordées à partir de la notion d'« entre ». La quotidienneté se déroule « entre ». La vie sociale se déroule dans une sorte de clair-obscur, dans un dépassement de frontières dans des tensions perpétuelles entre la liaison et la séparation. L'anthropologie, la psychanalyse, la science politique, l'économie sous des vocables divers ont essayé d'approcher cet « entre ». L'« entre » signifie aussi le voyage, le mouvement. C'est une notion qui prend une importance particulière dans le monde d'aujourd'hui qui est un monde fluide, liquide. Les notions de position, de stabilité tendent à être réinterrogées. Dans un monde fluide, l'individu est « entre ». Le paradigme de la transaction nous offre un concept « mou », « flou » (au sens de la logique floue) permettant d'approcher cet « entre ».

Mots clés : *entre, espace transitionnel, passage, transaction, transition*

Nous interrogerons dans ce propos « l'entre » comme lieu et non-lieu de la vie sociale. Le paradigme de la transaction sous-tendra ce questionnement. « L'entre » est le propre du passage et de la transition et est processus de transformation, quelle que soit l'issue de la transformation.

Le terme de transition suggère une réalité qui est non-réalité, il fait penser à ce qui est tout en n'étant pas. Dans un texte, la transition n'est ni ce qui précède ni ce qui suit et pourtant elle est et reste indispensable si l'on ne veut pas tomber dans une sorte de texte non structuré. La transition est mouvement, elle est lien, elle appelle son dépassement et cependant elle est en soi, elle est stable.

N'est-ce pas vrai de ce que l'on appelle la « formation continue » ? Nous échangeons régulièrement avec des doctorants exerçant une activité professionnelle. C'est une vie double, triple. Il y a la vie professionnelle, la vie familiale

¹ Jean Foucart, docteur en sociologie, est chargé de cours à la Haute École Louvain en Hainaut (Charleroi) et est directeur de la revue *Pensée plurielle*.

et pourtant, durant une période relativement longue (5 à 6 ans), on investit dans la préparation d'une thèse. Il faut supprimer de multiples activités : soirées entre amis, vie de famille, vacances, etc. L'investissement en termes de temps, d'énergie est très important. Plus de la moitié des doctorants, notamment en sciences humaines, abandonnent ce projet après 2, 3 voire 4 ans de travail. Un tel travail suppose un investissement, une croyance dans le jeu, suppose que le jeu en vaille la peine.

Cette période s'inscrit entre un avant (l'avant, la vie professionnelle, la vie de famille) et un après qui sera, au-delà de ce rituel d'institution qu'est la soutenance, l'obtention du titre, une promotion professionnelle, ou se terminera par le report du travail, voire l'abandon, l'échec, le deuil.

Cette période de formation est une transition dans la vie, un « entre », un passage. Il y a un projet, un investissement psychoaffectif important. Lorsqu'un doctorant se présente, il ne dira pas « j'ai un Master 2 » ou « je suis... », mais il dira « je suis doctorant ». Dire « je suis doctorant », c'est dire « je suis plus », mais en même temps « je suis non défini ». Serai-je docteur ou non ?

Cette réflexion demandera une analyse de ces termes souvent employés comme synonymes et qui ont une propriété commune : celle de se situer ou d'être situé dans l'« entre ». Il y a passage, transition... Mais, dire « passage » ou « transition », est-ce dire la même chose ?

Par ailleurs, le vocabulaire des sciences humaines, et peut-être également le vocabulaire courant, utilisent de plus en plus des termes tels qu'« espace intermédiaire », « espace de jeu », « lisière », « interstice », « espace transitionnel »... De même, on utilise de plus en plus des termes tels que « transculturel », « transversal », « transdisciplinaire » et... transaction.

Nous parlerons d'une constellation sémantique. Cette expression utilisée en linguistique montre qu'un mot est plus que ce que l'on peut trouver dans un dictionnaire ou une « leçon de mots ». Cette expression désigne plus que ce que l'on a coutume de nommer les champs sémantiques et les champs lexicaux, car elle étend ces champs dans des domaines où :

- soit le mot prend des significations temporaires liées au contexte,
- soit il rencontre d'autres mots pour créer des significations nouvelles dans ces frontières où le sens devient métaphorique.

Nous interrogerons ces termes. Nous partirons de ce qui nous semble la matrice commune à ces termes, la notion d'« entre ». À partir de là, nos digressions s'étendront aux notions de passage et de transition.

Le paradigme de la transaction nous permettra d'interpréter l'ensemble de ces directions. À la suite de J. Remy, L. Voyé et E. Servais (1978, p. 87), soulignons que le paradigme est plus qu'une somme de concepts, c'est l'image à partir de laquelle s' imagine une interprétation de la réalité. Le paradigme est donc ainsi un principe organisateur et inducteur de la construction d'hypothèses et d'interprétations théoriques. Lorsqu'on change de paradigme, on est amené à réaménager l'ensemble de l'interprétation même si on garde en gros les mêmes concepts.

Après avoir présenté le paradigme, nous soulignerons l'intérêt des notions d'entre, de passage et de transition. Nous reviendrons à la transaction via la

transversalité. Nous ferons le lien entre les notions de passage et de transversalité. Mais l'entre suppose aussi de l'investissement. C'est pourquoi nous terminerons par le concept d'espace transitionnel.

1. Le paradigme de la transaction

Il importe de distinguer le concept descriptif du concept interprétatif. Par exemple, on peut observer que des personnes disposant de ressources sociales, économiques et culturelles semblables adoptent une trajectoire similaire. On est dans le registre du descriptif. Si on fait une analyse en termes de reproduction sociale, on entre dans un registre interprétatif.

Le paradigme de la transaction permet d'aborder une diversité de phénomènes sous l'angle interprétatif. Il aborde la réalité sociale comme une construction diffuse, souterraine, non formalisée – même si une formalisation ou une explicitation peut apparaître à certains moments de la construction – de micro-compromis pratiques par rapport à de multiples enjeux interférant entre eux.

Ce paradigme s'intéresse surtout à ce qui, dans la vie sociale, apparaît comme secondaire, mineur. Il s'intéresse à ce qui circule, à ces flux qui traversent institutions, organisations. Il s'intéresse plus à ce qui est mouvant qu'à ce qui est fixé. Cela ne signifie pas que la vie sociale est présentée comme un entremêlement de bric et de broc indiscernable. La métaphore qu'utilise Atlan (1979), le cristal et la fumée, est intéressante. À la rigidité du cristal s'oppose le mouvement, l'imprévisibilité de la fumée. La transaction est une pensée de l'entre : « entre le cristal et la fumée ». Que se passe-t-il dans cet « entre » ? Que se construit-il ? Les constructions doivent-elles être considérées comme figées, comme stables ? Au fond, c'est une question qui se pose pour les phénomènes physiques. Éric-Emmanuel Schmitt dans son roman *La Nuit de feu* (2015, pp. 44-45) décrit bien ces mouvements derrière l'apparence de stabilité : « Chaque heure, nous nous arrêtons et Thomas nous exposait la formation des reliefs, leur évolution, leur érosion. Grâce à lui, le paysage revêtait deux nouvelles dimensions, celle du temps et celle du mouvement. Le savant dotait cet univers silencieux d'une histoire et, sous l'immobilité superficielle du panorama, il décelait des surgissements, des éruptions, des luttes, des coulées, des tensions, des fractures, des victoires, des désagréments. Fasciné par ces commentaires, j'avais l'impression que nous visitions un champ de bataille après le combat, que blocs, failles, canyons figuraient les soldats morts ou les soldats rescapés. » Entre stabilité et mouvement, voilà ce qui intéresse le questionnement par la transaction.

Le mot transaction est un oxymore : le préfixe « trans » (transport, transfiguration, transsubstantiation...) désigne ce qui relie, ce qui traverse, mais ne peut relier que ce qui est séparé. Or l'action sépare. L'action est le fait, comme le montre bien Boudon, d'un acteur nécessairement séparé. Cette tension se précise à partir de l'analogie du don/contre-don (Mauss) d'une part, en d'autres termes, du symbolique (le symbole par définition relie) et de l'analogie du calcul, de la stratégie telle qu'elle est formalisée dans la théorie des jeux d'autre part. La vie quotidienne n'est-elle pas toujours agitée par cette double

exigence ? Cette double exigence suppose un mode de résolution, un compromis pratique.

À partir de cela on peut dégager de multiples tensions : prévisibilité/imprévisibilité, certitude/incertitude, opacité/transparence...

La transaction définit un niveau de l'analyse du social. Elle est reliée aux structures d'interdépendance. Le rapport entre ces deux niveaux est semi-aléatoire, composé d'autonomie/dépendance.

2. Entre, passage, transition

2.1. L'entre

Georg Simmel et son disciple Siegfried Kracauer sont des auteurs qui, dans leurs multiples approches, ont posé la question de « l'entre » et en ont fait un concept central.

Psychologie individuelle, sociologie, esthétique, philosophie, les approches se mêlent dans les textes de Simmel. Son audace intellectuelle est précisément de s'attarder sur les seuils, de se tenir aux lisières des certitudes positives, sans pour autant basculer dans un relativisme absolu ; de fréquenter les frontières disciplinaires et d'investir non point seulement l'entre-deux, encore moins l'entre-soi « spécifiquement unitaire », identitaire, fermé sur lui-même, mais l'« entre » en tant que tel, en tant que site. Dans la langue, « entre » n'est « ni purement syntaxique, ni purement sémantique, il marque l'ouverture "articulée" de cette opposition », nous dit Jacques Derrida (1972, p. 252) en des termes qui qualifieraient parfaitement la perspective de Simmel. Ce dernier, s'en tenant à la sémantique, distingue quant à lui le double sens du mot « entre », qui renvoie à la fois à la réciprocité d'une relation (deux voisins qui se fréquentent) et à une interposition dans l'espace (l'écart entre leurs deux maisons), pour mieux souligner leur conjonction sociologique : « L'action réciproque fait de l'espace, jusqu'alors vide et néant, quelque chose pour nous, elle le remplit tandis qu'il la rend possible » (1999, p. 601).

Ce que Kracauer a retenu de Simmel, c'est l'attention portée à la surface des choses, des phénomènes, des comportements, dans leur extrême diversité, et à ce qui se révèle, à travers elle, des formes, c'est-à-dire des schèmes d'intelligibilité d'une société. À propos de la démarche de son ancien maître, il écrit ainsi : « Le monde ne montre plus rien d'opaque ou de misérable ; on dirait qu'il est devenu aussi transparent que du verre, et qu'on peut voir en lui, et à travers lui, jusqu'à des niveaux de l'être qui se voilent en même temps qu'ils se découvrent » (1998, p. 114).

Les études de Kracauer sur le cinéma, les revues de music-hall, les enseignes lumineuses, la photographie, les rues et cafés de Berlin restituent par fragments l'esprit d'une époque et ébauchent l'espérance d'une autre. Philippe Despoix (1996), grâce à qui l'on dispose, en français, d'un choix des chroniques parues dans la *Frankfurter Zeitung* entre 1921 et 1933, les présente comme des « mythographies » et les rapproche des mythologies de Roland Barthes.

Dans l'une d'elles (de 1930), Kracauer manifeste son « amour pour les gares », une passion de l'entre-deux, de l'intervalle, du déjà plus et du pas encore : « Comme les ports, écrit-il, ce sont des lieux où l'on ne demeure pas. Ici, les gens ne s'attardent pas, ici ils ne se rencontrent que pour se séparer. Si, partout ailleurs, ils ont des attaches, à la gare, malgré leur bagage, ils sont libres de tout lien. Tout est possible, l'ancien est derrière eux, le nouveau est indéterminé. »

La gare, « monde de passages » et de liens « faibles », écrit aujourd'hui Isaac Joseph (1998, p. 123), qui se réfère lui aussi à Simmel. Qui aime les gares aime aussi les trains. Siegfried Kracauer préfère les express internationaux, ceux « où l'on est réellement arraché à son lieu attiré et où l'on pense que l'on ne s'arrêtera nulle part ». Ce n'est pas le but, l'arrivée, qui l'attirent, car ils annoncent de nouveaux espaces clos ; ce qu'il cherche, et décrit admirablement, c'est le suspens, le flottement... Une dimension qui se perd dans le monde rétréci et l'exotisme fabriqué du voyage moderne, note-t-il dans un autre texte, plus ancien (1925) et d'une étonnante actualité, où l'on retrouve la manière et l'esprit de Simmel. Il y traite à la fois du voyage et de la danse, tels qu'ils sont à la mode chez ses contemporains. Et il interprète l'un et l'autre comme une sorte de compensation face à la perte de transcendance et au désenchantement de la société moderne. L'homme, ne pouvant plus être « citoyen de deux mondes », existant « dans l'entre-deux », c'est-à-dire « constamment à la fois dans l'espace et au seuil de l'infini supra-spatial, dans le flux du temps et dans le reflet de l'éternité », trouve dans la mobilité du voyage et le rythme de la danse une sorte de culte esthétique de substitution. Ce qui compte alors, c'est d'être en dehors un moment, hors de l'espace ou du temps quotidiens. Un désir d'ailleurs, d'outre-temps, d'outre-lieu, dont l'expression est aliénée, sans doute, mais qui porte néanmoins la trace ténue d'un refus de l'ici et maintenant tels qu'ils sont. Entre aliénation et subversion, Siegfried Kracauer, là encore, cherche le passage ou le pont.

Le passage souligne cet aspect de l'entre, à savoir qu'il y a mouvement, mais mouvement dans l'incertitude. Il y a indétermination, danger, mais aussi construction.

2.2. Le passage

De la Soudière (2000) a écrit un très beau texte sur le passage. Tiré de « pas », « passus » en latin, « passage » désigne le déplacement, l'acte de se déplacer. Une marche vers ailleurs (à côté, là-bas, plus loin plus haut...), une enjambée, un cheminement, un processus de transformation en train de s'opérer, et non déjà effectué ; en même temps que le lieu où s'opère ce processus, sa trace ou son support, que ce soit au sens morphologique, géographique, spatial ou bien métaphorique.

Le mot « passage » est polysémique et nourrit de nombreuses métaphores. Faisons un très bref parcours lexicographique :

– Action de passer, en parlant des personnes qui passent. Le passage de l'armée. Le passage des gens de guerre.

- Action de passer, en parlant du lieu par où l'on passe. Le passage du pont.
- Il se dit des animaux qui changent de lieu en certaines saisons. Le passage des ramiers, des bécasses. Le passage des harengs.
- Oiseau de passage, oiseau qui passe en certaines saisons d'un pays dans un autre.
- Fig. Oiseau de passage, personne qui n'est en quelque lieu que pour peu de temps.
- Moment de passer. Son passage fut court. Nous guettons son passage.
- Voie par où l'on passe. Il passe bien du monde par là, c'est un grand passage.
- À Paris et dans quelques grandes villes, galerie couverte où ne passent que les piétons.
- Passage éclairé au gaz. Un passage couvert d'un vitrage.
- Action de passer, sur un navire, d'un lieu à un autre ; voyage au-delà des mers. « Il peut facilement trouver un bon et sûr passage pour l'Amérique. » « Un brick américain me donna passage à son bord. »
- Droit qu'on paye pour passer sur un pont, sous un pont, etc. Payer son passage. Ce passage de pont appartient à une compagnie.
- Terme de jurisprudence. Droit de passer sur la propriété d'autrui. Passage de servitude, liberté de passage dont on jouit sur l'héritage d'autrui par convention ou prescription.
- Point de passage, se dit quelquefois pour col de montagne.
- Terme de chemin de fer. Passage de niveau ou à niveau, endroit où un chemin de fer rencontre un chemin ordinaire, lorsque la différence de niveau n'est pas assez considérable pour nécessiter un pont.
- Fig. Transition. Le passage du jour à la nuit. Le passage d'un ton, d'un mode à un autre.
- Changements qui se font dans les situations.
- Changement de disposition de l'âme.
- Il se dit d'une chose de peu de durée. « Votre image n'avait dans son esprit pu faire qu'un passage, pour ne vous avoir vu que durant un moment » (Molière, *L'Étourdi ou les Contretemps*). « Chacun veut de la vie embellir le passage » (Gilbert, *Le XVIII^e siècle*).
- Une maison de passe, être dans une mauvaise passe.
- Passer son temps, passer un examen.
- La vie n'est qu'un passage, c'est-à-dire elle est courte.
- Etc.

Est-il possible de penser ensemble des lieux, occasions et situations de passage ? Henri Michaux (1975) nous y invite. Dans un très beau texte, « Survenue de la contemplation », il nous donne à voir, dans tous ses états, la notion de passage : « Et pour éloigner toute idée ou envie de passage, toute tentation, il lui faut un antidote, son contraire : du silence, davantage encore, de l'immobilité, être seul, sans paroles, demeurer sans nécessité, sans échange pour être sans

coupures, à l'abri de toute modification... Sans mouvement/Sans inclination à ne rien s'adjoindre/Sourd aux appels au changement par une disposition autre, impropre aux inattendus, aux surprises, aux nouveautés, aux faits divers du transitoire... jouissant du continu/s'emplissant du continu/amassant du silence... »

On ne peut que rapprocher cet extrait d'Henri Michaux de ce qu'écrit Isaac Joseph (1984), s'inspirant d'Hanna Arendt : « Comment se renoue le lien du paria et du politique ? Comment le paria se retrouve-t-il "l'obligé du monde" même quand il en a été chassé, ou quand il s'en est retiré ? Par l'amitié, dit Hanna Arendt (1974). » L'amitié est beaucoup plus qu'un phénomène de l'intimité, c'est la fin de « l'émigration intérieure », la « *philia* » aristotélicienne comme condition fondamentale du bien-être commun. Pour les Grecs, « l'essence de l'amitié consistait dans le discours. Ils soutenaient que seul un parler ensemble constant unissait les citoyens en une *polis*... Car le monde ne devient pas humain parce que la voix humaine y résonne, mais seulement lorsqu'il est devenu objet de dialogue » (Arendt, 1974, p. 34). D'où la stratégie de la raison polémique, celle qui se soucie de la permanence du monde : « humaniser l'inhumain par un parler incessant »... Or un tel dire est lié à un « espace à plusieurs voix, où l'annonce de ce qui "semble vérité" à la fois lie et sépare les hommes, créant de ce fait des distances entre les hommes qui, ensemble, constituent un monde » (Arendt, 1974, p. 41). Il y a dans cette conclusion d'Hanna Arendt l'arc conceptuel d'une philosophie de l'espace public. Postulat pluraliste, axiome pragmatique du « comme si », unité dialectique des relations de distance et de proximité, constitutives de toute relation sociale.

Puisqu'il est processus, tout passage est, successivement et à la fois, un avant et un après, un ici et un là-bas, séparation mais adhésion, perte mais gain, dés-identification mais identification. Le chercheur pourra donc mettre l'accent sur ce (ceux) qu'un passage relie, ou au contraire sépare ; sur ce qu'il faut quitter, perdre (sur le deuil), ou au contraire sur ce que l'on (y) gagne (un plus, l'accession à un nouvel état, à un nouveau statut).

Le passage est aussi un moment incertain, comme le dit Louis Marin (1997) : « Les passages sont des lieux dangereux peut-être parce que ce ne sont pas des lieux mais des espaces de déplacement, des traversées. Ils ne sont repérables qu'à partir de ce qu'ils ne peuvent être, le point de départ et le point d'arrivée. »

Passage et pont. Le passage est le lieu, le moment durant lequel on jette des ponts, durant lequel on essaie de faire alliance avec d'autres parts du réel et de la mémoire. Cela suppose de pouvoir compter pour l'Autre, et que l'Autre ou le réel comptent pour vous (Sibony, 1991, pp. 342-343). Ce à quoi aurait souscrit – inclassable lui-même, jésuite, philosophe, sociologue, historien, psychanalyste – Michel de Certeau quand il évoquait Michel Foucault : « Être classé, prisonnier d'un lieu et d'une compétence, galonné de l'autorité que procure aux fidèles leur agrégation à une discipline, casé dans une hiérarchie des savoirs et des places, donc enfin "établi", c'était pour Foucault la figure même de la mort. "Non, non." L'identité fige le geste de penser. Elle rend hommage à un ordre. *Penser*, au contraire, c'est *passer* ; c'est interroger cet ordre, s'étonner qu'il soit là... » (Certeau, 1987). « Nous pensons toujours ailleurs » : ce propos de Montaigne fait le titre d'un texte de la philosophe Agnès Minazzoli (1997) qui nous rappelle que Socrate, lui aussi, se disait déjà citoyen du monde, donc de nulle part.

On pourrait multiplier les exemples de champs intellectuels fondés sur le passage, sur la migration de la pensée d'un territoire à un autre. Ainsi en est-il des prémisses de l'ethnopsychiatrie et de sa recherche des « frontières » entre deux champs disciplinaires, ce qui implique pour le thérapeute d'adopter une position de « double », comme le dit explicitement Georges Devereux. C'est ce qu'on retrouve également, sur un tout autre registre, dans la philosophie chinoise, pour laquelle ce n'est pas l'énergie propre au *yin* et au *yang* qui fait leur efficace, mais le passage de l'un à l'autre.

Comme on le voit, accepter les passages que la vie impose ou propose, en profiter, voire les provoquer est difficile et dangereux. Les rituels permettent d'introduire une sécurité dans l'incertitude. L'anthropologie nous a beaucoup appris à ce sujet. Un passage par les approches de Van Gennep et Turner s'avère utile pour notre propos.

2.3. Les rites de passage

Les analyses de Turner (1969) s'appuient sur les travaux de Van Gennep (1909) concernant les rites de passage. Ces rites, de diffusion pratiquement universelle, sont segmentés par Van Gennep en trois phases majeures : la séparation, la liminarité et l'agrégation. Dans la première phase, l'individu est séparé de son contexte (physique, familial, social) habituel. Pendant la phase liminaire (*limen* signifiant « seuil » en latin), l'individu est plongé dans une situation où tous les repères identitaires, symboliques ou coutumiers sont brouillés et où il doit éventuellement passer des épreuves d'initiation. Il peut alors être réintégré au corps social en jouissant de son nouveau statut et en retrouvant un monde de normes et de relations clairement définies.

C'est la phase de liminarité, cet état intermédiaire entre deux ordres symboliques, qui a intéressé l'anthropologue canadien. Celle-ci s'établit nécessairement par différence entre les phases qui la précèdent et la suivent. C'est le moment où le sujet élabore sa transformation à travers une expérience du désordre et la perte des repères. « Ce qui est intéressant pour notre propos dans les phénomènes liminaires, c'est le mélange qu'ils offrent d'abaissement et de grandeur sacrée, d'homogénéité et de camaraderie. Nous sommes en présence, dans de pareils rites, d'un "moment dans le temps et hors du temps," dans et hors de la structure sociale séculaire, qui révèle, bien que de manière fugace, une certaine reconnaissance (dans le symbole sinon toujours dans le langage) d'un lien social global qui a cessé d'être et qu'il faut en même temps, néanmoins morceler en une multiplicité de liens structuraux. [...] C'est comme s'il y avait deux "modèles" principaux, juxtaposés et alternés, de l'interrelation humaine. Le premier est celui d'une société qui est un système structuré, différencié et souvent hiérarchique. [...] Le second, qui émerge de façon reconnaissable dans la période liminaire, est celui d'une société qui est un *comitatus*, une communauté non structurée ou structurée de façon rudimentaire et relativement indifférenciée » (Turner, 1969, p. 97)

Turner s'intéresse spécifiquement à une des étapes des rites, celle qui concerne les moments de marge au cours desquels s'instaure une « antistructure » qui bouleverse les hiérarchies. Mary Douglas (1992) avait attiré l'attention

sur les spécificités de ces séquences temporelles, en rappelant que Van Gennep comparait la société à une maison avec des chambres et des corridors, et affirmait que le passage de l'une à l'autre était dangereux. C'est donc pendant les états de transition que réside le danger, pour la simple raison que toute transition entre un état et un autre est indéfinissable. Tout individu qui passe de l'un à l'autre est en danger et le danger émane de sa personne. Le rite exorcise le danger, en ce sens qu'il sépare l'individu de son ancien statut et l'isole pendant un temps pour le faire ensuite entrer publiquement dans le cadre de sa nouvelle condition. Non seulement la transition elle-même est dangereuse, mais aussi les rites de ségrégation constituent la phase la plus dangereuse du rite. C'est pourquoi on peut dire que les jeunes gens meurent au cours de la cérémonie d'initiation. Ces périls imaginaires nous en disent long sur la marginalité. Dire que les jeunes gens risquent la mort, c'est affirmer « qu'un individu qui se place hors des structures admises et pénètre dans une région marginale se trouve à la merci d'une puissance capable, soit de le supprimer, soit d'en faire un homme » (Douglas, 1992, p. 113).

Les rites de passage peuvent être considérés comme une forme de négociation d'un nouveau statut au sein d'une société qui présente un système structuré et hiérarchique de positions et qui associe des groupes d'individus communiant aux mêmes principes – ce qui tendrait à adoucir les distances entre positions sociales, sans pour autant produire un nivellement.

Des trois étapes identifiées par Van Gennep, séparation, marge, agrégation, rebaptisées par Turner préliminaires, liminaires ou post-liminaires, celle qui se rapporte à la marge, à la transition, à l'entre-deux, entre séparation et réagrégation, semble particulièrement riche. Le stade de liminalité (ou « limbes » qui signifie absence de statut) focalise l'attention de Turner.

L'individu en position liminale présente des traits spécifiques : il échappe aux classements sociologiques puisqu'il est dans une situation d'entre-deux ; il est mort au monde des vivants, et nombre de rituels assimilent ces novices aux esprits ou aux revenants ; leur invisibilité sociale peut être marquée par la perte du nom, par l'enlèvement des vêtements, insignes et autres signes de leur premier statut ; parfois, ils sont traités comme des embryons dans l'utérus, comme des nouveau-nés, des nourrissons à la mamelle. Le plus caractéristique de leur position est qu'ils sont à la fois l'un et l'autre ; à la fois morts et vivants, des créatures humaines et animales, etc. Ils subissent des épreuves physiques qui peuvent prendre la forme de mutilations, mais aussi des phases d'apprentissage. Celles-ci vont avoir pour effet en quelque sorte de les mettre au moule, de les sortir de leur état préliminaire et de les acheminer vers leur plein état social, qui doit les rendre identiques aux autres membres de la communauté.

Certaines formes de liminalité conduisent d'ailleurs jusqu'à une antistruccure sociale que Turner nomme la « *communitas* », au sein de laquelle des liens peuvent se créer hors des hiérarchies et des rapports sociaux ayant normalement cours dans les groupes. Si les phases de liminalité ont disparu de notre société avec sa sécularisation, Turner estime qu'on peut y repérer des phénomènes de nature « liminoïde », c'est-à-dire qui s'apparentent à la liminalité. Il s'agit de structures qui refusent de se fonder sur la classe sociale et rejettent l'ordre social. La participation à certaines bandes de jeunes, des phénomènes musicaux de masse peuvent relever de cette notion de *communitas*. Mais il ne peut s'agir que de groupements éphémères, ad hoc.

2.4. Le concept de transition : une transitologie ?

Le sociologue se doit aussi de s'interroger, de manière très concrète, sur les lieux et les temps des socialisations en mouvement. Où et quand se gèrent ces transitions ? En quoi les modifications sont-elles dans la logique de l'ancienne structure sociale ou dans celle de l'apparition d'une nouvelle ? Si l'on poursuit la ligne de pensée de Durkheim à propos de l'anomie (dissolution des normes sociales, difficultés d'intégration), on peut penser qu'il y a, pour faire face au changement, un travail à la fois psychologique et social qui s'opère dans des lieux spécifiques. Autrement dit des espaces transitionnels de socialisation. Nous entendons par là des groupes restreints ou plus larges, qui de manière transitoire favorisent une socialisation de leurs membres, quand bien même le but du groupe est ailleurs.

Certes, il existe bien des lieux qui directement se donnent un tel objectif : les séminaires de formation permanente, les multiples stages d'insertion ou d'orientation, les contrats temporaires et précaires permettant l'inscription dans une entreprise, une collectivité professionnelle, etc. Mais, souvent de manière paradoxale, il existe des lieux ayant une fonction socialisatrice non affichée, dont le but, l'activité, l'orientation sont ailleurs : groupe de loisirs (musique, théâtre, bandes), groupes d'initiation technique (micro-informatique), groupes thérapeutiques, groupes religieux ; sans parler des tribus familiales ou néofamiliales, des réseaux affectifs d'amitié qui ont un caractère moins éphémère.

La transition renvoie inévitablement au passage, mais ce terme de transition peut-il suggérer d'autres propriétés que celles du passage ? La notion de transition nous semble particulièrement conceptualisée en économie et en science politique. Nous allons nous inspirer de quelques-uns de ces auteurs qui essaient de fonder une discipline « la transitologie ».

Le changement des procédures politiques au cours d'une période couvrant l'effacement d'un régime autocratique et les efforts pour implanter une démocratie constituent l'objet de la « transitologie », nous disent Nicolas Guilhot et Philippe C. Schmitter (2000). Le concept de transition, dans sa définition canonique, désigne l'intervalle entre un régime politique et un autre. Cela signifie, en premier lieu, que la transition définit un laps de temps délimité à chaque extrémité par l'existence d'un régime politique présumé stable. Cette période est une sorte d'interrègne qui ne se laisse pas définir par des procédures, des normes et des conduites prévisibles, mais plutôt par des conflits portant sur la nature et la forme des premières, et sur l'impact qu'elles auront sur les secondes.

Les transitions, par conséquent, se laissent mieux saisir comme des situations politiques sous-déterminées où l'absence de règles claires et les conflits opposant différents acteurs sur la nature de ces règles rendent les évolutions politiques extrêmement imprévisibles. C'est là l'hypothèse centrale de la littérature sur les transitions qui constamment a souligné le degré élevé d'incertitude caractérisant ces conjonctures.

Les transitions apparaissent ainsi comme des situations historiques ouvertes, des conjonctures critiques, au cours desquelles la nature et la direction du changement dépendent en premier lieu des stratégies politiques adoptées par les divers groupes d'acteurs impliqués dans ce processus. Les rapports de force, relativement peu contraints par les routines et les contextes institutionnels,

deviennent le véritable moteur du changement, à un moment où il est par ailleurs singulièrement difficile d'évaluer les forces en présence. Les transitions sont aussi – cela va sans dire – des périodes au cours desquelles les combinaisons sont souvent fortuites et où beaucoup d'erreurs peuvent être commises.

La transitologie accorde une place centrale à l'émergence des régimes politiques, au processus à travers lequel les nouvelles règles du jeu politique sont produites et acceptées avant de pouvoir donner lieu à un nouvel ordre politique. En ce sens, il s'agit inévitablement d'un type d'analyse centrée sur l'acteur, où les configurations politiques produites dépendent avant tout des stratégies mises en œuvre par un nombre limité d'acteurs et de leurs interactions contingentes – acteurs qui sont à ce moment-là incertains de ce qu'ils font et des appuis qu'ils peuvent espérer. La place centrale de l'acteur est certainement ce qui définit l'analyse des transitions. Quand savoir si leurs interactions peuvent être « modélisées » à partir d'un certain nombre d'hypothèses générales, de « jeux » stylisés et d'axiomes a-historiques tels qu'ils sont utilisés dans les théories du choix rationnel, ou si, au contraire, il faut insister sur leur contingence et sur leur ancrage dans des contextes spécifiques, cela reste un sujet de débats.

3. Transaction, transversalité et investissement

Dans cette troisième partie, nous revenons au concept de transaction. Les concepts d'entre, de passage, de transition peuvent être considérés comme enrichissants et transversalisés par le paradigme de la transaction. La transversalisation permet de comprendre à la fois la transaction comme entre et l'entre comme transaction. La transversalité suppose aussi de la ruse – en tant qu'elle s'oppose au droit et au clair. Dans ce texte, on a d'une certaine façon fait du sens avec du non-sens ou l'inverse, joué sur ce qui n'est ni l'un ni l'autre tout en étant l'un et l'autre.

Il apparaît, au travers de notre bref parcours, que l'entre et la transaction sont aussi des espaces de jeu ou espaces intermédiaires. À partir de l'analogie avec la psychanalyse de Winnicott, nous introduirons à la transaction et donc aux transitions, passages, comme espace symbolique ou espace transitionnel. Transitionnel entre le réel et l'imaginaire.

3.1. Transversalité et obliquité

L'origine latine du mot « transversalité » est significative : *trans* et *versatilis*, « mobile, qui tourne aisément ». Dans le domaine de la pédagogie, Fourez (2003, p. 403) aborde plutôt les compétences transversales sous l'axe de l'« universel itératif », c'est-à-dire d'un universel se construisant par extensions successives, dans une sorte d'« *a posteriori* de la construction d'une série d'analogies ». Cet universel itératif correspondrait davantage à une série d'essais visant l'élaboration d'une forme de standardisation. La compétence transversale serait donc de l'ordre de l'universel immanent, c'est-à-dire d'un universel qui ne serait pas préexistant ou transcendant, mais plutôt ancré dans l'expérience. C'est pourquoi ce chercheur dira que « les compétences

transversales sont construites » (Fourez, 2003, p. 406) par les nombreux passages entre pratiques et conceptualisations des pratiques : « La connaissance du contexte, avec toutes ses théories et son vocabulaire, est essentielle pour la construction d'une transversalité valable. [...] On apprend toujours dans une situation précise, puis on décontextualise, pour enfin recontextualiser dans une autre situation » (Fourez, 2003, pp. 405-406).

La transversalité, au fond, c'est le passage. Daniel Delas et Danièle Delas-Delmon (1978) ont eu la bonne idée d'opérer ce rapprochement, d'effectuer ce passage de la transversalité au passage. Car la transversalité, dans ce cas, se définit dans et par l'indéfinition du passage. L'indéfinition n'est pas l'absence de définition, c'est tout à la fois la multiplicité des définitions, leur transformation interne, ainsi que cette occurrence étrange où la définition et la transgression de la définition cohabitent sans se détruire mutuellement. Le même mot, la même phrase, la même expression, parlent de quelque chose de précis, au moins relativement, et pourtant dispersent du sens sur un vaste territoire, mal identifiable, comme le vent sème les graines.

L'expression de « concepts transversaux » (tels transaction, passage, transition...) sonne presque comme un oxymoron. Dans la hiérarchie des produits de l'esprit humain, par ordre de « rigueur » croissante, un concept se situe assez haut ; il représente quelque chose de carré, de précis, de consistant, de net quant au découpage qu'il effectue dans la « réalité », se dotant lui-même de frontières identifiables sans équivoque. À condition qu'il s'agisse d'un « vrai » concept, et l'on sait que ce qui est concept pour l'un n'est bien souvent pour l'autre qu'une idée vague. Voici que le concept se transversalise, ce qui, d'une certaine manière lui fait perdre une grande partie de ses qualités de concept, puisqu'il met ainsi un pied au royaume de l'indéfinition, oublie ses frontières ou limites, perd de sa précision, en apparence ou en réalité. Il devient en partie son propre contraire, tout en restant lui-même. C'est de cette « coincidentia oppositorum », parfois présente dans la « réalité », s'offrant à l'examen de l'esprit, dont un oxymoron de bonne qualité rend compte. Là est la nécessité « épistémologique » de cette figure de rhétorique : dans sa capacité d'exprimer quelque chose que le langage ordinaire ne peut signifier. L'oxymoron fabrique du sens avec du non-sens. L'obscur clarté des étoiles a un sens, le concept transversal aussi.

Il existe une version « sage » de la transversalité dont rend compte le « Robert » quand il écrit qu'est transversal « ce qui traverse une chose en la coupant perpendiculairement dans sa plus grande dimension ». Ce qui sous-tend cette définition est une vision de la « réalité » dont le noyau est : les choses sont orientées suivant un axe privilégié, une vexion dominante qui admet l'existence d'axes perpendiculaires. Ce concept de transversalité n'est pas transversal. Il est un concept comme un autre, étranger à toute indéfinition, allergique à tout oxymoron.

La question est de savoir si le développement de la pensée se fait nécessairement par choix ou par oscillation entre deux axes perpendiculaires.

Un concept transversal n'est ni un concept immobilisé en un lieu précis d'une discipline ni un concept impérial, présent en tous lieux, de la transdisciplinarité. C'est un concept voyageur, à l'intérieur comme à l'extérieur de la

discipline. Il change les paysages dans lesquels il se déplace, et sans doute lui-même change avec eux, sans pour autant perdre son identité. Les concepts du voyage comme les gens du voyage assument une fonction de jonction et de superposition du spécifique et de l'universel, sur lesquels Castoriadis (1975) a beaucoup insisté. Le voyage est l'occasion d'anamorphoses ou d'isomorphismes du concept, où ce dernier se retrouve transformé et pourtant inchangé, dans la mesure où il peut retrouver son état de départ en faisant la route à l'envers. Le sens, chez le biologiste Atlan, n'a sans doute pas le même contenu que chez un logicien ou un linguiste, ou bien encore chez Lacan, mais il y a une logique des transformations qui, elle, reste la même et que l'on peut désigner, de façon pompeuse, comme l'essence du sens.

Transversaliser, ainsi que nous l'avons fait des concepts transversaux par un paradigme lui-même transversal, c'est ruser avec ces concepts. Ces concepts se fixent un moment dans un paradigme et en prennent la couleur locale.

Il y a dans tout cela de la ruse. Le passage suggère l'idée d'affronter un obstacle : passage d'un col, examen de passage, franchissement d'un feu rouge. La route n'est pas toujours plane, unie, dégagée. On peut supprimer un obstacle ou passer à travers. Mais aussi le contourner, le côtoyer, le doubler, l'enjamber, le sauter... Le passage, comme la transversalité comporte quelque chose d'oblique, quelque chose de l'ordre de la ruse et de la métis. Des synonymes souvent employés de transversal sont : de biais, détourné, fléchi, oblique, penché. Autant d'attitudes qui, d'une certaine manière, sont le contraire de la perpendicularité. L'oblicité est peut-être plus qu'une métaphore. Elle est un moyen de gestion de l'entre.

Une autre piste serait de souligner qu'en tant que ruse, la transversalité s'analyse comme un refus d'entrer dans l'obstacle. Or le passage compte précisément l'idée de pénétration : on passe à l'acte, on passe un mauvais moment, le café est en train de passer. Ce qui pénètre est, par définition, extérieur à ce qui est pénétré. Mais la pénétration est aussi intériorisation. Un concept transversal est par définition à la fois intérieur et extérieur à une discipline. Ce paradoxe sous-tend toute cette approche. Passer un examen, être en transition, « transactionner », n'est-ce pas à la fois contourner, pénétrer tout en restant extérieur, relier tout en étant séparé ?

Nous jouons avec les concepts. Nous rusions avec les concepts. La transaction est ruse. Mais la ruse suppose de l'investissement, l'illusion que le jeu en vaut la chandelle. Nous retrouvons une nouvelle dimension de l'entre : l'espace transitionnel.

3.2. L'espace transitionnel

Les passages peuvent être abordés comme des espaces-temps transitionnels. Ces espaces-temps auraient pour fonction de permettre le contact avec un ailleurs, inconnu et éloigné, en atténuant l'anxiété qu'il peut engendrer.

Nous allons reprendre de façon libre l'usage que font des auteurs, tels Amirou (2012) ou Belin (2002), de la notion d'espace intermédiaire développée par Winnicott. L'espace transitionnel est le lieu de l'apprivoisement de l'étrange, de ce qui est extérieur à soi et à son monde. Il est traversé par une dialectique

permanente entre une intériorité et une extériorité, entre ce qui est défini culturellement comme proche (le même) et ce qui est défini comme lointain (l'ailleurs, l'autre). Cette dialectique est toujours inscrite dans une conception du temps et de l'espace propre à une civilisation et à des périodes historiques particulières. Elle est toujours une tentative d'acclimater l'altérité, d'appivoiser l'autre et l'ailleurs. De sorte qu'il y a une aire intermédiaire entre l'intérieur et l'extérieur, cette aire intermédiaire est le lieu symbolique où l'imaginaire s'installe et colore nos pratiques les plus anodines. Cette aire intermédiaire est le lieu où se résout cette dualité entre l'intérieur et l'extérieur.

La fonction des objets transitionnels, nous dit Winnicott, est de permettre une transition ; en effet, l'enfant va passer de l'état d'union avec sa mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. L'objet transitionnel est ainsi ce qui permet de supporter la séparation. Ainsi, on peut dire de l'objet qui assure le passage d'une relation fusionnelle à une relation entre deux pôles séparés, qu'il est la première possession non-moi du bébé, il facilite la transition entre la symbiose mère/enfant, d'où son nom d'objet transitionnel. Cet objet transitionnel deviendra plus tard sous la plume de Winnicott le prototype même de l'objet culturel que connaîtra plus tard l'adulte.

Ce terme de transition doit être pris au pied de la lettre, ce n'est pas l'objet en soi qui importe, la poupée, le bout de tissu, etc., mais bien le passage qu'il facilite entre le monde intérieur et le monde extérieur.

Entre la mère et l'enfant apparaît ainsi ce que Winnicott nomme un « espace potentiel qui survit à la désillusion » (Amirou, 2012, p. 283). Cet espace devient progressivement l'espace du jeu (*playing*) puis celui de la culture. Dans son analyse du tourisme, Amirou ajoute que cet espace peut tout à fait être investi par la pratique touristique. Ainsi se crée une « aire de jeu » (ou espace d'illusion) comme élément extérieur entre le monde subjectif du petit de l'homme et le monde extérieur. Cet imaginaire et cette expérience enfantine de l'adéquation confiante avec l'environnement extérieur peuvent être posés comme matrice symbolique façonnant les socialités de vacance que l'on observe actuellement.

Sans réduire l'analyse des pratiques sociales ou de la vie quotidienne à la seule perspective psychanalytique, il est possible d'importer et d'extraire de ce champ cette notion d'aire de jeu afin de l'utiliser dans une perspective sociologique ou anthropologique. Dans le cas de la vie sociale, le référent symbolique n'est pas la mère – contrairement au comportement de l'enfant – mais les modèles et les traditions propres à une culture ou un groupe social.

Rainer Maria Rilke dit que « finalement, chaque homme fait dans sa vie l'expérience d'un conflit unique qui réapparaît constamment sous des déguisements différents ». Pour Winnicott, l'objet transitionnel peut être considéré comme le modèle de l'objet culturel, et les phénomènes transitionnels comme la première forme des manifestations très diverses – art, religion, vie imaginaire, etc. – qui caractérisent la vie de l'adulte. « L'acceptation de la réalité est une tâche sans fin », nous dit Winnicott, et nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors. » Ces phénomènes transitionnels vont nous poursuivre tout au long de notre vie.

Ce qui est à souligner est cette possibilité qu'offre l'objet transitionnel d'un passage entre le monde intérieur et le monde extérieur, et d'une création d'un

espace-temps spécifique qui permet la conjuration de la discontinuité, et donc l’approvisionnement du temps.

On est proche de l’anthropologie du jeu. Selon celle-ci, nous avons tous besoin de croire en un sens particulier : non au sens de croyance comme erreur, préjugé, superstition, ignorance, affabulation, « méconnaissance nécessaire » (les illusions au sens faible, c’est-à-dire une sorte de crédulité naïve et « irrationnelle »), mais bien plus fondamentalement au sens où la croyance – amortissant les chocs du réel, permettant l’ouverture aux autres, rendant les choses intéressantes... – est ce qui nous dispose à investir dans le jeu (qu’il s’agisse d’un champ particulier avec son *nomos* (Bourdieu, 1980) ou du jeu de la vie en général), bref à trouver que le jeu en vaut la chandelle (l’illusion au sens fort, c’est-à-dire l’*illusio*).

4. Conclusion

Nous avons essayé dans cette note de penser « l’entre » comme un objet central d’une sociologie de la transaction. Transaction, jeu, transversalité, transition sont devenus des notions centrales. Que ce soit dans le cadre de la formation continue, que ce soit lors d’événements et des bifurcations qui y sont liés, en bref, de manière générale, la quotidienneté relève de « l’entre ». Arendt (1983), dans la perspective philosophique qui est la sienne fait de « l’entre » la propriété de l’action. L’action et la parole, dirigées vers les humains, ont lieu entre humains, et elles gardent leur pouvoir de révélation de l’agent même si leur contenu est exclusivement « objectif » et ne concerne que les affaires du monde d’objets où se meuvent les hommes, qui s’étend matériellement entre eux et d’où proviennent leurs intérêts du monde, objectifs, spécifiques. Ces intérêts constituent, au sens le plus littéral du mot, quelque chose qui est « inter-est », qui est entre les gens et par conséquent peut les rapprocher et les lier.

L’actualisation de la pluralité chez Arendt n’a jamais la forme de l’entente pacifiée du dialogue, elle est au contraire agonistique, rivalité, chacun cherchant à exceller et à montrer aux autres le meilleur de lui-même. Il s’agit cependant pour Arendt de penser cette agonistique sans pour autant la rabattre nécessairement sur le modèle de la lutte. L’espace public composé d’« innombrables conflits de volontés et d’intentions » est cependant un état « avec les autres et non pour ou contre eux » (Arendt, 1983, p. 241). « Avec », « commun » chez Arendt ne signifie ni unanimité ni consensus mais « entre ». Cet « entre » n’est jamais visible, jamais totalisable, il est fondamentalement ouvert, impossible à fabriquer, c’est un « réseau » ou un tissu qui se produit entre les hommes à partir du moment où ils manifestent qu’ils sont dans la parole et l’action. Le nom qu’Arendt donne à cet « entre » sans lequel la pluralité ne serait qu’une pure dispersion est le pouvoir.

Jean FOUCART
Département social de Charleroi
Haute École Louvain en Hainaut
Rue Trieu Kaisin 134

6061 Montignies-sur-Sambre
Belgique
GSM : 0032472781595
E-mail : foucart.jean@skynet.be

Bibliographie

- Amirou, R. (2012). *L'imaginaire touristique*. Paris : CNRS Éditions.
- Arendt, H. (1974). *Vies politiques*. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée*. Paris : Le Seuil.
- Belin, E. (2002). *Une sociologie des espaces potentiels*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- de Certeau, M. (1987). *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*. Paris : Gallimard.
- Delas, D. & Delas-Delmon, D. (1978). *Dictionnaire des idées par les mots*. Les usuels du Robert.
- de la Soudière, M. (2000). Le paradigme du passage. *Communications*, 70(1), 5-31.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Paris, Le Seuil.
- Despoix, P. (1996). Avant-propos. In S. Kracauer, *Le voyage et la danse. Figures de ville et rues de films*. Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- Douglas, M. (1992). *De la souillure*. Paris : La Découverte.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Guilhot, N. & Schmitter P. (2000). De la transition à la consolidation. Une lecture rétrospective des *democratization studies*. *Revue française de science politique*, 50(4-5), 615-632.
- Joseph, I. (1984). *Le passant considérable*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Joseph, I. (1998). *La ville sans qualités*. Paris : Éditions de l'Aube.
- Kracauer, S. (1996). Le chemin de fer. [...] Le voyage et la danse. In *Le voyage et la danse : figures de ville et vues de films*. Textes choisis et présentés par P. Despoix, traduits de l'allemand par S. Cornille. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Kracauer, S. (1998). Georg Simmel. In *Das Ornament der Masse*, cité et traduit par C. Krebs, *Siegfried Kracauer et la France*. Paris : Suger.
- Marin, L. (1997). *Pascal et Port-Royal*. Paris : Presses universitaires de France.
- Michaux, H. (1975). Survenue de la contemplation, *Argile*, avril (repris dans *Face à ce qui se dérobe*. Paris : Gallimard, 1975).
- Michaux, H. (1998). Enfants (1950). In *Passages*. Paris : Gallimard, p. 36.
- Minazzoli, A. (1997). Nous pensons toujours ailleurs. *L'Inactuel*, 8, 35-53.
- Remy, J., Voyé, L., Servais, E. (1978). *Produire ou reproduire*. Bruxelles, Vie ouvrière.
- Schmitt, E.-E. (2015). *La nuit de feu*. Paris : Albin Michel.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Le Seuil.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de socialisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel : structure et contre-structure*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris : Nourry.

La coopération, une valse à trois temps ?

MARCEL PARIAT¹

Résumé : La coopération s'apparente à une valse à trois temps en trois mouvements : *transaction*, *transition*, *transformation*. Ces trois notions ou concepts sont placés au cœur de la coopération. Il s'agit d'analyser les relations et les interdépendances que ces trois-là entretiennent, non seulement entre eux, mais avec celle-ci, afin d'identifier les résonances qui en résultent. Outre l'ancrage spatial et temporel, ce qui importe, ce sont les contextes dans lesquels s'inscrit la coopération, et par là même la nature de cette dernière, tout particulièrement lorsqu'elle est aux prises avec un processus de négociation susceptible d'engendrer une transformation de systèmes de valeurs, et de rapport au monde.

Mots clés : *transaction, transition, transformation, coopération*

1. Introduction

L'ambition affichée ici n'est pas d'explorer des définitions précises et exhaustives des trois notions ou concepts que sont la *transaction*, la *transition* et la *transformation*, mais plutôt d'appréhender les contours de probables relations entre elles pour tenter d'en extraire une utilité analytique. Il s'agit en réalité de porter un intérêt plus particulier aux relations et aux résonances que ces trois notions ou concepts entretiennent avec celle ou celui de *coopération*.

S'extraire de l'indécision conceptuelle conduit à mettre en exergue au moins le plus petit dénominateur commun de ce qui se joue dans la « coopération », quelle qu'en soit l'inscription disciplinaire. Dès lors, ces trois *trans*, préfixe(s) de la transaction, de la transition et de la transformation, ne pourraient-ils pas être constitutifs du plus petit dénominateur commun de la « coopération » ?

¹ Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, Faculté des sciences de l'éducation et sciences sociales, LIRTES EA 7313.

Et, dans tous les cas de figure, ne se pourrait-il pas que la signification de ce préfixe *trans* joue, au-delà d'une forme symbolique, un rôle de révélateur d'un processus fait d'enchaînements, de formes de passage(s) d'un état à un autre, à l'image, pourquoi pas, de la *transe*, telle qu'elle est appréhendée par les anthropologues, puisqu'elle désigne le transport d'un individu d'un état vers un autre, parfois même appelé « état second ».

Comment, dans divers contextes, se jouent les interdépendances entre transaction, transition et transformation à l'occasion d'actions de coopération mettant en jeu des modes de relation entre les acteurs qui convoquent des dynamiques collectives parfois chargées de tensions conflictuelles.

2. Transaction

La transaction, au sens littéral du terme *transactum*, sous-tend l'action de transiger, d'arranger. Ainsi l'arrangement serait-il sous-jacent à la transaction, laissant filtrer à l'horizon la notion de compromis à l'issue d'une négociation. Mais, l'intérêt sera ici plus particulièrement porté sur la *transaction sociale* qui paraît offrir des possibilités de transformation(s). Aussi convient-il dans cette acception de définir un ancrage spatial et temporel tout en se rapportant aux contextes dans lesquels chacun fait reposer son analyse sur des données empiriques, comme la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, des situations de travail et de négociation, des expériences de mobilité étudiante ou d'accès à l'enseignement supérieur, des organisations et institutions porteuses de tensions conflictuelles... Quels que soient les cas et les contextes, les variantes consensuelles, telle la domination, mais aussi conflictuelles, comme la régulation conjointe, ont pour conséquence de mesurer les transitions, modifiant ainsi les dynamiques de production et/ou de reproduction sociale associées à des processus de négociation en rapport avec la transformation de systèmes de valeurs, des identités professionnelles, ainsi qu'avec les interactions issues d'un cadre « coopératif ».

À titre d'exemple, les variantes consensuelles et conflictuelles appellent, de manière quasi systématique, à prendre en considération des coûts afférents et invitent, par voie de conséquence, à en expliciter le poids explicatif dans les transitions. Pour autant, celles-ci commencent par la caractérisation des partenaires, des contextes qui mettent en présence ces partenaires, ou encore par la distinction entre espace primaire et espace secondaire (Rémy et Voyé, 1981). Dans cette acception, l'espace primaire incarnerait un espace à grande visibilité sociale où s'exercent le pouvoir des autorités instituées et diverses formes de contrôle social qui leur sont associées, telles que l'entreprise, le quartier, la maison, l'école... Quant à l'espace secondaire, il regrouperait tous les espaces qui ne relèvent pas du premier.

Cependant, comment ces espaces qui président à la relation interpersonnelle, institutionnelle et interinstitutionnelle renvoient-ils à des formes de transition, voire à de possibles « bifurcations » d'ordre biographique ou institutionnel ? Et, au-delà, comment ces transitions modifient-elles les dynamiques de production et/ou de reproduction sociale, révélant ainsi des processus de négociation en lien avec la transformation de système(s) de valeurs, des

identités professionnelles qui résultent de la transformation des interactions issues d'un cadre « collaboratif » ?

Alors, si la transaction sociale (Remy, Voyé et Servais, 1978) vise à permettre la coopération malgré les conflits, c'est justement parce que l'organisation « peut et doit être considérée comme un ensemble de mécanismes réducteurs qui restreignent considérablement les possibilités de négociation des acteurs et permettent de résoudre ainsi les problèmes de la coopération » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 46).

3. Transition

La transition ou *transito* signifie l'action de passer, de transiter. Si elle présente des éléments de modernisation, elle ne saurait y être réduite pas, tout comme elle ne saurait être confondue avec le développement dans la mesure où les acteurs de la vie sociale et économique eux-mêmes évoquent souvent la nécessité d'améliorer les rapports entre réforme et développement. Le processus de transition comprendrait donc le développement sans pour autant y être limité. La transition peut, selon toute vraisemblance, être envisagée comme une voie spécifique vers la modernité, faisant de la théorie de la transition l'une des théories de la sociologie du développement. En ce sens, elle éclairerait les fondements de toute civilisation en même temps que de sa transition, appelant dès lors la notion d'étapes dans la progression, voire l'évolution, qu'elle soit individuelle et/ou collective.

Pour Copans (2010), le développement demeure au XXI^e siècle une question vive de société. D'ailleurs, le défi du développement durable ne vise-t-il pas à obtenir que la société valorise davantage le futur, imposant de conduire une réflexion qui tienne compte non seulement du présent mais aussi de l'avenir ? À cet égard, les grands enjeux globaux du développement, et notamment des biens publics de l'humanité, tels que l'environnement, la santé publique ou l'éducation, ne constituent pas la moindre ambition. Quant à l'aide publique au développement, non seulement elle apparaît utile, mais efficace, car elle joue un rôle important dans l'accélération de la croissance économique.

Sur le registre de la sociologie du développement, pour Copans (2010), deux niveaux sont à prendre en considération : celui des organisations internationales qui ont mis au point les programmes de coopération, d'aide et d'intervention, y compris humanitaire, et celui des institutions, des opérations et des acteurs sur le terrain, qui fabriquent concrètement le développement et sont insérés dans des dynamiques de changement social, de modernisation et de résistance culturelle. Pour l'essentiel, il s'agit donc de lutter contre la pauvreté en favorisant le développement durable ; aussi s'avère-t-il incontournable d'assurer la transition entre les phases de développement des sociétés contemporaines en mutation.

Les contextes de développement (croissance ou crise, industrialisation ou développement) conditionnent les pratiques de formation, ainsi que leur place dans un projet de société. En période de développement par la croissance, la formation tend à promouvoir, intégrer, qualifier, tandis qu'en temps de crise, il

s'agit plutôt de fonctionnaliser, adapter, libérer. Alors, la formation se présente comme un outil important du processus de développement car elle assure la qualification de la ressource humaine, même si cet outil est mis en cause lorsque la conjoncture change.

Les interrogations relatives aux théories de la transition sur les inégalités sociales, outre une référence traditionnelle au marxisme et au libéralisme, font émerger une nouvelle forme d'explication, celle de la théorie néo-institutionnaliste. Selon celle-ci, ni la redistribution ni les mécanismes du marché n'entretiennent de rapports stables avec les inégalités sociales. Au contraire, en fonction du contexte institutionnel, les mécanismes d'intégration économique paraissent jouer un rôle différent dans la production des inégalités sociales. D'ailleurs, quel que soit le système économique, les mécanismes de contrôle dominants ne continuent-ils pas à servir les intérêts des plus favorisés au détriment des plus démunis qui dépendent des mécanismes de compensation souvent mobilisés tels que des stratégies de survie mises en œuvre par ceux qui sont placés dans une position dominée ?

Les phénomènes sociaux sont l'objet de recherche en sociologie de la pratique, car celle-ci entend analyser les faits sociaux dans leur aspect dynamique, mobile et non statique, sans pour autant en négliger ni les facteurs structurels et institutionnels ni les logiques à l'œuvre. Bourdieu a théorisé les caractères à la fois urgent et total de la pratique (1977, 1990) ; autant de caractéristiques qui ne sont pas présentes dans les structures sociales statiques, mais qui en revanche « s'ajoutent » dans le processus pratique. Ce serait donc seulement dans la dynamique d'un processus pratique que ces éléments pourraient se déployer progressivement. Mobiliser la sociologie de la pratique dans l'appréhension de la transition renouvellerait ainsi l'analyse de ce processus et serait de nature à favoriser la mise en évidence des jeux menés par les individus – devenus acteurs – et à en révéler le processus, puis à en identifier les techniques et les stratégies au fondement du processus interindividuel de transition susceptible de faire de cette dernière une transition autant individuelle que sociale.

La sociologie réflexive de Pierre Bourdieu invite le sociologue à passer par un travail d'auto-socio-analyse (de son rapport à l'objet, qui peut être lié à sa place dans le champ intellectuel, à son propre parcours social...). Mais, cette orientation réflexive ne trouve-t-elle pas des convergences avec des travaux en ethnologie, comme ceux de Gérard Althabe (1998), qui ont pris acte de la participation du chercheur aux relations sociales qu'il observe, appelant ainsi l'attention sur l'influence des relations enquêteur/enquêtés dans l'analyse ? N'est-ce pas là un aspect qui apporte un éclairage complémentaire et, d'une certaine manière, s'inscrit dans une forme de coopération conflictuelle ?

Dans ces conditions, comment est-il envisageable de déboucher sur une transformation des structures sociales désignant les systèmes de contrainte(s) qui pèsent sur les actions individuelles et/ou collectives, et réciproquement ? Et, si la transaction est envisagée comme une manière de regarder la réalité que l'on désire analyser, ne présente-t-elle pas une aide au positionnement sur certaines questions dans la mesure où elle porte indéniablement en son sein le processus de transition, ouvrant alors la voie de la transformation et du changement social ?

4. Transformation

La transformation ou *transformatio* sous-tend l'action de passer d'une forme à une autre, de se modifier, de changer, un peu à l'image de la chrysalide qui devient papillon. Le changement social, ou sociétal, s'apparente en fait à toute transformation observable dans le temps, qui affecte la structure ou le fonctionnement durable d'une collectivité donnée, modifiant ainsi le cours de son histoire. L'industrie a par exemple bouleversé les relations sociales et dessiné de nouveaux contours de la société. Les pères fondateurs de la sociologie, de Comte à Tocqueville, en passant par Marx et Durkheim, ont affiché leur volonté de comprendre les mutations que connaît la société pour en prévoir les évolutions au XIX^e siècle. Par la suite, face au déclin industriel et aux mutations technologiques, Bell (1976) et Touraine (1969) ont évoqué la société post-industrielle, puis la société programmée. Quelques années plus tard, Maffesoli (2014) convoquait une société postmoderne. Pour autant, la datation du passage d'un mode d'organisation et/ou de fonctionnement d'un état à un autre n'est pas une évidence, car tous les éléments du système social ne se transforment pas en même temps, tout comme pour l'individu d'ailleurs. La théorie de la structuration portée par Giddens (1984) a quant à elle pour ambition d'expliquer la constitution des systèmes sociaux, leurs conditions de continuité ou de changement. Fondée sur les acteurs et leurs pratiques sociales dans des structures situées dans le temps et dans l'espace, elle renvoie à l'étude de la praxis, c'est-à-dire à la constitution de la vie sociale, individuelle et collective. Et, à ce titre, elle est à l'origine du processus de l'action et de l'interaction humaine, engendrant, mais aussi maintenant et transformant des modèles de conduite individuelle et collective tout en en dépendant.

La théorie de l'apprentissage transformationnel, telle qu'elle a été formulée par Mezirow (1997), postule l'existence d'un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne du sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées dont la finalité est qu'elles l'aident à guider ses actions futures. Par exemple, l'expérience d'apprentissage transformationnel dans le domaine de la formation professionnelle d'apprenants adultes issus de l'immigration est riche d'enseignements dans la mesure où des étudiants immigrants qui réussissent généralement les cours théoriques éprouvent apparemment plus de difficultés que d'autres durant leurs stages de formation pratique, comme cela a été constaté dans une recherche canadienne (Duchesne, 2008). La presque totalité de ces étudiants est arrivée au pays à l'âge adulte et avait, par conséquent, peu ou pas de connaissances du système scolaire canadien et des orientations éducatives qui y sont préconisées. Centrée sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de dix-sept de ces étudiants, cette étude a mis en lumière des conceptions de l'éducation construites à partir de leurs propres expériences antérieures. Pour ce qui est du rôle de l'élève dans la construction de ses apprentissages, la majorité des réactions ont renvoyé à une conception passive de ce rôle, l'élève étant perçu comme un récepteur des connaissances transmises par le maître.

Le constructivisme conçoit l'activité cognitive de l'apprenant comme centrale dans le processus d'apprentissage. Conçue comme une activité de traitement

de l'information qui consiste en l'établissement de liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont mémorisées, l'association des connaissances nouvelles aux anciennes agit soit pour les confirmer, soit pour les modifier, soit pour les remplacer (Bourgeois et Nizet, 1997 ; Glaserfeld, 1994 ; Roth et Masciotra, 2004). La construction de sens comme résultat de ce processus cognitif constitue un élément clé de la théorie de Mezirow. Or, parmi les présomptions sous-jacentes à la théorie de la transformation, il apparaît que le sens se trouverait davantage en nous-mêmes que dans des formes extérieures, comme les livres ou tout autre support de connaissances. En effet, le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience semble plutôt s'acquérir et se valider au moyen de l'interaction et de la communication humaine (Mezirow, 2001). Pour Mezirow, l'objectif est d'aider les apprenants, tout particulièrement adultes, à développer leur pensée critique et réflexive, et à la valider en agissant selon leurs propres valeurs, croyances et habitudes de l'esprit. Or ces dernières sont constituées de présupposés idéologiques, de normes sociales, de coutumes, de références philosophiques, de représentations du monde, de valeurs... qui conduisent l'individu à interpréter les expériences auxquelles il est confronté. Celles-ci deviennent alors des cadres de référence qui contribuent à orienter la vie de chacun et à y donner sens, voire à guider ses choix et ses actions (Mezirow, 1998, 2000). Ainsi, selon la théorie de l'apprentissage transformationnel, certains cadres de référence paraissent inciter plus à la transformation que d'autres dans la mesure où ils génèrent plus facilement des croyances et des opinions conduisant à des actions.

Si les cadres de référence « pris pour acquis » d'un individu sont caractérisés par la rigidité dans les relations interpersonnelles, les orientations politiques, les idéologies, les schèmes, les attitudes et les pratiques stéréotypées, tout comme dans les façons de penser, les croyances religieuses, les normes morales et les considérations éthiques (Mezirow, 2003), ils se transforment néanmoins au fil de l'apprentissage par l'ajout constant de nouvelles informations. D'ailleurs, pour que le processus transformationnel se produise, il semblerait qu'un événement intense – une crise, par exemple – doive survenir (Imel, 1998). Mais, pour Daloz (2000), un tel changement, même provoqué par une expérience critique, ne pourrait résulter que d'une préparation qui s'est inscrite durant plusieurs années dans l'histoire personnelle et sociale de l'individu. Ainsi, ce serait la réflexion qui rendrait possible le processus de transformation des perspectives d'un individu et lui permettrait de remettre en question, puis de modifier les suppositions sur lesquelles ses croyances initiales étaient fondées.

Dès lors, le dénominateur commun de ces « *trans* », ne pourrait-il pas être celui des relations, des interrelations et des interactions entre les individus, les groupes et les organisations au sein desquels ils évoluent, éclairant d'un jour nouveau les termes mêmes de la coopération dans un monde en transformation ?

5. La coopération en trois temps et trois mouvements...

De prime abord, la notion de coopération paraît renvoyer à celle d'un état d'esprit en même temps qu'à un mode de comportement par lequel les

individus mettent en œuvre des relations et des échanges d'une manière non conflictuelle ou non concurrentielle en s'efforçant de rechercher des modalités appropriées pour analyser ensemble et de façon partagée les situations afin de collaborer dans la même optique pour parvenir à des fins communes acceptables pour tous.

Néanmoins, Crozier et Friedberg (2014), à partir de l'étude des relations au sein d'un système organisé, qu'il s'agisse d'une organisation de travail ou d'un groupe social quel qu'il soit, évoquent la notion de coopération conflictuelle. Selon eux, à l'occasion de négociations, d'échanges, d'arbitrages, des ajustements ont lieu de manière permanente au sein d'une organisation afin de parvenir à un niveau de satisfaction optimal. L'objectif est en fait de parvenir à un état d'équilibre plus ou moins stable entre un ensemble d'individus ou de groupes qui ont, les uns avec les autres, des relations de pouvoir et de négociation, illustrant ainsi la notion de coopération conflictuelle.

Pour autant, l'organisation n'est-elle pas constitutive d'un espace politique, lui-même traversé de tendances et d'orientations diverses qui appellent un jeu d'équilibre en son sein ? Alors, par voie de conséquence, une part des intentions des individus traverse la réalisation d'objectifs propres de l'organisation, des tâches ou des règles que celle-ci prescrit. Et, dans ce contexte, l'individu est en quelque sorte solidaire, sans en avoir forcément conscience, de la survie de l'organisation. C'est alors pourquoi des ajustements sont construits par les acteurs au fil des opportunités, donnant ainsi à voir le processus de transition, de passage d'un état à un autre, conformément à un modèle qu'ils ont contribué à élaborer et qui leur permet de résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

Dans cette perspective, Reynaud (1989), dans son énonciation de la théorie sociologique de la régulation, précise les modalités de construction des règles par lesquelles un groupe social se structure et devient capable d'actions collectives. Récusant le recours à des valeurs, les règles apparaissent comme le produit de la régulation conjointe, du compromis négocié. Les relations interpersonnelles sont au cœur du processus de régulation et illustrent en quelque sorte la notion de coopération conflictuelle. Elles sont en outre caractérisées par l'acceptation du débat entre majorité et minorité. Aussi, si l'autorité imposée est refusée, les leaders qui facilitent les relations dans le groupe sont quant à eux reconnus, et le groupe peut apparaître comme une unité dans laquelle on se fonde car il n'y a guère d'autre issue que le collectif. En ce sens, la coopération conflictuelle peut également se présenter comme une articulation inédite entre le paradigme de l'organisation et celui du travail (Bernoux et Courpasson, 1999) car lorsque les situations de travail permettent un accès aux positions stratégiques, surgit un modèle marqué par la négociation en même temps que l'acceptation des différences, ce qui s'apparente au processus de transaction.

Cependant, la sociologie française désigne la coopération comme objet, et l'élucidation de l'énigme de la coopération humaine semble rester tributaire de modèles interprétatifs qui accordent un primat à la rationalité instrumentale de l'action au travail. Dès lors, seules la reconnaissance des intelligences mobilisées et l'élaboration de règles et de valeurs partagées semblent être à même de préserver les bases, fragiles, de la confiance et du désir de coopérer.

À cet égard, les travaux relatifs à la sociologie des organisations renvoient l'élucidation de l'énigme de la coopération à l'identification des interdépendances, intérêts et échanges entre les individus et les groupes d'individus engagés dans l'accomplissement d'une production commune. L'objectivation du lien entre action, production et organisation est alors résolue au moyen de la structuration des interdépendances et des échanges afin d'assurer le minimum d'intégration, de régulation et d'organisation des conduites humaines au fondement de tout construit de coopération (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993). De toute évidence, cette modélisation prend appui sur une théorie politique de l'action qui révèle un jeu inégal entre acteurs, fondé sur des inégalités de ressources entre individus et groupes d'individus dans la mesure où celles-ci préexistent à tout contexte d'action collective et induisent un déséquilibre structurel des échanges inhérent aux interdépendances objectives entre les individus et les groupes d'individus.

Le choix épistémologique de la conceptualisation de la coopération pourrait bien dès lors reposer sur une posture opportuniste d'acteur stratégique qui poursuit des intérêts au sens large, capable de calcul et disposant d'une marge de liberté inaliénable, même si celle-ci semble parfois limitée. Cela revient à imputer de façon préférentielle à l'action individuelle une rationalité à la fin du processus, tout en privilégiant un certain traitement de la subjectivité humaine. Pour autant, afin de dépasser l'opposition classique entre affectivité et rationalité, Crozier et Friedberg mobilisent le concept de « rationalité limitée », initialement promu par March et Simon (1958). L'éthique semble mener à la construction de structures complexes comme les souvenirs, les émotions et les compétences que chacun acquiert au fil des générations et qui se fondent sur la sollicitude envers autrui. Cependant, Noddings précise que ce processus irrationnel doit être suivi d'une démarche rationnelle et objective, et que cette articulation de l'émotionnel à l'objectif forme un point faible dans l'éthique de la sollicitude (Noddings, 2003 ; Monchinski, 2010) dans la mesure où elle peut potentiellement nuire aux processus subjectifs-émotionnels qui sont la motivation première de la sollicitude.

Ainsi est-ce bien dans le cadre de ses limites culturelles, contextuelles, affectives et cognitives que la rationalité des conduites humaines est appréhendée. Dans le même temps, la modélisation de la coopération humaine prend appui sur le postulat de l'irréductibilité de l'autonomie humaine et sur l'affirmation que rien de ce qui se construit au cours de toute action collective portée par la volonté d'atteindre un but commun ne saurait être compris ni expliqué sans la marge de liberté inaliénable de l'homme (Bernoux, 1999).

La théorie de la transaction sociale présente l'avantage d'appréhender les relations et interactions sociales entre des espaces, voire des sphères du travail, de la formation, de la vie sociale qui se manifestent dans une même réalité sociale que celle dans laquelle l'acteur produit son action et reproduit le système. La dualité du structurel relie alors, dans l'interaction, la compétence des individus, voire des agents, à des éléments structurels, conduisant ainsi les acteurs à mobiliser les modalités de structuration, et par voie de conséquence à reconstituer les propriétés de ces systèmes sociaux. Dès lors, l'agencement entre éléments de la théorie de la transaction et théorie de la structuration du social. Or l'agencement entre éléments de ces deux théories permet

d'envisager, au moins en partie, comment se conjuguent la liberté de l'acteur et les contraintes du système, mais aussi comment cela produit et reproduit l'action des individus et des structures sur eux-mêmes. Ainsi l'organisation apparaît-elle comme un lieu de structuration et d'interaction où la transaction peut intervenir au sein des relations sociales, fussent-elles tensionnelles, pour déboucher sur un équilibre, source de compromis possible.

La transaction sociale ne concourt-elle pas à donner du sens aux relations sociales qui lient les acteurs individuels et collectifs aux systèmes sociaux en tentant « de rendre compte des compromis de coexistence que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-mêmes, avec les autres, avec les organisations. Elle permet de trouver des solutions qu'aucun partenaire n'aurait pu trouver seul : elle est facteur d'innovation sous contrainte... » (Freyne *et al.*, 1998) ? Ainsi envisagée, elle apparaît comme une modalité de la relation sociale, car elle suppose un aboutissement fondé sur des concessions mutuelles. Or, dans cet ensemble structuré par des couples de tension qui s'opposent, la transaction sociale n'apparaît-elle pas comme un processus dans lequel s'établissent des compromis pratiques qui permettent une coopération conflictuelle entre un individu et lui-même, entre les individus, entre ces individus et leur institution d'appartenance, et entre groupements d'institutions ?

6. Conclusion

S'engager dans l'appréhension des aspects transversaux aux processus de transaction, de transition et de transformation pour en identifier le plus petit dénominateur commun relève d'un défi difficile à relever, tant la complexité qui se dissimule derrière ces notions et concepts rend ardue leur mise en relation. Mais, outre le fait d'entrer en « transe » pour tenter de surmonter cette épreuve, la réelle difficulté pourrait bien émaner de cette notion ou de ce concept polysémique qu'est la « coopération ». De ce point de vue, outre la métaphore de la chrysalide qui devient papillon, la valse à trois temps et trois mouvements apparaît relativement en adéquation, non seulement avec les différentes acceptions de cette notion ou de ce concept, mais également avec ce qui se passe lors de tout processus de négociation individuel et/ou collectif mettant en scène des acteurs aux prises avec, ou dans, des jeux d'acteurs situés dans l'espace et dans le temps, pour finalement se produire harmonieusement. Au sein de ces jeux, les postures des uns et des autres diffèrent, atteignant parfois des limites qui imposent une régulation salvatrice avant l'engagement dans un processus de coopération conflictuelle dont la finalité devrait être, en principe, de trouver une issue en forme de compromis. Ainsi, au-delà de la transaction, s'en vient la nécessité d'assurer une transition en vue d'une transformation à laquelle chacun aura finalement contribué. Aussi, le dénominateur commun entre ces trois « trans » pourrait bien résider dans la notion de « passage », à l'image de la « transe », sorte de sas illustrant le processus de transformation progressive de l'individu autant que du collectif. En ce sens, érigée en modèle, la coopération, qu'elle soit conflictuelle ou non, apparaît comme un moyen de mobiliser des acteurs en vue d'élaborer des construits collectifs finalisés,

rationnels, contingents, voire opportunistes, susceptibles de contribuer aux transformations et au changement des individus et des groupes au sein d'une société en mutation.

Marcel PARIAT
Université Paris Est Créteil
80 avenue du Général de Gaulle - 94010
Créteil Cedex
UFR Sciences de l'éducation et Sciences
sociales
Laboratoire LIRTES (EA 7313)
pariat@u-pec.fr

Bibliographie

- Althabe, G. & Selim, M. (1998). *Ethnologie et anthropologie*. Paris : L'Harmattan.
- Aron, R. (1967). Tocqueville retrouvé. La définition libérale de la liberté : A. de Tocqueville et K. Marx. In *Archives européennes de sociologie*, 1964, et *Les Étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Bell, D. (1976). *Vers la société post-industrielle*. Paris : Robert Laffont.
- Bernoux, P. (1998). Contrainte et domination sans autonomie ni acteurs ? *Sociologie du travail*, 3, 393-405.
- Blanc, M., Mormont, M., Remy, J., & Storrie, T. (1994). *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- Boudon, R. (2005). *Tocqueville aujourd'hui*. Paris : Odile Jacob.
- Bourdieu, P. (1977). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz, 1972 ; *The Outline of a Theory of Practice*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, 1977.
- Bourdieu, P. (1990). *Le sens pratique*. Paris : Minuit, 1980 ; *The Logic of Practice*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, 1990.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Comte, A. (1972). *La science sociale*. Paris : Gallimard, coll. « Idées Nrf ».
- Copans, J. (2010). *Sociologie du développement*. Paris : Armand Colin.
- Courpasson, D. (1999). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale. *Sociologie du travail*, 1, 39-61.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Essai Poche.
- Daloz, L. (2000). Transformative learning for the common good. In J. Mezirow *et al.* *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 103-124). San Francisco: Jossey-Bass.
- Durkheim, É. (2004). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freynt, M.-F., Blanc, M., Pineau, G. (dir.) (1998). *Les transactions aux frontières du social : formation, travail social, développement local*. Lyon : Chroniques sociales.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Le Seuil.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

- Glaserfeld, V. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Gutierrez, F. (1990). *Educacion como Praxis Politica*. Mexico DF: Siglo XXI.
- Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (<http://www.edpsycinteractive.org/files/translrng.html>).
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley (trad. fr. : *Les organisations*. Paris : Dunod, 1965).
- Maffesoli, M. (2014). *L'ordre des choses : penser la postmodernité*. Paris : CNRS.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1998). Cognitive processes: contemporary paradigms of learning. In P. Sutherland (dir.), *Adult Learning: A Reader*. London: Kogan Page.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow et al. (dir.), *Learning as Transformation* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon : Chronique sociale.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Noddings, N. (2003). *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Los Angeles: University of California Press.
- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations*. Montréal : Sciences et culture.
- Remy, J., Voyé, L., & Servais E. (1978). *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne*. Tome 1. Bruxelles : Vie ouvrière.
- Remy J. (2005). *Négociations et transaction sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Reynaud J.-D. (1988). Les régulations dans l'entreprise. Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 20, 367-376.
- Roth, W.-H. & Masciotra D. (2004). Apprendre, c'est faire émerger. In P. Jonnaert & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains* (pp. 225-253). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Touraine A. (1969). *La société post-industrielle. Naissance d'une société*. Paris : Denoël.



La coopération au sein d'un réseau international interuniversitaire revisitée à l'aune des processus de transaction et de transition

PASCAL LAFONT¹

Résumé : Cette contribution met en exergue une analyse relative à l'évolution des relations de coopération entre membres d'un réseau international pris dans des espaces transactionnels et transitionnels. La contextualisation des situations de travail permet d'interroger ces espaces pour observer des logiques qui ont conduit les membres à marquer leur opposition ou, au contraire, à conforter leur coopération à travers leur pratique de formation, de recherche et de développement. Ainsi s'interroge-t-on, d'une part, sur l'origine des conflits cristallisés par des postures répondant à de nouvelles exigences inhérentes aux mutations de l'enseignement supérieur, et d'autre part, sur les conditions de réalisation de compromis formels et informels. Au bout du compte, dans un environnement interculturel qu'impose le développement de l'internationalisation de l'offre de formation et des pratiques de recherche, le projet coopératif entre les membres de ce réseau international interuniversitaire s'en trouve-t-il affaibli ou à l'inverse, renforcé ?

Mots clés : *coopération, transaction, transition, interculturel*

Les institutions universitaires sont soumises à des exigences relevant des influences exercées par des organisations internationales telles que l'OCDE, l'Union européenne (Lynch, 2011), ce qui produit une modification de leurs missions. Dans ce contexte, des universités latino-américaines, caribéennes et européennes ont créé un espace collaboratif tant au niveau de la formation que de la recherche. Les incitations internationales et les effets sur la politique des établissements partenaires constituent la porte d'entrée pour appréhender des modalités de coopération et rendre compte des points de vue entre

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil (ex-Paris XII).

enseignants et enseignants-chercheurs, membres d'un réseau international. Chaque membre s'appuie sur une stratégie porteuse d'avantage comparatif potentiel pour la compétitivité internationale, au sens où les institutions d'enseignement supérieur auxquelles chacun appartient, souhaitent renforcer leur image et leur pouvoir d'attractivité dans le cadre de la formation et de la recherche à l'étranger (Harfi et Mathieu, 2006). La relation de coopération au sein d'un réseau interuniversitaire international dans le champ de l'éducation et de la formation, entre membres partenaires², est établie en accord avec des principes d'organisation et de fonctionnement qui dépendent de la conception que les équipes pédagogiques et scientifiques des institutions partenaires ont de la formation, de leurs niveaux d'exigence, de leur organisation, de leurs capacités et intérêts en matière de recherche, de leurs structures, de leur capital humain, comme des relations informelles susceptibles de s'établir en fonction des circonstances et des histoires tant individuelles que collectives. Dès lors, dans quelle mesure la coopération peut-elle être influencée, voire infléchie par des effets systémiques d'opposition et de complémentarité inhérents aux modèles ou aux dispositifs institutionnels ancrés dans des contextes culturels, sociaux, économiques et politiques variés ? Plus précisément, la différence d'appréhension relative à la coopération ne peut-elle pas provenir de la diversité des profils des professeurs et des chercheurs des universités et des pays concernés, combinant à la fois facteurs organisationnels et culturels ?

Aussi formulons-nous l'hypothèse selon laquelle, si pour certains membres de ce réseau international les espaces transactionnels et transitionnels sont aussi complémentaires que régulateurs des tensions internes au réseau, c'est parce qu'ils contribuent au renforcement des logiques de coopération inhérentes à l'évolution des environnements académiques et institutionnels. En revanche, pour celles et ceux qui n'en sont pas familiers, au sens académique et/ou scientifique (celles et ceux qui n'ont pas l'expérience de la recherche, notamment pour des motifs statutaires, tels les enseignants du second degré), la coopération est associée à une perte de sens et de signification des orientations d'un réseau dans lequel ils ne parviennent plus à se (faire) reconnaître.

Le corpus d'analyse repose essentiellement sur les comptes rendus d'assemblée générale annuelle, les courriels alimentant les discussions en interne en lien avec les projets d'évolution des relations partenariales du réseau, les documents officiels définissant le périmètre d'action de chaque membre de l'association. Parmi plusieurs points de tension, deux d'entre eux sont apparus

² Université Paris-Est Créteil (France), Universidad ARCIS (Chili), Universidad UFRO (Colombie) (1990), Universidad del Norte (Colombie), Universidad de Londres (Angleterre) (1993), Universidad de Antioquia (Colombie) (1996), Universidad Autónoma de Madrid (Espagne), Universidad Federal de Salvador de Bahías (brésil)(1995), Pontificia Universidad Madre y Maestra (République dominicaine), Universidad de La Habana (Cuba), Universidad de Colima (Mexique) (1999), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Autónoma de Yucatán (Mexique) (2001), Universidad Católica de Valparaiso (Chili), Universidad de Los Lagos (Chili) (2002), Agence régionale d'amélioration des conditions de travail de Martinique (2006), Universidad de Quisqueya (2008), Instituto Tecnológico de Santo-Domingo (République dominicaine), Universidad de León (Mexique)(2009), Universidad de Lisboa (Portugal), Pontificia Universidad Católica del Perú (Pérou), Université du Québec à Montréal (Canada) (2010), Universidad de Granada (Espagne), Universidad de Caldas (Colombie) (2011), Università Ca' Foscari de Venise (Italie) (2012), Universidad de Sevilla (Espagne), Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña (Colombie) (2014), Université catholique de Pereira (Colombie) (2015).

de façon accrue et récurrente, durant les dernières années, compromettant la coopération entre partenaires. Ils constituent donc le cœur de cette analyse : la gouvernance comme objet de transaction, les enjeux académiques et institutionnels qui marquent l'obligation d'une transition dans un environnement interculturel.

1. Contexte historique et modalité de coopération

Préoccupés par les exigences de la société du savoir et la finalité émancipatoire de la connaissance, les membres du réseau se sont interrogés sur « les processus de construction des différents systèmes par lesquels les humains interprètent le monde et s'y orientent. Les paradigmes explicatif et compréhensif – appréhendés sous l'angle de leurs genèses, tensions, évolutions, à l'intérieur du projet de connaissance scientifique – s'inscrivent donc parmi les objets » (Schurmans, 2008, p. 11) étudiés à travers les activités de formation et de recherche. Par ailleurs, ils n'ont eu de cesse de porter, depuis plus de 20 ans en Amérique latine, dans la Caraïbe et en Europe, « leur attention sur les processus d'élévation du niveau de qualification et d'amélioration des compétences par la capacité à apprendre tout au long de la vie, et de contribuer à "une professionnalisation durable" autant des individus que des secteurs d'activité et des institutions afin d'assurer le développement des territoires sur lesquels les institutions membres du réseau interviennent » (Lafont, 2015, p. 8). Cela suppose de considérer l'orientation des trajectoires tant scolaires que professionnelles comme un investissement de l'ensemble des acteurs d'une société et d'en faire évoluer notablement les conditions par une meilleure fluidité des parcours de formation, de (re)conversion, et d'insertion, notamment professionnelle, au moyen, non seulement de passerelles entre cursus, mais aussi de pratiques institutionnelles améliorées par le développement d'apports interculturels. Face aux évolutions technologiques et économiques génératrices de mutations sociales, s'interroger sur les rapports que les hommes entretiennent avec leur histoire et leurs projets apparaît dès lors incontournable tout autant que de porter un regard critique sur les évolutions exogènes, les modèles scientifiques et culturels portés par les collègues latino-américains, caribéens et européens.

1.1. Évolutions exogènes et modèles universitaires

Durant la période de l'expansion colonialiste, et plus particulièrement depuis la seconde moitié du XX^e siècle, la modernisation des sociétés a porté une diffusion des modèles universitaires européens. Le modèle français « napoléonien » a consacré un système, expression de l'affirmation de l'État nation prenant appui sur une administration censée garantir les notions de méritocratie et d'élitisme républicain. Celui-ci a été reproduit en Espagne, Italie, Argentine et en Afrique francophone. Le système universitaire anglais, plus élitiste, a davantage visé le développement complet de l'individu, alors que le modèle « humboldtien » allemand s'est fondé sur l'idée selon laquelle

l'indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics était un préalable à la qualité des institutions de recherche et d'enseignement supérieur. Quant au système universitaire américain, pôle d'imitation et d'attraction académique majeur dans le monde, il a été historiquement marqué par ce dernier (Neave, 2001).

Comment expliquer que toute institution d'enseignement supérieur soit soumise aux mêmes diktats quel que soit le modèle de référence dans lequel elle s'inscrit ? L'attraction autant que la domination de ces modèles ont été renforcées par l'existence considérable de migrations universitaires unilatérales entre les pays du tiers-monde, ceux en voie de développement, ceux émergents et les pays occidentaux. La performance des institutions de l'enseignement supérieur est d'autant plus recherchée que des dispositifs d'évaluation permettent de caractériser des signes visibles³ à travers le monde entier en dépit des classements et des palmarès qui « n'ont absolument rien de scientifique, [qui] sont opaques dans leur mode d'évaluation des universités et commencent à avoir un impact négatif sur la qualité de la formation et de la recherche dans les universités » (Lynch, 2011, p. 20). La concurrence mondiale contraint les organismes d'enseignement supérieur et de recherche à renforcer une gouvernance orientée vers l'excellence non seulement des cursus de formation mais aussi de la production scientifique, de façon à associer politique de formation et de recherche, développement économique et social, et ce au plus haut niveau (Pelletier, 2009). Pour autant, l'utilitarisme économique ne saurait être l'unique facteur explicatif de l'uniformisation d'une orientation stratégique et scientifique des institutions d'enseignement supérieur et de recherche qui, inégalement répartie (Olson, 1999), porte des évolutions sociales, politiques et économiques autant qu'il la nourrit.

Les analyses issues des discours tenus par les membres des universités partenaires de ce réseau international montrent qu'ils s'accordent sur le principe selon lequel, il s'agit de dynamiser les ressources humaines de façon à créer des synergies internes et externes ayant pour vocation d'élever les niveaux de formation et de qualification à travers un rapprochement interculturel entre sphère productive et éducative, entre théoriciens et praticiens, entre entrepreneurs de secteurs d'activités divers. Par ailleurs, cette tendance tend à s'intensifier avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur, d'autant plus que cette dernière la renforce. En outre, l'internationalisation des espaces de formation et d'enseignement offre des opportunités d'innovation pédagogique et d'évolution des pratiques institutionnelles, à partir desquels le Réseau a construit une dynamique partenariale stimulante depuis son origine avec des collègues enseignants persécutés et opposés à la dictature et à la destruction du système éducatif chilien. Le projet de ce Réseau « est né à la fin des années 1990, au moment où les réfugiés chiliens en France se sont mobilisés contre la destruction physique et intellectuelle de l'enseignement supérieur, et particulièrement au regard des menaces que la dictature de M. Pinochet faisait peser sur les sciences de l'éducation. [...] Dans ce contexte de résistance, l'idée d'appuyer depuis l'étranger les universités chiliennes et coopérer à la défense de leur offre de formation en développant les programmes de maîtrise

³ Parmi ces signes peuvent être désignés le prix Nobel, la médaille Field, le classement de Shanghai, le nombre et la qualité des publications, le taux d'encadrement et de réussite des étudiants aux examens, la certification et l'accréditation des formations...

a émergé » (secrétaire général du réseau). Cependant, force est de constater qu'à l'origine, il était seulement question de coopérations bilatérales, l'évolution de ces coopérations puis leur structuration en forme de réseau n'ayant émergé que vers la fin des années 1990.

1.2. Principes pédagogiques et approche interculturelle

Le réseau a été précurseur en matière d'innovation pédagogique en proposant dans le cadre d'une double diplomation, au niveau de la maîtrise⁴ et puis aujourd'hui, au niveau du master et des cotutelles de thèses, un cadre de travail collaboratif qui a toujours eu pour vocation à la fois d'offrir de nouvelles opportunités de formation aux étudiants⁵ et d'accompagner les évolutions institutionnelles des universités partenaires en prenant appui sur des instances telles que les ambassades de France ou les « Alliances françaises » et des principes pédagogiques qui mettent en exergue l'approche interculturelle. Cette dernière invite notamment à la succession des phases de décentration, de rencontre avec d'autres systèmes de référence, et de négociation qu'ils soient individuels ou collectifs. La décentration oblige l'étudiant à prendre une distance par rapport à lui-même, en tentant de mieux cerner son système de valeur, qui peut être défini comme « une configuration d'idées et d'attitudes au sein de laquelle les éléments sont liés entre eux par une certaine forme de contrainte ou d'interdépendance fonctionnelle » (Converse, 1964, p. 207), ses cadres de références, qui sont porteurs d'une culture et de sous-cultures, eux-mêmes intégrés dans une trajectoire personnelle. Il arrive en effet parfois que « les étapes de la socialisation d'un individu dans sa communauté soient enfouies dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît évident est une construction du monde qui relève de sa culture » (Colles, 1994, p. 8). Par analogie, la nécessité de penser son environnement national ou supranational oblige les institutions et les territoires, ou du moins leurs acteurs, au décentrement et à une réflexion sur soi. La rencontre avec d'autres systèmes de référence accentue à la fois le besoin et la difficulté de quitter sa propre logique. Ainsi, dans bien des cas l'attitude prescrite des étudiants, comme pour les enseignants et partenaires du réseau, est une attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité pour la découverte des lignes de force qui, dans une culture, s'ordonnent autour de référentiels de base et de signifiants fondamentaux interprétés et intégrés de façon unique (Lafont et Pariat, 2012). Aussi, pour les membres du réseau, l'offre d'une formation interculturelle envisage de valoriser certaines formes d'apprentissage, de réduire les inégalités relatives aux hiérarchies symboliques et académiques, aux frontières du savoir, d'interroger « l'intelligence collective » au sujet du partage des savoirs, sans quoi les sociétés et leurs gouvernements sont condamnés à accompagner les révolutions scolaires successives, tout en ne réussissant pas à améliorer de manière significative l'efficacité réelle des systèmes de formation (Ruano-Borbalan, 2005).

⁴ Aujourd'hui équivalent du Master 1 dont l'entrée est conditionnée par la détention du titre de licence (4 ans en Amérique latine).

⁵ Ils sont désormais plus de 500 étudiants à avoir bénéficié de ces dispositifs de formation.

1.3. Facteurs endogènes et politique de coopération

En Amérique latine, les universités, à l'exception du Brésil, ont été créées deux siècles avant celles d'Amérique du Nord. La majorité d'entre elles sont restées des institutions étatiques pendant la domination coloniale espagnole. Les universités privées et les institutions postsecondaires non universitaires sont des créations plus récentes, qui sont apparues dans l'ensemble au cours des deux dernières décennies du XX^e siècle. Mais, dans un contexte de moindre développement social et économique, le milieu universitaire n'est pas épargné et ne constitue pas un îlot de modernité en ce qui concerne son aptitude à remplir ce qui pourrait et devrait être une de ses missions : rechercher et offrir des réponses adéquates susceptibles d'orienter les politiques publiques.

Par-delà une grande diversité de désignations⁶, on découvre d'autres problèmes révélés par l'incursion dans l'organisation interne, ce qui devrait amener à s'interroger sur des questions liées : aux critères requis pour l'ouverture d'une Université ; aux conditions de fonctionnement ; à la capacité reconnue de délivrer des diplômes homologués par le ministère de l'Éducation nationale, encore qu'il faille envisager à terme, un système qui briserait le monopole de l'État dans ce domaine ; aux rapports entre une ou des Universités publiques (gérées par l'État) et les Universités privées ; à la notion d'autonomie (des sources financières, des programmes, de la gestion) des Universités publiques et privées par rapport au pouvoir politique. Sur ce dernier point, « on touche au délicat problème de l'équilibre à trouver entre d'une part, les espaces d'autonomie des Universités jouissant d'un minimum de liberté en ce qui concerne les mécanismes de gouvernance, la liberté de penser et de transmettre le savoir et d'autre part, la responsabilité de l'État garant de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement à tous les niveaux, dans le secteur public comme dans le privé » (Lafont et Pariat, 2011, pp. 78-79).

Quels intérêts des universités d'Amérique latine et centrale, comme des universités européennes ont-elles à promouvoir un type de coopération basé sur la formation et la recherche ? L'un des enjeux est bien de favoriser l'établissement des conditions nécessaires au développement d'un système d'enseignement universitaire et de formation professionnelle et *in fine* de contribuer à la stabilisation des régimes politiques démocratiques. En ce sens, la responsabilité sociale et sociétale de l'Université (RSU) inscrit le projet de coopération au-delà des missions traditionnellement dévolues à l'université en pointant son attention sur les usages et le transfert des résultats de la recherche dynamisant ainsi les politiques partenariales privé-public (PPP). Il y serait judicieux « de mettre en place des critères communs internes à toutes les universités afin qu'elles puissent œuvrer dans une optique de développement durable avec des normes RSE (Responsabilité sociale d'entreprise) pour pratiquer la « RSU » et avoir une meilleure approche des PPP aux conséquences parfois si onéreuses » (Leroux, 2015, p. 62). Son agir et son attitude doivent être obsessionnellement empreints d'une constante recherche d'éthique et d'une performance remarquable tant en ce qui concerne l'efficacité interne de son système que son efficacité externe. À partir de cette conception partagée de la RSU par la majorité des membres du réseau, il restait en revanche à concilier deux

⁶ Universités, centres universitaires, instituts, instituts d'enseignement supérieur, etc.

approches culturelles au regard des maquettes de diplômes de chaque établissement partenaire. Ce sont là autant de questions qui rejaillissent et aboutissent à la réélaboration des formations de masters mises en œuvre. « Durant les 10 premières années du réseau, ce dernier a contribué au renforcement des logiques collaboratives dans le cadre du renforcement de la politique de coopération entre l'Europe et l'Amérique latine plus horizontale et égalitaire que d'autres programmes de coopération académique courants. La généralisation de l'offre de formation en double diplomation, les conventions bilatérales, et la mobilité des étudiants jusqu'en Europe ont produit un impact réel dans l'évolution de l'accès massif à la formation pour les femmes » (Secrétaire général du réseau). L'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche peut ainsi, semble-t-il, permettre d'une part à des systèmes d'éducation plus modestes et/ou moins développés d'améliorer leur efficacité en prenant par exemple acte des modalités de gouvernance territorialisées, et d'autre part, favoriser l'élévation du niveau d'ensemble des cadres, qu'il s'agisse de formation académique, professionnelle, ou de professionnalisation, tant des individus que des institutions.

La coopération ici repose sur l'idée d'un partage des espaces de travail qu'il s'agisse de formation ou de recherche et parfois dans une perspective de pratique réflexive de recherche sur la formation. « Si la communication fonctionnelle caractérise les pratiques de collaboration, c'est l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace qui caractérise les pratiques de coopération » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud, & Tardif, 2007, p. 11). Autrement dit, si un travail coopératif renvoie le plus souvent, en amont, à une décision administrative (cadrée par le conventionnement des actions pédagogiques), il prolonge ces pratiques dans une action commune en vue de former à la recherche par la recherche. La coopération entre enseignants-chercheurs est donc effective dans toute situation où ils agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation et compte tenu des évolutions endogènes et exogènes leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation politique ainsi qu'aux objectifs pédagogiques et scientifiques que se fixent annuellement les membres de ce réseau au cours des assemblées générales. Or, remise en question par le secrétaire général et les quelques membres qui l'appuient, la gouvernance du réseau est depuis peu au centre de la contestation.

2. La gouvernance du réseau et objet de transactions

Le changement souhaité de gouvernance peut-il être associé à une revendication relative à une meilleure gestion des ressources financières, humaines et matérielles du réseau ? Les critiques reposent essentiellement sur une idée utopique selon laquelle « pour fonctionner parfaitement, il lui faut un univers où tous (les membres) jouent, dans la multiculturalité et la transparence » (Moreau Desfarges, 2003, p. 7). La gouvernance est sous-tendue par des objectifs communs définis dans les statuts de l'association (support juridique du Réseau), identifiables à partir des mécanismes légaux et formels de responsabilité. La gouvernance repose donc sur un système de règles fondé sur le jeu des

relations interpersonnelles autant que sur des lois et des sanctions qui ne sont pas toujours explicites dans les textes déposés auprès de la préfecture désignée en référence à l'implantation du siège du réseau international, en France.

C'est justement à partir de ces imprécisions que naît la nécessité d'ajustements par des compromis mutuels. Ainsi, « les situations de crise amènent à les expliciter et à les formaliser » (Blanc, 2009). Ici, la transaction touche à une forme de pouvoir, à son exercice, à sa légitimité, dévolu au président et à ceux qui le soutiennent. Néanmoins, l'exercice du contre-pouvoir peut s'organiser sur la base de l'extension et de la répartition des zones d'influence. Aussi, l'apparition de nouveaux membres du réseau qui à la fois, questionne sur les critères d'intégration au réseau et offre une opportunité de renouvellement des rapports de forces, constitue une opportunité pour interpeller le président sur son type de gouvernance : « Les collègues latino-américaines connaissant à peine les nouveaux partenaires en raison d'un manque de clarté au sujet de ce qu'ils représentent car les échanges en assemblée générale sont réduits à ce sujet » (Secrétaire général du réseau). Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les logiques en jeu (éviter le risque de l'éclatement des relations, accomplissement du mandat en cours...) ont conduit au maintien des relations fonctionnelles (accord informel) que l'on peut associer à une coopération conflictuelle comme si la disparition du réseau pour chaque membre, en dépit du déséquilibre des pouvoirs, s'avérait prématurée. Ainsi, des transactions ont été entendues comme des compromis provisoires parce que la gouvernance implique la participation, la négociation et la coordination qui ont permis d'aménager une forme de cohabitation des contraintes et de mettre à distance partiellement les sources de tension tandis que les probabilités qu'elles ressurgissent (Simmel) obligent à penser les termes de la transition (Blanc, 2009) ; autrement dit, les négociations entre les protagonistes ont permis de dépasser les intérêts divers et conflictuels pour arriver à un consensus temporaire. La rationalité procédurale joue un rôle aussi important que la rationalité substantielle dans la mesure où l'accent est mis autant sur le processus de dialogue, que ce soit en amont ou en aval des assemblées générales, que sur le résultat de ce processus. Force est de constater que le rôle surplombant de contrôle et de commandement, centré sur une construction institutionnelle, est mis en cause au profit d'une approche plurale et interactive du pouvoir, c'est pourquoi la coexistence de deux réseaux parallèles est mentionnée : « En observant depuis Paris, cela me donne l'impression qu'il existe actuellement deux réseaux, l'un européen et l'autre latino-américain, tous deux administrés par une politique habile de communication qui masque notre fragilité et dont le style de gestion s'apparente à une entreprise privée » (Secrétaire général du réseau). Comment peut-il en être ainsi lorsque le président, s'appuyant sur les statuts, rappelle que la cotisation n'est versée que sur la base de la volonté des institutions de s'en acquitter, preuve d'ajustements mutuels et autorisés par des transactions qui permettent dans ce cas, une formalisation de l'accord entre les membres du réseau (inscription dans les statuts) et un fonctionnement informel qui offre le choix du versement, ce qui n'a jamais suscité aucune opposition. Aussi le président précise-t-il les manquements aux devoirs du secrétaire général quand ce dernier associe la gouvernance du réseau au manque de transparence : « Je m'étonne de vos demandes réitérées de transmission des procès-verbaux

d'assemblées générales et des états des comptes adressés au président et à la trésorière car nous avons pallié ce manque chaque année... il suffit de consulter la liste des destinataires de ces documents pour constater que votre adresse a toujours figuré dans la liste de diffusion » (Président du réseau).

Par ailleurs, si parfois le sentiment lié à la défense de l'intérêt collectif pouvait l'emporter sur les querelles intestines et contre-productives au titre du traitement des questions scientifiques et des enjeux académiques, force est de constater que le président n'en était pas persuadé, ainsi pouvait-il affirmer face aux allégations récurrentes du secrétaire général et de ses colistiers, qu'il avait pris, après consultation des membres du bureau, « la décision de faire vérifier la compatibilité de l'association par un cabinet d'expertise comptable... pour ce qui est du fonctionnement démocratique de l'association, je ne crois pas avoir de leçon à recevoir en la matière et je m'en remets totalement aux membres du Réseau. Vos propos publics relèvent de la calomnie, dans la mesure où ils sont totalement infondés et sans preuves. Je m'étonne qu'un tel manque de discernement et de réflexion analytique appauvrisse la réflexion, portée par un mode de communication que vous privilégiez en vue de détourner l'attention sur des questionnements dont vous êtes le seul auteur. » Et pourtant, les questions ont continué d'être soulevées, relatives à l'extrême centralisme ou encore la présidentialisation du pouvoir du réseau. « Comment interpréter la légèreté et la précipitation avec laquelle le président déclare des points approuvés par l'assemblée ? De même, on peut s'étonner que n'ait été présenté, ni débattu, ni voté aucun budget prévisionnel. » Si certaines de ces questions peuvent paraître pertinentes, il semble pour le moins surprenant que ces propos émanant d'un membre se disant fondateur de l'association ne soient pas apparus auparavant. Si des suspicions étaient fondées, pour quelles raisons alors le président n'a-t-il jamais changé depuis la création du réseau ? Le président aurait-il bénéficié de complicités ? « Le jeu est à scène variable, car le nombre d'acteurs peut se modifier selon les circonstances » (Blanc, 1992, p. 87) au gré des formes de solidarité entre partenaires qui fondent l'opposition ou portent la majorité. Force est de constater que les différentes élections qui ont permis la succession de plusieurs mandats du même président ne pouvaient se lire que comme l'expression démocratique de la volonté majoritaire de poursuivre le projet de coopération.

3. Enjeux académiques et transition vers un groupement d'intérêt scientifique

Les dissensions manifestes font la vie du réseau et sont constitutives du besoin de dépassement, ainsi conduisent-elles à repenser le projet collectif à travers une nouvelle structure. Cette nécessité fut même précipitée par l'intensité du conflit qui atteignit une tension paroxystique marquée par une violence exacerbée. En effet, le membre se disant fondateur, en fait proche du secrétaire général, avait déclaré « qu'il ne pouvait plus tolérer l'agressivité physique et verbale du président », rendant celui-ci responsable de son éviction d'activités d'enseignements alors qu'il n'était engagé dans aucune activité de recherche. En outre, il l'accusait de l'avoir molesté : « Mon bras a porté pendant plusieurs

jours les marques de tes doigts. » Un démenti fut apporté publiquement par une autorité qui avait assisté aux échanges entre protagonistes. Voulant mettre un terme à ces relations, le président s'est vu contraint de relever l'inexactitude et l'excès des propos tenus : « Vos actes sont inscrits dans le registre de l'agressivité, du jugement de valeur sur les personnes, et relèvent du harcèlement. À plusieurs reprises vous travestissez la réalité, ce qui est de l'ordre du mensonge ; des témoignages dignes de foi en attestent. » Enfin, à la suite de l'intrusion dans le local mis à disposition du réseau qui hébergeait l'association support de celui-ci, profitant de l'absence momentanée du président et de la trésorière, dont il savait qu'ils étaient en réunion puisqu'il les avait interpellés auparavant, ce membre s'est approprié des documents présents dans ce local, au mépris de toute confidentialité. Ces actes de transgression et de violation de confidentialité ont immédiatement été constatés par une autorité administrative. Le président devait alors déclarer : « Je me vois donc contraint de porter cette information dont le caractère présente une réelle gravité, à la connaissance de l'ensemble des membres du réseau. » La preuve fut administrée par ce dernier quand il informa tous les membres partenaires du réseau que signer les courriels en qualité de membre fondateur du réseau international représentait une usurpation d'identité puisque le nom de cette personne n'avait jamais figuré sur la déclaration d'intention officielle adressée aux instances compétentes lors du dépôt des statuts de l'association.

Bien éloignée de la nature de ces échanges, la transition peut-elle être apparentée à « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégie d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Perez-Leroux, 2014) ? Ainsi, la création d'un nouvel espace de coopération que constitue l'existence d'un groupement d'intérêt scientifique admet une nouvelle ambition en lien avec les demandes unanimes des partenaires, à l'exception des opposants au président, de reconnaissance de la qualité des productions scientifiques et de la formation à la recherche par la recherche. La transition est l'occasion d'un remaniement identitaire non seulement du réseau et de ses membres qui s'accordent sur l'importance de ce type de formation et la coopération nécessaires à la diffusion et à la valorisation des recherches individuelles et collectives sans pour autant perdre l'expérience collaborative capitalisée pendant de longues années. Au demeurant, « si les préoccupations au niveau de l'enseignement supérieur en Amérique latine ont changé, le défi que doivent relever les collègues des universités latino-américaines reste de construire un système de formations doctorales et postdoctorales de haut niveau ouvert au plus grand nombre. Le réseau continuera d'exister à la condition qu'il se donne les moyens de répondre à ces attentes. [...] Acceptons l'idée que sur le terrain de la formation doctorale, c'est un échec, et la direction du réseau en porte une grande responsabilité et doit reconnaître son incapacité. Au regard des résultats relatifs à 2 ou 3 docteurs formés en 10 ans, cela ne constitue pas une vraie dynamique » (Secrétaire général du réseau). Pourtant, toutes les universités partenaires latino-américaines, disposant depuis peu (4 ans) d'une école doctorale, affichent sur leur site les avantages pour l'étudiant en cotutelle en mettant en exergue les bénéfices d'une expérience précoce de recherche internationale grâce à la connaissance d'un

autre environnement scientifique et culturel. C'est aussi l'opportunité de créer des liens personnels et de nourrir des relations humaines, de mieux préparer son début de carrière en saisissant les possibilités d'échange entre les institutions, afin d'obtenir un double diplôme reconnu dans deux pays. En revanche, de nombreux blogs d'étudiants inscrits en cotutelle laissent apparaître des difficultés récurrentes qui viennent nuancer l'amélioration de l'expérience universitaire, scientifique, culturelle et humaine du doctorant. Les témoignages font apparaître en premier lieu des traditions de recherche entre les pays sensiblement différentes, c'est pourquoi une analyse apparentée à une mise en perspective plutôt qu'une véritable comparaison ou une démonstration qui s'avère trop segmentée peut être source de questionnement d'un directeur de thèse tandis qu'un autre peut critiquer une trop grande importance accordée de la dimension philosophique et dialectique. Ainsi le doctorant doit-il trouver un compromis susceptible de satisfaire aux points de vue de ses directeurs même s'ils font partie du même réseau international en se situant au cœur d'un dialogue continu qui influence les conditions de coopération et de collaboration.

De nouvelles dynamiques relationnelles (réponse à des appels d'offres) sont esquissées comme supports de la transition en rapport avec les enjeux académiques en lien avec une meilleure lisibilité des compétences de chacun au sein de projets collectifs de recherche et de formation. Néanmoins, s'il existe véritablement « une conscience claire au sujet de la nécessité de construire un système de formation doctorale propre aux universités latino-américaines pour que celles-ci décident de leurs orientations sans se situer dans l'obligation de solliciter la collaboration des universités d'Amérique du Nord ou d'Europe » (Secrétaire général du réseau), ce discours continue de servir une stratégie de division à visée autonomiste d'une part, et occulte les contraintes financières et scientifiques qu'une telle ambition suppose d'autre part. En effet, le secrétaire général n'étant pas lui-même docteur, n'ayant jamais écrit seul un article durant sa vie d'enseignant du second degré tout en évoluant en milieu universitaire, et n'ayant jamais été membre d'un laboratoire accueillant des doctorants, il est fort probable que ces méconnaissances l'aient conduit à ignorer certaines logiques relatives au fonctionnement des études doctorales et plus particulièrement aux attendus et contraintes de l'encadrement doctoral dans le cadre de la cotutelle entre institutions d'Europe et d'Amérique latine.

4. Conclusion

Même si les contraintes issues de prescriptions, d'imprécisions dans la formalisation des textes régissant les droits et devoirs des partenaires, de leur rapport au pouvoir, pèsent sur les pratiques de coopération à l'instar de ce qui a marqué l'expérience relatée du Réseau international Redford au gré des espaces transactionnels et transitionnels, l'importance des modalités d'ajustement est révélatrice d'un des leviers grâce auxquels elles peuvent pour partie s'en affranchir.

La complexité à la fois relative aux évolutions exogènes qui préexistent aux logiques d'adaptation des institutions partenaires et aux évolutions endogènes aussi déterminantes dans le cadre partenarial de la formation et de

la recherche a conduit à des jeux non coopératifs à somme nulle où chaque partenaire en arrive à bloquer l'autre. Au-delà de ces oppositions, « certains jeux coopératifs se déroulant sur fond de confiance peuvent, dans certains cas, produire des transformations et même soutenir des relations conflictuelles franches ayant des effets novateurs » (Blanc, 1992, p. 86). C'est la raison pour laquelle la transition du réseau marquée par une recomposition identitaire a été repensée par la majorité des enseignants-chercheurs en créant un nouvel espace de coopération attaché à l'idée d'une continuité avec les activités scientifiques antérieurement développées dans le cadre coopératif.

Enfin, le défi majeur à relever est désormais de penser les membres du réseau comme des partenaires actifs et de faire en sorte qu'ils se pensent comme des acteurs en veillant à ce que chaque institution s'inscrive dans une dynamique identitaire collective même « s'il ne peut y avoir communauté sans coopération mutuelle, coopération qui passe par des tensions et des compromis entre les différents membres du groupe qui ressentent ainsi leur appartenance à une même humanité » (Vari, 2011, p. 235). Dans le cadre de cette dynamique renouvelée, ce réseau international pourrait envisager des pistes de réflexion portant sur l'analyse du travail de l'expérience en vue d'étudier le produit de l'expérience individuellement et collectivement vécue et celui des interactions interindividuelles et interinstitutionnelles qui s'y sont déroulées.

Pascal LAFONT
Université Paris-Est Créteil
Faculté des sciences de l'éducation
et des sciences sociales
80, avenue du Général de Gaulle
94009 Créteil cedex
Tél. : +33 145 17 44 19
pascal.lafont@u-pec.fr

Références bibliographiques

- Blanc, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique, *Pensée plurielle*, 20, 25-26.
- Blanc, M. (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Colles, C. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Converse, P. E. (1964). The nature of Belief Systems in Mass Publics. In E. David (dir.), *Ideology and Discontent*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Harfi, M. & Mathieu, C. (2006). *Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs*. Paris : La Documentation française.
- Lafont, P. (2015). Introducción. In P. Lafont & M. Madiaga (dir.), *Red Internacional de Educación, formación y desarrollo*, pp. 7-14.
- Lafont, P. & Pariat, M. (2012). Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle. *Pedagogia oggi, semestrale*, 1, 101-127.
- Lafont, P. & Pariat, M. (2011). *Penser l'État, penser l'Université*. Paris : Publibook.
- Leroux, E. (2015). Universités et développement durable : de nouveaux enjeux au regard des discours des Présidents d'Université ? *Gestion et management public*, 3(4), 49-63.

- Lynch, K. (2011). International league tables and rankings in higher education: an appraisal. In I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur, R. Duval (dir.), *Change in higher education and globalization*, pp. 11-23.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (dir.), 2007, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Moreau Desfarges, P. (2003). *La Gouvernance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: Historia y Política*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Olson, D. (1999). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Pelletier, G. (dir.) (2009). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition. Entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28, 41-52.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2005). *L'histoire de l'enseignement en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schurmans, M.-N. (2008). Avant-propos. In M. Charmillot, C. Dayer, & M.-N. Schurmans (dir.), *Connaissance et émancipation* (pp. 11-17). Paris : L'Harmattan.
- Vari, J. (2011). Le métier d'animateur : une expérience affective de la reconnaissance. In J.-Y. Causer & P. Hamman (dir.), *Travail, formation et transactions sociales*, pp. 225-236.



Transaction, transition et transformation avec des notes de genre

IVANA PADOAN¹

Résumé : L'histoire de la science procède par révolutions non par accumulation (Kuhn, 1962). Chaque période de l'histoire, cependant, présente différentes conceptions du changement. À présent, la coexistence du processus *stochastique* de la complexité avec les déterminations du passé représente la combinaison d'une pluralité de conditions concomitantes qui montrent le plus fréquemment une conscience plurielle, incertaine et souvent inconsciente d'un devenir beaucoup plus flottant. Dans cette optique, les concepts de *transaction*, de *transition* et de *transformation* « font système ». Le sens du mouvement que la matrice *trans* implique se développe dans un processus de synergie interne, relationnelle, un *médium*, en réciprocité avec l'environnement extérieur. Acteurs, contenus et processus, liés au préalable, doivent se reconnaître aujourd'hui dans un système complexe et flottant où de nouvelles significations et attentes se reformulent et se « réorientent » sur un plan de remaniement continu de significations dans la diversité des spécificités identitaires et organisationnelles. Par ces leviers épistémiques, l'évolution des genres fait partie d'un processus de révision des paradigmes culturels de l'identité sexuée avec laquelle ils ont été définis, dominants ou dominés, et offre la possibilité d'activer un registre existentiel plus réfléchi, plus dynamique, plus ouvert, plus adapté aux attentes et aux orientations de sens identitaires.

Mots clés : *changement et transformation, processus stochastique de l'évolution, médium comme relation, déconstruction sexuée de genre*

Les concepts de transaction, transition et transformation présentent un même préfixe « trans », qui indique une forme de synergie dont la racine latine signifie « mouvement ». Dans le langage courant, ces termes sont le plus souvent utilisés dans divers contextes, comme synonymes d'accord, de médiation, de changement, de passage, de mutation. Aussi trouvent-ils leur

¹ Professeur des universités à l'Université Ca' Foscari de Venise, Département de philosophie et du bien culturel.

dynamique d'action autant dans des formes de connaissances que de pratiques qui, selon les cultures et les disciplines, sont mobilisés en référence à l'évolution des systèmes vivants, des organisations et des institutions. Selon Kuhn (1962), une première critique mérite d'être mentionnée vis-à-vis de la conception traditionnelle de la connaissance en tant que processus d'accumulation progressive de nouvelles découvertes, montrant ainsi que, pendant un temps, on interrompt le rapport entretenu à la continuité par les modèles précédents afin d'initier une nouvelle perspective. Néanmoins, les transformations ne sont pas instantanées ; elles sont ponctuées par une longue transition ; et le passage d'une science extraordinaire à une science normale se décline via un changement de paradigmes, porteur d'une transformation de l'ensemble de la structure conceptuelle qui servait jusque-là aux scientifiques pour observer le monde. Avec Kuhn émerge un paradigme de la pluralité permettant de fournir une approche commune, à la fois extensive et fondatrice, non porteuse d'homogénéité, même si cela ne le place pas dans la culture de la complexité postmoderne. La complexité représente un système de procès, de rencontres paradoxales, incommensurables et plurielles entre des cultures, modèles, pratiques, même lointaines les unes par rapport aux autres ; elle est vectrice d'un nouveau mode de compréhension du monde inhérent à des changements substantiels et involontaires, générateurs d'incertitude (Morin, 1999). Ainsi les nouveaux paradigmes imposent-ils d'explicitier les problématiques des procès de passage et de changement, tels que la transaction, la transition, la transformation, qui apparaissent à la fois comme des mots anciens et nouveaux sur le plan épistémologique, et sont susceptibles de donner d'autres significations à la pensée et à l'agir d'êtres humains et des organisations.

Le point de départ semble alors être celui de l'écart, en tant que possibilité de reconnaître la diversité des conditions de départ de la pensée ou de l'action ; aussi ouvre-t-il à la condition d'activation de transactions, de transitions et de transformations.

1. Passages relationnels

Dans le raisonnement relatif au rapport entre les pratiques et le territoire surgit la nécessité de discuter un nouveau modèle fonctionnaliste. Selon Veyne (1978), la pratique renvoie à ce que font les personnes. Dans le système fonctionnaliste, la valeur est attribuée soit à l'acteur soit au résultat de l'action. Or, dans les deux cas, cela correspond à une valeur modeste de participation des sujets qui agissent dans un contexte ou un territoire déterminé, dans une société donnée. Il s'agit en fait de dépasser le système de jeux et de règles pour considérer les acteurs, les finalités et les contextes du système dans lequel surgissent les problèmes relationnels, car c'est ce qui est au cœur de ce système complexe et instable et doit être assumé dans la variabilité systémique des procès de transaction, de transition, de transformation. Le fonctionnalisme avec lequel se construit le rapport société-territoire-existence change en réalité de signification en mettant en exergue une nouvelle conception de la relation. Aussi transaction, transition et transformation instaurent-elles une conception relationnelle structurée par la logique du médium (Varela, 1985), caractérisée

par des interactions constructives guidées d'accouplements parmi divers systèmes et points de vue. Chaque système personnel, social, institutionnel se réalise en effet au travers d'un procès cognitif et d'expérience d'« accouplement structurel » intérieur, en interaction avec un médium qui est en quelque sorte l'environnement dans lequel le système est en transaction.

2. Passage transactionnel

Dès 1896, Dewey avait souligné que le modèle d'interprétation des modalités essentielles qui caractérisent l'esprit de connaissance est au cœur du procès. Dans l'analyse du système sensorimoteur, il avait déjà montré que le procès devait être lu, non pas comme étant séparé (stimuler-répondre), mais comme modalité interne de coordination. Dewey parle de cadre transactionnel permettant d'aller au-delà du modèle empirique, de la même manière que le modèle idéaliste de Hegel. La transaction apparaît quant à elle comme un troisième terme qui s'oppose au dualisme, entre idéalisme et réalisme, nourri des premières innovations psychologiques et biologiques. La perspective de Dewey n'implique pas la séparation entre organisme et environnement, née de l'existence d'entités extérieures. Il y a là, en effet, selon Varela (1985), plus de proximité avec l'organisation dont la signification est associée à la connaissance et l'action intégrées. Pour Dewey, l'environnement n'est pas quelque chose d'extérieur, il est partie intégrante, médium, élément de la transaction ; il est donc le canal de la transaction. Le même organisme, l'individu/organisation, n'étant pas une émanation, il agit directement sur et dans l'environnement en modifiant la condition de ce qui s'y déroule. De sa naissance à sa mort, chaque être humain, organisation, est un élément d'un ensemble en interaction (Bateson, 1977) ; aussi ne peut-il jamais être compris hors de sa participation à un vaste ensemble de transactions auxquelles chaque sujet contribue. Pour autant, les transactions ne sont pas de simples interactions situées dans quelque instant d'agir ; elles sont un fondement profond qui met en exergue des valeurs de réciprocité, constitutives de tous les éléments qui participent à l'agir et qui subissent un changement inhérent aux relations établies auparavant.

La transaction, rapportée au sens commun, fait généralement référence aux adaptations et aux mécanismes d'adaptation ou de changement. Dès lors, ce qui importe, ce sont les conditions du changement. S'agit-il d'un échange social continu déterminant des conditions positives de transaction, susceptible de favoriser la coopération, le travail en groupe et/ou collaboratif ? Ou s'agit-il d'encourager des collaborations permettant de déboucher sur des compromis dans la transaction en fonction des objectifs des sujets impliqués et des niveaux de prise de conscience ?

3. Notes de genre

Dans l'évolution historique des transformations sociales, la question du genre reste marginale par rapport à la prise de conscience de l'importance des passages transactionnels, de la domination externe (traditions, rôles, synergie)

et des déterminismes internes (habitus, morale, conditionnements), recelant des changements possibles. La question du genre représente pourtant un défi fondamental pour l'avenir des sociétés. Les changements sociaux, psychologiques et technologiques produisent des écarts culturels et sociaux qui mobilisent des traditions, des actions et des cognitions d'abord déterminées culturellement. D'ailleurs, lorsque l'anthropologue Ida Magli (1983) souligne les conditions de genre dans une perspective historique, elle reconstruit quelques passages de la transaction.

4. Le côté obscur de la transition

La transition appelle la reconnaissance des déterminants de son histoire afin de prendre en considération leur transformation dans un projet de vie inscrit dans son intériorité. Aujourd'hui, la transition est plus longue, aléatoire, fortuite, conflictuelle à cause de la déstandardisation de la vie et de ses structures. Elle est la conséquence d'un modèle social. Dans la transition, des identités personnelles, sociales, professionnelles s'affaiblissent, et l'insécurité devient presque inévitable, tandis que les modèles deviennent pluriels et complexes ; dès lors, le traitement et la redéfinition des temps de vie se situent dans une transition (Gauchet, 2004). Mais la transition n'est pas un simple changement ; elle répond à la logique de procès, de flux et de fluctuation, tout en étant à la recherche d'un équilibre. Ainsi la difficulté à penser la transition réside-t-elle dans la condition d'incertitude de son advenir.

5. La transformation va au-delà

Depuis l'Antiquité, le concept de transformation représente une dynamique au sens épistémique et une perspective diversifiée, source de multiples significations et de métamorphoses : du mouvement au changement de forme, de la variation imaginaire aux dispositifs, des perspectives souhaitées à de nouvelles topologies de formes. Dans le sens fort du terme, cela concerne le changement de la structure même et rappelle la double question de sa possibilité et de la possibilité de pensée des êtres vivants : une pensée qui inclue le rapport vie-mort. En général, cela renvoie à un acte déterminé, à une opération qui comporte un changement profond et définitif. Cependant, dans le système complexe, le procès de transformation, qui dans la conception de changement est total et irréversible, prend d'autres significations. Le tournant de l'histoire individuelle ou collective peut en effet être déterminé par des conditions externes ou internes.

Mezirow (2003) place la transformation comme l'unique possibilité de formation par l'apprentissage. Il dit : « Nous sommes prisonniers de nos formes d'apprentissage et de socialisation, incorporées dans notre existence. » Il parle de dilemme qui désoriente, de situation selon laquelle on n'est pas en mesure de résoudre un problème à partir des significations habituelles. Pour lui, l'apprentissage transformateur consiste à activer la réflexivité sur la base de ce qui se désintègre, afin que cela mûrisse lentement. Ceci met en lumière

la nature récurrente de la transformation, son procès en forme de spirale qui revêt des formes diverses pour favoriser un procès second d'apprentissage (Bateson, 1977).

6. Conclusion : un implicite social

Au bout du compte, il semble bien qu'il faille traduire la transformation par un art silencieux de la gestion, comme une stratégie d'action transversale des expériences de vie, d'organisation.

Ainsi, le modèle de sociétal, malgré l'évolution, n'apparaît pas très différent de celui de Platon, un modèle géométrique qui parle avec un langage mathématique. Souvent, c'est la recherche de la forme idéale qui nous pousse. Mais la vie est pleine d'impasses, de crises. Le problème n'est alors pas de reconfigurer la situation par rapport à un modèle, mais de faire mûrir les conditions d'évolution afin que les sujets soient impliqués. Pour cela, il semble indispensable de travailler en prenant appui sur le potentiel des situations, afin d'identifier les facteurs qui font grandir, et permettre de faire émerger les potentiels d'action.

*

Transazione, transizione e trasformazione con note di genere

Transazione, transizione e trasformazione, con il prefisso *trans* che dalla simbologia antica latina indica movimento, nella loro modalità corrente vengono utilizzate a seconda dei contesti come *accordo, mediazione, cambiamento, passaggio, mutazione*. Concetti che trovano la loro dinamica nell'agire forme di conoscenza e forme delle prassi. Saperi, conoscenze ed esperienze che, a vario titolo, e secondo le culture e le discipline (dalla filosofia all'economia), mobilitano e motivano l'evoluzione dei sistemi viventi e non viventi, delle organizzazioni e delle istituzioni.

Fino a pochi decenni fa, le teorie che governavano l'evoluzione della conoscenza si rifacevano ai concetti di sviluppo, evoluzione, acculturazione, rappresentazioni del processo di conoscenza lineare, determinato, intenzionale, razionale. È con Kuhn (*La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, 1962), che si sviluppa una prima critica alla concezione tradizionale della conoscenza come accumulazione progressiva di nuove scoperte affermando che, in alcuni momenti, si interrompe il rapporto di continuità dei modelli precedenti per iniziare un nuovo corso. Le trasformazioni non sono istantanee ma hanno una lunga transizione; e proprio il passaggio da *scienza straordinaria a scienza normale* delinea una prospettiva di cambiamento di paradigmi che coinvolge la trasformazione dell'intera struttura concettuale con la quale gli scienziati fino ad allora guardavano il mondo. Kuhn, in particolare, non intende limitarsi a definire cambiamenti di argomentazioni logiche o di esperimenti di validazione/confutazione, ma parla di rivoluzione scientifica e sottolinea con il termine

paradigma un cambiamento epistemico. Non sono più le singole discipline con i loro apparati a strutturare i modelli della conoscenza, ma le prassi scientifiche che coinvolgono più discipline e comprendono globalmente leggi, teorie, applicazioni e strumenti interdisciplinari e con i quali si strutturano i processi decisionali correlati ai problemi da risolvere. Questo implica un riferimento ai valori e dunque agli assunti epistemologici di nuove comunità scientifiche. Con Kuhn emerge un paradigma della pluralità in grado di fornire un approccio comune, esteso e fondativo.

Tuttavia il passaggio a una nuova comunità scientifica non colloca Kuhn nella cultura della complessità postmoderna, per quell'*imprinting* di razionalizzazione del processo di sviluppo della conoscenza che Kuhn ancora avvalora. La complessità infatti, non è portatrice di un ambito di indagine omogeneo. Essa rappresenta un sistema di processi, di incontri paradossali, incommensurabili e plurali tra culture, modelli, prassi, anche lontane tra loro. L'affacciarsi della complessità non è stato l'emergere di nuove risposte ai classici problemi, quanto un modo nuovo di porre i problemi soprattutto quei problemi irrilevanti per la scienza, quelli che rispondono ai sistemi newtoniani, cartesiani, galileiani. Nella complessità, un nuovo modo di comprendere il mondo significa un nuovo modo di conoscere e di agire molto più interconnesso, più meticciano, più legato a perturbazioni, a cambiamenti subitanei e spesso inconsapevoli. Naturalmente dobbiamo ad alcuni grandi cambiamenti la nuova prospettiva evolutiva. Innanzitutto la perdita dei grandi miti, delle grandi narrazioni (Lyotard, 1992) che strutturavano le conoscenze e i comportamenti con le loro verità incorporate, l'avanzare di un sistema di flussi (Appadurai, 2005) che governano il movimento delle idee e dell'agire, la perdita di un sentimento di stabilità e di durata e la sua interpolazione in un tempo variabile, spesso incerto (Morin, 1999). Ciò che ha fatto irruzione nella nostra pacifica e permanente identità è la condizione di mobilità a più livelli, in grado di destrutturare e ristrutturare contesti e ambienti, originando credenze, convincimenti altri, "costituenze" di differenza e di diversità. Ora nell'era *web 2*, i cambiamenti, grazie alla tecnica, sono diventati rapidissimi e invisibili dal punto di vista degli assunti, tanto da mettere in disequilibrio lo stesso sistema vivente e non vivente. Siamo immersi in una *fusione 2 "postfusiva"* che cambia/modifica, presenta pluralità e diversità nella rappresentazione del mondo, cambiando la stessa temperatura dei processi di conoscenza e di azione. Anche l'uso della parola evolutivo diventa critico per la connotazione intenzionale, determinata e affluente che comporta. I nuovi paradigmi, per parafrasare Kuhn, oggi richiedono di significare le problematiche dei processi di passaggio e di cambiamento, ed ecco perché *transazione*, *transizione*, *trasformazione* sono, allo stesso tempo, parole antiche e nuove epistemologie in grado di dare altro significato al pensiero e all'agire di esseri umani e di organizzazioni.

Da dove allora bisogna partire? Bisogna partire dallo scarto non dall'evidenza o dai principi, perché lo scarto mette sotto tensione il paradigma della differenza. La condizione della differenza, in quanto paradigma di un'identità già definita, viene messa in crisi perché, evidenziare la diversità delle culture e delle pratiche sotto l'angolo della differenza, rinvia a una definizione di identità ben determinata; rinvia a una nozione di unità già messa in discussione dalla nozione di complessità. Tuttavia l'intervenire con siffatte modalità sulla

diversità delle culture rischia di portare a una condizione di difesa piuttosto che di mobilitazione/cooperazione nella pluralità e poiché ogni cultura è plurale e nello stesso tempo singolare, la questione oscilla e fluisce allora sul sistema di potere di una cultura sull'altra. Lo scarto sposta il punto di vista, non soltanto quello della distinzione delle parti secondo il paradigma della differenza, ma mette in luce la separazione, la distanza, la diversità. Lo scarto è la risorsa, la possibilità di riconoscere la diversità delle condizioni di partenza del pensiero o dell'azione, apre alla condizione di attivazione di transazioni, transizioni e trasformazioni, in quanto processi in grado di produrre un cambiamento nel senso di una prospettiva di fecondità delle relazioni a cui si aspira.

Assumere questi tre concetti, nella condizione storica attuale, rinvia quindi a nuove prospettive che mobilitano la diversità, non più come comparazione in cerca di nuove etichette, ma a prospettive potenzialmente in grado di destrutturare i limiti tra le parti e le proprietà identitarie delle singolarità, di disfare l'autoreferenzialità e i diritti dell'essere. Diventa allora necessario *cooperare* per gestire l'esistenza, meglio ancora, per generare nuove opportunità, in grado di meglio rispondere ai propri e altrui bisogni. Questi tre termini rinunciano infatti alla concezione del potere individuale, rinunciano all'ideale del prerequisito, di ciò che viene prima di altri, e spostano il discorso nel sistema della probabilità/possibilità. Transazione, transizione, trasformazione pongono il problema del futuro, senza negare il passato e il presente, rischiando tuttavia di modificare passato e presente verso l'altrettanto rischio del futuro. Dice Appadurai (2005) : bisogna mobilitare le aspirazioni e l'immaginazione perché niente è più al suo posto, gli scenari sono continuamente mobili, bisogna uscire dall'identificazione per prendere in considerazione l'esplorazione.

1. Passaggi relazionali

Nel ragionamento sul rapporto tra pratiche e territorio, va quindi ridiscusso il modello funzionalistico come rapporto d'uso, ovvero nel significato che il territorio è l'uso che se ne fa. La pratica, sottolineava Veyne (1978), è ciò che fanno le persone; nel sistema funzionalistico il valore viene dato all'attore o al risultato. In ambedue gli aspetti, corrisponde a un valore modesto della partecipazione del contesto/territorio nel quale i soggetti agiscono. Si tratta di superare il sistema di dati dei fini, dei giochi e delle regole che portano al risultato, per considerare fin da subito attori, fini e contesti sistemi problematici in relazione. E' in questa relazione di sinergie problematiche che si costituisce ciò che oggi vien riconosciuto come il rapporto tra territorio e società. Ovvero un sistema complesso e instabile in cui gli aspetti normativi, organizzativi, soggettivi e operativi sono assunti nella loro variabilità sistemica di processi di transazione, transizione, trasformazione.

Nella cultura della prima modernità, il rapporto società territorio risponde alla logica che tutto ciò che si fa sta da qualche parte. Ovvero il territorio è il luogo dove si svolgono le azioni umane, una specie di validazione spaziale, un valore fondativo spaziale del rapporto sociale. In un altro senso, il territorio rappresenta un'infrastruttura delle azioni, delle attività, in quanto viene adattato alle attività che vi si svolgono, e ancora, il territorio è inteso come prodotto delle

attività che vi si svolgono. Siamo qui all'interno di una concezione distributiva delle azioni basata sull'idea comunque di condizionamento. Sfez, già dal 1977, sottolineava che il locale, il territorio, non è definibile in sé e non va reificato per rispondere alle esigenze di dominio culturale.

Nel sistema del tempo di vita e di esistenza, abbiamo a che fare non tanto con un luogo ma con una molteplicità di luoghi, e di non luoghi (Augé, 1992), con una composizione di territorialità e di socializzazione che si misura sul tempo dell'agire. La questione del tempo è una questione che ha sempre agitato ricercatori e letterati, da Bergson a Proust, da Heidegger a Musil, da Nancy a Einstein. Dal «monologo interiore» alla logica modale e relativa o all'informatica, il problema del tempo è l'ossessione più profonda della coscienza del nostro tempo. È alla struttura della temporalità che Dilthey (1910) ancorava la sua costruzione del mondo storico-sociale. La coscienza interna del tempo cambia nettamente il registro esterno dello spazio, le spiegazioni di una «psicologia, di una sociologia descrittiva» si ancorano molto più vicino a una fenomenologia della descrizione (Husserl, 1913), a un contesto spazio tempo interno ed incorporato. L'apparato funzionalistico, con cui si costruisce il rapporto società-territorio-esistenza, cambia di segno ponendo in luce una nuova concezione della relazione. Transazione, transizione e trasformazione, vanno a instaurare una concezione relazionale che si struttura nella logica del *medium* (Varela, 1985) matrice di sfondo dei processi evolutivi, di un'evoluzione caratterizzata da interazioni costruttive guidate da accoppiamenti tra vari sistemi e punti di vista. Ogni sistema personale, sociale, istituzionale si realizza in un processo conoscitivo ed esperienziale di «accoppiamento strutturale», *interno*, in interazione con un *medium*, che è poi l'ambiente in cui il sistema è in transazione.

2. Passaggio transazionale

Già Dewey nel 1896 aveva sottolineato come il modello di interpretazione delle modalità essenziali che caratterizzano l'esperire e il conoscere ha la necessità di un centro interno del processo. Nell'analisi del sistema sensorio-motorio aveva già dimostrato che il processo andava letto non come separato (stimolo-risposta) ma come processo interno di coordinamento. Dewey parla di *cornice transazionale* in grado di andare oltre il modello empirico nonché del modello idealistico di Hegel. La transazione infatti nasce come terza via che si oppone al dualismo tra idealismo e realismo e si nutre delle prime innovazioni psicologiche e biologiche. La prospettiva deweyana non implica la separazione tra organismo e ambiente, né l'esistenza di entità esterne. Siamo molto più vicini all'organizzazione *enattiva* di Varela nel significato di conoscenza e azione incorporata nel contesto dell'ambiente. La vita, l'esistenza, le esperienze della mente, delle organizzazioni, dell'essere umano, sottolinea Dewey (1917), sono possibili solo all'interno di un ambiente grazie alla presenza di energie ambientali che alimentano lo sviluppo organico degli individui e delle organizzazioni. L'ambiente non è qualcosa di esterno o che sta intorno all'agire, è il *milieu*, il *medium*, l'elemento della transazione, è il canale della transazione. Lo stesso organismo, individuo/organizzazione, non è emanazione ma agisce direttamente nell'ambiente modificando la condizione delle cose.

Dewey insiste nel sottolineare come la transazione avviene nel reciproco impegno delle diverse entità in cui ciascuno è impegnato. Progetti, servizi, opere, beni, lo diventano grazie ai processi di transazione. Non esiste una sola entità al di fuori di una certa transazione, e a causa di questo, le parti subiscono mutamenti: mutamenti identitari, di luogo, di tempo, di significato... di azione. Ogni transazione cambia, assume e o perde relazioni e capacità connettive rispetto a prima. Questo corpo di transazioni non sono sempre fisiche, economiche, ma rispondono spesso, a *beni intangibili* che si leggono nel sistema interno degli usi e dei costumi in cui esistono, visti nel più generale fatto che la stessa vita umana, individualmente quanto collettivamente considerata, consiste in transazioni inconsapevoli alle quali prendono parte gli esseri umani con il *milieu* delle cose non umane, insieme ad altri esseri umani e cose non umane. Senza questa interna e congiunta partecipazione di esseri umani e non umani, non potremmo neanche vivere per non parlare dell'impossibilità di raggiungere quei risultati a cui si aspira. Dalla nascita alla morte, ogni essere umano, organizzazione, è parte (danza di parti interagenti in Bateson 1977) così che né esso, né qualsiasi cosa fatta o subita, può mai essere compresa quando viene separata dalla sua effettiva partecipazione ad un vasto corpo di transazioni alle quali ogni soggetto contribuisce, modifica, però solo in virtù del suo prendere parte. Le transazioni non sono semplici interazioni situate in qualche momento dell'agire, ma sono lo sfondo profondo che sottolinea il *valore* di reciprocazione, di reciprocità e sono costitutive di tutti gli elementi che prendono parte all'agire, e che, a causa di questo, subiscono un mutamento delle relazioni stabilite in precedenza.

La transazione, riportata al senso comune, in generale fa riferimento al misurarsi con gli adattamenti e i meccanismi di adattamento o cambiamento, imposizione o violenza. Inoltre una condizione troppo dispersiva, pur agendo cambiamenti, priva le soggettività di molte cose ; è quindi un continuo interscambio sociale ciò che determina condizioni positive di transazione. La convenienza dello stare uniti, del cooperare, rende possibile vivere e lavorare in modo più aggregato e collaborativo. Si tratta di perpetuare circostanze favorevoli, rendere maggiormente collaborative quelle neutre, evitare l'influenza di quelle sfavorevoli.

Non vi possono essere compromessi nella transazione, forse negoziazioni, ma solamente nella misura in cui il livello di coscienza e consapevolezza è detto, è compreso dall'altro in vista di un obiettivo di parità dei soggetti implicati, delle sovrastrutture implicate, dei manufatti, degli artifici utilizzati.

Siamo lontani dal sistema applicativo, dai sistemi analitici che sperimentano il loro *habitat* nella loro riproduzione. La transazione è quell'operazione interattiva che riprogramma il sistema in forme differenti, senza perdite significative direbbe Varela (1985). E' un'operazione di nuova centratura verso altri tipi logici, altre metacognizioni. Fenomeni di uniformità, di continuità e di ricomposizione come molti dei fenomeni postcoloniali, che hanno caratterizzato la storia del passato, hanno accettato transazioni, per quanto relative, su durate quasi impercettibili (Serres) ; processi ora diventati precari e critici per la valenza di disgiunture e di diaspore. La transazione ha sempre bisogno di un altro punto di vista per situarsi, ha bisogno di uscire dalla dipendenza della diade (terzo incluso) per interagire.

Nel processo transattivo la posizione dell'attore non sta nell'identità a priori degli attori ma nell'essere attore-osservatore e oggetto di azione, la posizione attoriale non è quindi mai sistematica, certa, definita, spesso è vaga e si costruisce man mano che la consapevolezza identitaria si sviluppa nell'azione. Questo avviene nei colloqui clinici, nelle posture educative, nell'azione di sostegno, nella progettazione e nella governance.

L'assunzione dei ruoli nel processo di transazione esprime la rinuncia all'identità unitaria e si riconosce nella conservazione delle differenze e della diversità. Nella logica della postmodernità le contingenze che risultano dall'ambiguità delle posture e dei caratteri non sono necessariamente deformazioni, ma spazi di opportunità e impegno innovativo. In sintesi si vuole sottolineare quanto sia difficile dare significati di definitività alle domande e alle proposte perché le risposte possono essere molteplici e differenti.

3. Note di genere

Nell'evoluzione storica delle trasformazioni sociali, l'evoluzione di genere resta a margine di consapevolezza di importanti passaggi transazionali. La dominazione esterna (tradizioni, ruoli, simbologie), e le determinazioni interne (l'*habitus*, la morale, condizionamenti), hanno contenuto i possibili cambiamenti. La violenza incarnata nell'idea uomo e umanità è servita a oltrepassare il problema. La questione di genere è rimasta coinvolta nella separazione dei ruoli, nella dominanza della sessualità prescritta, nella legittimazione anagrafica, nelle differenze di comportamento. L'emergenza della complessità ha spostato l'evoluzione da un sistema generativo dipendente e lineare a sistema interdipendente e contraddittorio, verso nuove corresponsabilità generative. A ciò non sfugge la dinamica dei generi. Essa rappresenta una sfida fondamentale per l'avvenire delle società. I cambiamenti sociali, psicologici e tecnologici dei viventi e dei contesti sono in permanenza sollecitati e producono scarti culturali e sociali che mobilitano tradizioni, azioni e cognizioni prima determinate culturalmente. L'idea che bisogna ritenere, nella dinamica dei generi, è la questione che il soggetto identitario si presenta come processo e non più prodotto di una costruzione culturale. Ci si riconosce soggetti nella padronanza di un sentimento di sé (*causa sui*), preso in un insieme di interazioni che ci coinvolgono, alle quali noi diamo un nome, una definizione che ha origine nel passato, di cui non sempre conosciamo il significato. Davanti a una nostra foto è la validità di soggetto che fa mancanza. Questo non significa rinunciare alla propria soggettività ma che la nostra opinione di autonomia e di libertà è limitata. Anche la frase "io sono mia, io sono a me", resta limitata nel processo di riconoscimento di genere. Non è l'idea di soggetto, di identità l'essenziale, l'essenziale è ciò che la transazione, la transizione e la trasformazione attraversano.

Quando l'antropologa Ida Magli (1983) sottolinea le condizioni dei generi nello sviluppo storico, ricostruisce alcuni passaggi transazionali. La questione dell'uomo e della donna non sono questioni in sé, dice l'autrice, ma sono legate storicamente dalla relazione familiare. Il riconoscimento della loro diversità passa attraverso la significazione del figlio. È la questione della generatività del figlio che ha costruito le regole di potere. Non è questione della realtà fisica del

figlio, ma della significazione del figlio per il padre. Il soggetto della creazione è il padre, la donna è un mezzo funzionale. È il rapporto di potere contro la morte che fonda la costruzione culturale, diceva Goethe, l'uomo, non potendo accettare la propria morte, pone la trascendenza individuando un al di là. Anche la donna, proprio a causa della sua "bassa" natura, è stata messa in comunicazione con la morte, per poter assumere un significato ideale. È l'occidente che più di altri popoli ha teorizzato l'immagine trascendentale della donna per poterla separare dalla vita, dalla "bassa" considerazione della sua esistenza. Da Euridice a Beatrice, a Ofelia, a Kierkegaard, in "In vino veritas", allo star system, le donne ideali rappresentano una realtà a parte. Questo ideale, questo superamento del quotidiano, questo trascendentale, rappresenta una transazione a cui uomini e donne hanno concorso in diversa misura, mantenendo un sistema impari di separazione per diversi secoli.

4. Il lato oscuro della transizione

Mentre la transazione opera cercando la "terzietà", la transizione richiede il riconoscimento dei determinanti della propria storia e di prendere in considerazione la loro trasformazione in un progetto di vita iscritto nella propria interiorità. Oggi la transizione è più lunga, aleatoria, casuale, conflittuale a causa della de-standardizzazione della vita e delle sue strutture meno determinate. E' la conseguenza di un modello sociale diventato accelerato. Nella transizione, identità personali, sociali, professionali si indeboliscono, l'insicurezza diventa quasi inevitabile. I modelli diventano plurali, complessi, le traiettorie e la ridefinizione dei tempi della vita si situano in una transizione permanente (Gauchet, 2004). La transizione non è un semplice cambiamento, risponde alla logica di processo, di flusso e fluttuazione, ma anche di ricerca permanente di equilibrio. Mentre il cambiamento è situazionale, la transizione si vive progressivamente nel cammino dell'interiorità. Il cambiamento è visibile esternamente, la transizione è velata, intima, propria a ciascuno. E' il processo psicologico, che la transizione mette in situazione operativa, il processo per il quale entriamo in un'altra dimensione esistenziale (Schlossberg, 1995). Bisogna differenziare la transizione imposta o anticipata dalla transizione evento. L'una può rappresentare un processo transattivo strutturante e negoziato (come nella clinica), l'altra lavora sull'impermanenza e si esprime nella relatività dei comportamenti, sull'assenza che diviene reale manifesto e agente.

La difficoltà a pensare la transizione deriva dalla sua condizione di incertezza di ciò che si diventa. Non è una questione di cambiamento di paradigma alla Kuhn, essa è un processo globale, corporeo, che si costituisce poco a poco, difficile da riconoscere perché non abbiamo occhi e orecchie così fini per coglierlo (Nancy, 2002). È la condizione originale della propria vita che dà senso alla transizione in quanto *substantia/fattità* che rappresenta il capitale identitario della persona, la capacità di rispondere alla sfida, alle diversità.

Nelle relazioni di genere le transizioni non sono facilmente accettabili senza una profonda trasformazione della propria condizione a sé. Nella dinamica dei generi la condizione maschile sembra essere oggi più difficile nella ricerca del proprio riconoscimento e della propria identità. Demetrio (2010)

infatti sottolinea come la figura maschile debba passare dalla condizione di maschio a quella di uomo, uscendo dalle simbologie stereotipate dell'identità di forza, di potere, di autorità, di gestualità delle crudeltà ataviche. La transizione richiede un altro ascolto della propria interiorità, pressata da secoli di simbologie di potere, verso la pazienza della complicità, la cura dell'accoglienza, l'agire riflessivo delle emozioni. E' l'avvio di nuove educazioni di rapporto tra maschio e femmina, tra dominanti e dominati verso l'uguaglianza relazionale nella diversità di identità, ovvero una nuova sintesi identitaria che include nella sua specificità un nuovo plurale generativo.

5. La trasformazione, va oltre

Fin dall'antichità il concetto di trasformazione rappresenta una dinamica meta-epistemica e una prospettiva differenziata di molteplici significati di metamorfosi, di mutazione : dal movimento al cambiamento di forma, dalla variazione immaginativa ai dispositivi, da quadri di prospettive auspiccate a nuove topologie di forme. Nel senso forte del termine concerne il cambiamento della struttura stessa e richiama immediatamente la doppia questione della sua possibilità e della *possibilità di pensiero* degli esseri viventi : un pensiero che includa il rapporto vita-morte. In generale viene individuato un atto, un'operazione che comporta un cambiamento per lo più profondo e definitivo. Un cambiamento che modifica il palcoscenico della propria storia. Nel sistema complesso, il processo trasformativo, che nella concezione di cambiamento è totalizzante e irreversibile, prende altri significati, è inserito in una narrazione più ampia che presenta però una svolta, una nuova storia dentro un'altra storia. La svolta della propria storia può essere determinata da più condizioni: esterne o interne, ambedue richiedono però la comprensione del mutamento di forma avvenuto. Se nel concetto di cambiamento è il risultato che emerge, nella *trasformazione* è il processo che recupera la dimensione relazionale della nuova forma. Al centro vien posto il processo che porta all'altrove. La trasformazione pone l'accento sul tempo, sul rapporto con il passato, al di là del passato, del prealabile; la trasformazione è il fuoco che nasce dalle ceneri dell'obsolescenza culturale.

Mezirow (2003) colloca la trasformazione come l'unica possibilità di formazione all'apprendimento. Dice l'autore: noi siamo prigionieri delle nostre forme di apprendimento e di socializzazione incorporate nella nostra esistenza. Solo un processo di destrutturazione dei processi con i quali sono stati introiettati i nostri assunti, possiamo imparare. Bisogna fare quindi attenzione alla posizione strutturalista della formazione che impone il tempo immutabile, o all'evento che sottopone la formazione a una mobilità sociale, correlata alle opportunità o al funzionalismo di un progresso dissimulato. Bisogna uscire anche dalla legge hegeliana degli scenari disciplinati dalla rivelazione e dalla finalità. La stessa attenzione va posta alle posizioni culturaliste dei processi culturali identificatori, e, allo stesso tempo, alle posizioni teleologiche del valore originario immanente dell'individuo.

La trasformazione si rivela con una natura disorientante. Mezirow parla di dilemma che disorienta, situazione che non si è in grado di risolvere in base

alle prospettive di significato abituale. Per l'apprendimento trasformativo bisogna attivare la riflessività su ciò che si disintegra, frammento per frammento e ciò che matura lentamente. Questo mette in luce la natura ricorsiva della trasformazione, il suo processo a spirale che prende forma attraverso processi di disorientamento e ri-orientamento che favoriscono il processo di secondo ordine dell'apprendimento (Bateson, 1977). Apprendimento che favorisce la trasformazione dei propri schemi mentali e delle proprie cornici di senso attraverso processi di riflessività, di cura, di vigilanza delle proprie prassi cognitive e operative. Sono gli orientamenti di sistema e le propensioni discrete che vanno tenute sotto controllo, nel medium ambiente, che andrà a riconfigurarsi nello spazio pubblico e privato dell'agire. Nella questione di genere è la sensibilizzazione al genere che bisogna trasformare, facendo maturare l'educazione, la cittadinanza sociale, interculturale, la parità nel lavoro, nelle organizzazioni, ma soprattutto nel pensiero, attraverso la coscienza e la consapevolezza delle proprie mobilitazioni identitarie, nello svelamento delle secrezioni negative sotterranee che attraversano il quotidiano dell'esistenza. La trasformazione è un processo continuo in cui gli spostamenti interni si attivano in modo silenzioso, ma richiede una consapevolezza del sé in movimento.

6. Conclusione : un implicito sociale

Bisogna tradurre la trasformazione in un'arte silenziosa della gestione, considerarla una strategia di azione trasversale alle esperienze di vita, di organizzazione. Non più un modo antagonista, una pratica dell'erosione e dello sfinimento graduale di sé o dell'altro, ma una gestione per induzione; non più proiettare la propria azione sul corso delle cose, degli avvenimenti, ma ingaggiare un processo portatore in sé dello sviluppo della trasformazione più che di una modellizzazione.

Il modello della nostra società, malgrado l'evoluzione, non è molto differente da quello di Platone, un modello geometrico che parla con una lingua matematica. Spesso è la ricerca della forma ideale che ci spinge, o la volontà di spingere l'ideale nei fatti. Ma la vita è piena di impasse, di crisi, di bruttezze. Il problema non è quindi di riconfigurare la situazione su un modello aulico, ma di far maturare le condizioni incontrate soprattutto quando ci si trova implicati. Bisogna lavorare sul potenziale delle situazioni, ritrovare i fattori che fanno crescere le situazioni, fare in modo che il potenziale ritorni ad agire senza spingere troppo per non rischiare di far perdere l'obiettivo. Meglio ricordare la massima di SunTzu: *Quando il nemico è riposato, devi essere in grado di stancarlo*. In una nuova cultura dei generi non si parla di distruzione dell'avversario ma di aprire più spazi possibili costruendo reti di influenza sempre più aperte. Intervenire sulle condizioni per influenzare la situazione nella direzione desiderata. La trasformazione silenziosa non è un concetto folgorante, essa non sta nella ripetizione di vecchi slogan, negli avvenimenti troppo gridati. La sola dominanza di una trasformazione esterna eccessiva (diritto, norme, imposizioni) può rischiare di lavorare contro la trasformazione interna, la sola che può agire nell'educazione e nella sensibilità della conoscenza, della cura e della partecipazione. Per cambiare il mondo bisogna cominciare a cambiare la persona, conseguire la perfezione interiore (Confucio).

Quando la sensibilità di genere diventa un sentimento interno alle persone, alle organizzazioni, allora transazione, transizione e trasformazione saranno parole fluide e incorporate nelle relazioni e nei sentimenti di costruzione individuale e sociale.

Ivana PADOAN
Università Ca' Foscari
Département de philosophie et du bien culturel
Venise
ipadoan@unive.it

Bibliografia

- Appadurai, A. (1996). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot, 2005.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Le Seuil.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Le Seuil.
- Demetrio, D. (2010). *L'interiorità maschile. La solitudine degli uomini*. Milano: Cortina.
- Dewey, J. (1896). The Reflex Arc Concept in Psychology. *Psychological Review*, 3, 357-370.
- Dewey, J. (1897). *Il credo pedagogico*. Roma: Tip. Unione Editrice, 1913.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, novembre-décembre.
- Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Magli, I. (1983). Il potere nella famiglia. In F. Ferrarotti *et al.*, *In nome del padre*. Bari: Laterza.
- Maturana, H. & Varela, F. (1972). *Autopoesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio, 1985.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. La Rochelle : Chronique sociale.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Paris : Le Seuil.
- Nancy, J.-L. (2002). *À l'écoute*. Paris : Galilée.
- Schlossberg, N. K. (1995). *Counseling adult in transition: linking practice with theory*. New York: Springer.
- Sfez, L. (dir.) (1978). *L'objet local*. Paris : UGE.
- Veyne, P.-M. (1978). *L'univers historique*. Paris : Seuil.

Les adultes dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : quelles transitions et (trans)formations ?

CARMEN CAVACO¹

Résumé : Ce texte, appuyé sur une recherche qualitative menée auprès des adultes qui ont réalisé un processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, au Portugal, a pour objectif d'identifier et d'analyser ce processus en tant que transition, transformation et formation. L'analyse est basée sur les entretiens biographiques qui ont été conduits auprès de quatorze adultes ayant obtenu une certification scolaire grâce au processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. L'analyse de leur discours permet de dire que ce processus a été vécu en tant que transition dans leur vie, accompagné par d'importantes transformations et par un processus de formation qui touche la dimension existentielle.

Mots clés : *transition, transformation, formation, adultes, validation des acquis de l'expérience*

1. Introduction

Ce texte, qui s'appuie sur une recherche qualitative menée auprès d'adultes ayant effectué une démarche de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, a comme objectif d'identifier et d'analyser ce processus en tant que transition, transformation et formation. L'analyse est soutenue par le pré-supposé que, pendant toutes les phases de la vie, même pour les adultes, des changements et des bouleversements donnent lieu à d'importantes transitions,

¹ Professeure et chercheuse à l'Instituto de Educação, Université de Lisbonne, Portugal.

transformations et à la formation. Ce présupposé s'adosse à l'idée que l'âge adulte, dans la société contemporaine, est marqué par des discontinuités et des ruptures, choisies et inattendues, qui donnent lieu à des « moments clés » (Josso, 1988 ; Dominicé, 1988) et structurent les diverses phases de (la) vie.

Comme le disait Paulo Freire (1972), nous sommes toujours inachevés et notre perception de cet inachèvement permet de mettre en place des stratégies de découverte et d'action sur le monde, ce qui donne lieu au processus de formation et d'apprentissage tout au long de notre vie. Dans le même sens, Ivan Illich (1971) parle de la capacité d'apprentissage de l'être humain en tant que dimension ontologique, liée à la vie. En nous référant à ces présupposés, nous pensons qu'il est essentiel de comprendre la perception des adultes sur les transitions, les transformations et le processus de formation qui leur est associé. L'analyse proposée dans ce texte prend appui sur les concepts de transition et de transformation pour comprendre la complexité, le caractère continu, diffus et quelquefois chaotique du processus de formation. Il nous semble important d'identifier la signification de ces deux concepts et leur liaison avec le processus de formation.

L'analyse est basée sur les entretiens biographiques qui ont eu lieu avec quatorze adultes ayant obtenu une certification scolaire par la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, au Portugal. Ce texte est organisé en trois parties, la première étant consacrée à la méthodologie, la seconde aux concepts de transition, de transformation et de formation, et la troisième à l'analyse des transitions et des transformations vécues pendant le déroulement du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience et leur rôle dans le processus de formation des adultes.

2. Méthodologie

Ce travail de recherche dans le domaine des sciences de l'éducation a pour ambition de mobiliser divers éléments théoriques et méthodologiques des sciences humaines et sociales, afin d'analyser les processus de transition et de transformation et leur association au processus de formation des adultes, vécus au cours de la démarche de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. En ce qui concerne la dimension épistémologique, nous nous appuyons sur une perspective phénoménologique, compréhensive, orientée vers la découverte des sens (Giorgi, 1997) que les sujets donnent à leur vécu. Un présupposé est à l'œuvre dans cette recherche : les expériences vécues au long de la vie n'ont pas de signification en elles-mêmes, car ce sont les sujets qui peuvent construire, rétrospectivement, par le biais de leur réflexion et de leur langage, les significations du vécu (Ricœur, 2004).

Inscrite dans une recherche qualitative, cette analyse est basée sur quatorze entretiens biographiques qui ont eu lieu auprès d'adultes âgés de 25 à 64 ans. Consciente des présupposés identifiés précédemment pour analyser les processus de transition, de transformation et de formation, nous pensons qu'il était fondamental d'accéder à la perception du sujet, sur les moments clés, les phases de la vie et leur importance dans sa formation. La meilleure façon d'étudier ces dimensions est d'obtenir des informations auprès de chaque personne, en tant que sujet de sa vie et de son processus de formation.

Dans la méthode biographique, le sujet est le principal agent ; c'est lui qui donne les informations et interprète sa vie. Le sujet est « le représentant de son passé » (Peneff, 1994, p. 27), c'est lui qui réélabore son expérience à partir de ses cadres existentiels en mettant en liaison le présent, le passé et le futur désiré. La méthode biographique est très importante pour accéder aux conditions de vie et aux pratiques sociales (Delory-Momberger, 2000 ; Ferrarotti, 1988). Les entretiens biographiques, centrés sur toute la vie ou sur des phases spécifiques, donnent un récit construit par le sujet, à partir d'une réflexion sur ses expériences vécues, qui permet d'éclaircir les significations qui lui sont associées.

3. Concepts de transition, de transformation et de formation

L'étude étymologique du concept de transition, dans son origine latine « transitio », suggère d'emblée par son verbe d'action « transire », qu'il s'agit d'un déplacement, au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser. En latin, un autre sens est associé à ce mot, « une idée du temps qui passe, qui s'écoule comme un fleuve et qui disparaît » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 101). L'étymologie du concept de transition renvoie à des dimensions d'espace (contexte) et de temps (temporalité), toujours imbriquées. Ces deux dimensions, espace et temps, sont identifiées, implicitement ou explicitement, par les auteurs qui travaillent ce concept.

La définition du concept de transition peut prendre des contours différents selon la discipline d'appartenance. Selon Claude Tapia, ce concept, dans les sciences humaines et sociales, est souvent associé à une signification plus générale, « à savoir l'idée d'abord d'un "passage" d'un état à un autre, d'une position à une autre, ensuite que ce passage s'effectue graduellement, progressivement et enfin qu'il se passe quelque chose dans l'entre-deux » (Tapia, 2001, p. 8). Cette signification plus générale est devenue plus fréquente à partir du XIX^e siècle, époque à partir de laquelle se « donne à penser la transition comme un intermédiaire entre deux états, deux situations » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 101). Dans le même sens, Bridges (1979) dit que toutes les transitions ont trois phases : la fin, la zone neutre et le nouveau départ. La fin, c'est la situation existante qui est en voie de changement. La zone neutre, c'est le passage entre la situation précédente (connue) et la situation nouvelle (inconnue) ; c'est un temps de bilan et de réflexion, pendant lequel les bifurcations possibles sont plus visibles. Le nouveau départ implique de choisir entre les diverses possibilités et d'investir dans une nouvelle action.

Les transitions impliquent des changements, mais ne sont pas les changements en eux-mêmes. On peut dire que les transitions sont les modes de vivre les changements. Parler de transition, c'est « intégrer plus nettement l'idée de discontinuité ou de rupture avec l'état existant, discontinuité qui entraîne des phénomènes de l'ordre de la déconstruction et de la recomposition dans les domaines cognitifs, affectifs, structurels » (Tapia, 2001, p. 8) et existentiels. Quelques définitions de la transition renvoient aussi « d'une part, à des phénomènes psychologiques positifs ou négatifs accompagnant les situations

transitionnelles, d'autre part à la mise en œuvre, dans celles-ci, de stratégies adaptatives diverses, individuelles ou collectives » (Tapia, 2001, p. 8), qui font place à d'autres types de cadres de pensée et d'action. Actuellement, on peut positionner les perspectives sur les transitions dans la dialectique, l'interactionnisme, le constructivisme et dans la théorie systémique, par opposition aux références déterministes et behavioristes (Tapia, 2001). Notre position sur les transitions est ancrée dans les premières perspectives, parce qu'à notre avis elles tiennent compte de la complexité de l'action et de la pensée humaine, ainsi que de leur influence dans les parcours et phases de (la) vie.

On peut parler de transition à différents niveaux d'analyse, notamment aux niveaux macro et micro. En ce qui concerne les transitions au niveau macro, elles se rapportent à des périodes historiques où il existe des ruptures au niveau social, économique, politique et culturel qui donnent lieu à des bouleversements et à des changements, qui ont des conséquences dans la vie des personnes. Ces périodes de transition ont des caractéristiques spécifiques (Coenen-Huther, 1998), c'est le passage d'une situation connue et familière à une autre, nouvelle et inconnue. Ces transitions sociétales obligent les personnes à changer pour faire face à de nouveaux défis. Selon Coenen-Huther, « l'idée de transition évoque des périodes de changement rapide au cours desquelles les individus et les peuples ont à s'adapter tant bien que mal à de nouvelles réalités qui bouleversent toutes les routines acquises » (Coenen-Huther, 2000, p. 135). Ces changements sociaux ont des conséquences dans la vie des personnes et provoquent des transitions vécues individuellement, par chacun. Tout au long de leur parcours de vie, les personnes sont confrontées à des changements, souvent inattendus, qui provoquent des transitions, vécues au niveau micro. Ces transitions sont non seulement vécues comme des bifurcations et des réorganisations, mais aussi comme des contradictions, des dilemmes et des tensions provoqués par des superpositions de valeurs et de normes (Tapia, 2001), ce qui change les rapports avec les autres et avec soi-même. On peut dire qu'il y a « des transitions choisies, où les individus se sont eux-mêmes inscrits dans une dynamique de changement, et des transitions imposées où les individus ont été, dans un premier temps, les spectateurs plus ou moins consentants de leur propre changement » (Perez-Roux, data, p. 189). Les transitions choisies sont constitutives d'importants espaces d'autonomie de la personne, où elles peuvent agir en accord avec son cadre de pensée et d'action. Ces transitions sont des espaces et des temps de changement et d'émancipation. Par contre, les transitions imposées ou inattendues sont des moments d'hétéronomie, pendant lesquels les personnes sont confrontées à des événements et à des changements dans leur vie, qu'il faut maîtriser et surmonter pour rester en accord avec soi-même, les autres et les contextes. Ce type de transition est quelquefois vécu comme assujettissant et demande des adaptations aux personnes.

Pour Jean-Pierre Boutinet, « la transition aménage, sur une durée variable, des discontinuités dans un espace de mobilité et de flexibilité ; elle permet de ponctuer des changements, d'amortir des crises » (Boutinet, 2010, p. 9). On peut distinguer deux types de temporalités associées aux transitions : la temporalité du quotidien et la temporalité, plus large, d'un parcours de vie ; c'est leur imbrication qui donne lieu à une sorte de maillage qui nous aide à

comprendre les continuités et discontinuités de la vie. Durant les périodes de ruptures, les « transitions favorisent les passages d'une étape de vie à une autre » (Boutinet, 2010, p. 9). Dans le même sens, le philosophe français François Jullien (2009) conçoit les transitions, en tant que passage graduel d'une forme à une autre ; pendant ce passage graduel, il y a, selon lui, des « transformations silencieuses ». En tant qu'êtres inachevés, comme le disait Paulo Freire (1972), et en transformation permanente, notre vie est le lieu de transitions incessantes ; ces transitions sont donc au cœur de la réalité et sont inévitablement liées aux transformations et à la formation. On peut dire que le vivre est « une transition, un écart de moi à moi, une tension avec soi-même, un entre, celui du désir » (Jullien, s.d., p. 2). Selon Paulo Freire (2011), la transition suppose des changements, mais plus encore, elle devient un temps de choix, ancré dans les transformations et dans la formation. La présence humaine dans le monde suppose des transitions, des transformations et de la formation, dans une relation dialectique permanente, tout au long de la vie.

Transformation, dans son étymologie, vient du latin « trans-formatio », *trans* signifiant « au-delà », et *formatio* signifiant « donner forme ». Dans le dictionnaire, transformation est exprimé en tant qu'action de transformer, passage d'une forme à une autre, changement. La théorie de la transformation est fondée sur le présupposé que les « événements qui arrivent à chacun d'entre nous déterminent moins sûrement nos actes, nos espérances, nos performances, notre acceptation ou notre révolte, notre équilibre affectif que ne le font les interprétations et les justifications que nous donnons de ces événements eux-mêmes » (Mezirow, 2001, p. 15). Ce présupposé met en évidence (ou souligne) l'importance de l'attribution de sens au vécu, ce qui justifie l'importance de la réflexivité sur l'expérience de vie. Mezirow (2001, p. 185) parle de transformation de perspective, toujours présente dans le processus de formation ; selon lui, dix phases caractérisent ce type de transformation : 1) la confrontation avec un dilemme ; 2) un examen de conscience ; 3) l'évaluation critique des présomptions ; 4) la reconnaissance de l'insatisfaction et le désir de changement ; 5) l'exploration de nouvelles possibilités ; 6) l'élaboration des lignes de conduite ; 7) l'acquisition des savoirs et des capacités pour mettre en œuvre ces projets ; 8) l'essai provisoire des nouveaux rôles ; 9) la mise en place et la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles ; 10) la réappropriation de sa propre vie à partir des nouvelles expériences. La transformation de perspective touche des dimensions identitaires et existentielles, et l'apprenant est confronté à divers types de difficultés. La transformation de perspective est quelque chose de très profond dans la vie des personnes, elle « implique souvent de profonds changements dans la personnalité, changements d'ordre cognitif, émotionnel, somatique et inconscient » (Mezirow, 2001, p. 193).

Paulo Freire (2000) dit que les hommes et les femmes transforment leur monde à travers leur action et leur réflexion, et qu'en même temps ils sont aussi transformés. À son avis, les transformations sont des processus complexes et lents, mais toujours présents dans notre quotidien. Dans ce cas, l'éducation a pour but de donner des outils et des ressources afin que chaque personne puisse faire une lecture plus critique du monde et ainsi développer une participation critique et démocratique par rapport au changement du monde, un monde plus équitable et plus juste pour tous. Ces transformations ne sont

pas d'ordre adaptatif mais plutôt d'ordre émancipateur. Jack Mezirow (2001) parle d'apprentissage transformateur et d'apprentissage émancipateur, associés à la réflexivité et à la critique. L'intérêt « d'émancipation est ce qui nous pousse à identifier, par la réflexion, les perspectives des sens faussées et à les contester » (Mezirow, 2001, p. 104). Pour s'assurer de cette démarche, il est fondamental d'identifier notre savoir, nos idées sur les choses et le monde, nos schèmes de pensée et d'action, ce qui se réalise par le biais d'un processus de réflexivité sur notre histoire, notre biographie et l'image de nous-mêmes.

Dans ce texte, la formation est considérée en tant que processus très large et diffus, qui se produit dans tous les espaces et temps de vie, à travers l'influence des autres (hétéroformation), des contextes (écoformation) et de l'appropriation que chacun de nous faisons de notre vécu (autoformation) (Pineau, 1988). La formation est indépendante de l'expérience de vie, Marie-Christine Josso (2002) dit que toute la formation est expérientielle, dans la mesure où toute la formation découle de l'appropriation du vécu. Dans cette perspective, « la formation se confond avec la vie » (Nóvoa, in Canário, 1999, p. 5). Malgré la dimension collective de la vie et de l'expérience, elle « comporte toujours des résonances singulières » (Dominicé, 2006, p. 10), parce que chaque personne vit l'expérience à sa façon, à cause du sens qui lui est associé. Notre conception de la formation a comme point central l'autoformation – « se former pour soi et par soi, qui situe la personne au centre d'un univers tripolaire de la formation comprenant les pôles auto-hétéro-éco, c'est-à-dire soi-les autres-l'environnement » (Bézille et Courtois, 2006, p. 13). Cette perspective large de la formation met en évidence son interdépendance avec la vie, les expériences et l'appropriation du vécu, ce qui permet de comprendre la liaison de la formation avec les transitions et les transformations, présentes tout au long de la vie.

Le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience implique un travail de réflexion sur le vécu, la (re)construction de l'expérience de vie et l'explicitation des acquis de l'expérience. On peut dire que la transformation de l'expérience découle d'un travail de remémoration, de réflexion et d'explicitation du vécu. Ce travail est porteur de potentialités dans la diversité de l'expérience, ce qui a des effets autoformateurs, parce que « le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (Courtois, 2006, p. 91). Le point sur les concepts clés qui encadrent l'analyse met en évidence les relations dialectiques en ce qui concerne les transitions, les transformations et la formation. Ces trois processus sont très dynamiques, impliquent des mouvements et des changements dans tous les espaces et temps de vie, dans une logique concomitante, de continuité et de rupture. En tenant compte d'une conception de formation très large, on essaie d'analyser les transitions et les (trans)formations – en tant que passages d'une forme à une autre et métamorphoses vécues et reconnues par les adultes concernés – au long du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience.

4. Reconnaissance et validation des acquis – transition, transformation et formation des adultes

Au début de la recherche, on présupposait que le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience n'était pas formateur en soi,

pour les adultes impliqués. Par contre, on pensait que les effets de ce processus auprès des adultes concernés étaient surtout dérivés de l'organisation et de la méthodologie du processus dans les centres responsables de leur mise en place. À notre avis, les possibilités de transformation et de formation résultent du fait que les instruments et les acteurs de ce processus sont orientés vers une réflexion autour des histoires de vie de chaque adulte (Josso, 2002), tout particulièrement au niveau des expériences de vie et des acquis de l'expérience. Le processus de reconnaissance et de validation a pour objectif de « rendre visibles les savoirs » (Liétard, 1999, p. 469) que possèdent les adultes peu scolarisés mais que, dans la plupart des cas, ils méconnaissent, ignorent ou dévalorisent, et ce, en leur donnant une expression sociale par la certification, d'où un travail complexe et rigoureux d'évaluation des acquis de l'expérience. La reconnaissance réalisée par les adultes « ne se limite pas à un simple exposé des expériences vécues » (Cherqui Houot, 2001, p. 58), elle implique une solide réflexion sur ces expériences, avec l'objectif d'identifier leurs savoirs.

Dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, la dimension personnelle et la dimension sociale sont réciproquement liées ; il faut « reconnaître pour se faire reconnaître » (Aubert et Meyer, 1994, cité in Cherqui Houot, 2001, p. 58) et vice-versa. La dimension personnelle est présente parce que c'est l'individu lui-même qui mène une réflexion sur sa vie et ses compétences. Il fait ainsi une auto-évaluation et une auto-analyse qui entraînent un mécanisme de (ré)appropriation. Simultanément, une dimension sociale apparaît également dans ce processus : en effet, la (ré)appropriation de l'individu ne se fait que parce qu'il y a accompagnement, reconnaissance et validation par les membres de l'équipe du centre. C'est dans la confrontation entre ses compétences et celles du référentiel que le sujet perçoit la reconnaissance sociale. Dans ce processus, « la narrative expérientielle sert de base à un inventaire des capacités et compétences » (Josso, 2002, p. 21), celles-ci étant ultérieurement confrontées au référentiel. Remplir les instruments de médiation utilisés dans les centres exige un travail assez complexe de remémoration et de sélection de l'information. C'est en même temps un travail à caractère cognitif et émotif, réalisé sur soi. Il implique une prise de conscience dans la mesure où la plupart des expériences de vie se situent au niveau du non-conscient. Le fait que les sessions soient essentiellement réalisées en groupe favorise les relations entre les personnes, l'échange d'informations et l'entraide entre les adultes, tout en créant des synergies au niveau de la motivation, de l'estime de soi, de l'engagement dans le processus d'appropriation du vécu.

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience impliquent les adultes dans un processus de réflexion sur leur vécu, ce qui permet l'appropriation du vécu et donne place à un important processus d'autoformation. Ce processus d'autoformation est indissociable des transformations individuelles – lecture du monde, des autres et de soi-même, ce qui met en marche un mouvement existentiel. L'importance des transformations vécues par les adultes pendant ce processus fait place à des transitions dans leur vie, parce qu'ils profitent de ces transformations individuelles pour essayer de reformuler leur projet de vie, dans les divers domaines de vie – professionnel, social, familial, scolaire. Ces adultes parlent du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience en tant que moment de transition qui a mis en marche d'autres transitions et transformations importantes dans leur vie.

Ces adultes sont sortis de l'école avant d'achever la scolarité obligatoire mais, pendant les entretiens, ils parlent de leur intérêt envers le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, dans la mesure où ils veulent avoir l'opportunité d'aller au terme d'un processus qu'ils ont laissé incomplet dans leur jeunesse : « Je sens que j'ai (finalement) terminé une chose que je n'avais pas terminée lorsque j'aurais dû la terminer. » La possibilité d'obtenir un certificat scolaire à travers le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience est identifiée par les adultes en tant que moment clé dans leur vie, ce qui est visible dans le discours des adultes : « C'est maintenant ou jamais ! C'est la chance de notre vie. Une occasion comme celle-là ne se reproduira pas. » Pendant les entretiens biographiques, les adultes parlent de leur vie en fonction du moment qui précède le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience et du moment postérieur à ces processus. Ces adultes très peu scolarisés, la majorité entre eux n'ayant pas 4 ans de scolarité, ont obtenu un certificat scolaire équivalent à 6 ou 9 ans de scolarité, grâce au processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. L'obtention d'un certificat scolaire qui permet l'augmentation de leur qualification académique a un effet très important dans leur vie – c'est une reconnaissance sociale de la valeur de leurs acquis, ce qui déclenche une autoreconnaissance avec conséquences par rapport à l'estime de soi. Pour cette raison, le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience est vécu comme un moment de transition dans leurs vies. Transition parce qu'il y a, effectivement, le passage d'un état à un autre. Avant les processus, ils ont souvent honte d'avoir un niveau de scolarité très bas, ce qui leur pose des problèmes d'estime de soi et de progression professionnelle. Après l'obtention d'un certificat scolaire à travers ce processus, ils réalisent le rêve, souvent ancien, d'augmenter leur qualification scolaire, ce qui a des effets positifs au niveau de l'estime de soi, et en même temps dans plusieurs domaines de leurs vies. L'estime de soi est une dimension clé dans notre vie, elle « est à l'origine du changement » (Kaufmann, 2004, p. 188), ce qui est visible dans les phases de transformation de perspective identifiées par Jack Mezirow (2001).

La spécificité du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, surtout en ce qui concerne la valorisation de l'expérience et la réflexion sur le vécu, permet le développement de l'autoreconnaissance et de l'hétéroreconnaissance. Ces dimensions importantes dans les processus de transformation sont visibles dans le discours des adultes : « Ils ne sont pas ici pour enseigner, c'est à nous de redécouvrir ce que nous sommes », « Ils voulaient nous connaître en profondeur et ils nous ont demandé de décrire ce que nous avons appris, ce que nous avons fait, dans le but de nous connaître en profondeur », « Je suis venu ici pour apprendre ce que je savais déjà. » L'identification des acquis de l'expérience, méconnus ou dévalorisés jusqu'alors, leur permet d'enclencher un processus d'autoreconnaissance, qui influencera de façon très positive leur estime de soi, ce qui fait place à d'importantes transformations. Les adultes parlent de la découverte de leurs savoirs, ce qui se remarque dans leur discours : « Je crois que j'ai beaucoup appris, il y a des choses que je savais déjà mais qui étaient endormies, ça m'a surtout donné confiance en moi-même », « Il faut parfois que ce soient les autres qui disent qu'on est capable », « J'ai peut-être découvert des choses en moi auxquelles

je n'accordais aucune valeur, [là, je me suis aperçu] que tout le monde ne possède pas ces savoirs et que tout le monde ne sait pas faire ce que je sais. »

L'autoreconnaissance permet des transformations, souvent invisibles, cachées et « silencieuses » (Jullien, 2009), mais qui ont un pouvoir très grand dans les transformations et dans la formation des adultes concernés, ce qui se perçoit dans les discours des adultes : « Je suis maintenant bien meilleur dans le service que je fournis aux autres [...] je suis bien plus capable de le faire. » Quelques adultes identifient des transformations profondes du type existentiel : « Ça a été le début d'une nouvelle vie, j'étais comme endormie [...] [j'ai changé] ma façon d'être. » Pierre Dominicé dit qu'« en interprétant son parcours de vie, il peut évoquer les processus par lesquels il est passé pour donner à sa vie des nouvelles orientations » (Dominicé, 2002, p. 211).

L'autoreconnaissance et l'hétéroreconnaissance qui se produisent dans ce processus sont les dynamiques considérées les plus importantes par les adultes concernés, parce qu'elles sont associées aux dimensions existentielles, avec des conséquences composites dans leurs vies. Ils parlent des transformations dans leurs projets de vie professionnelle (mobilité professionnelle), scolaire (repandre les études et essayer d'accéder à l'enseignement supérieur), dans leurs intérêts (augmentation de l'intérêt pour la lecture et pour l'information), dans leurs valeurs (respect pour toutes les personnes), dans leurs savoir-être (changement de valeurs, d'attitudes et de comportements). Les adultes associent ces transformations à un processus de formation très important. Les derniers types de changements peuvent être associés à la transformation de perspective (Mezirow, 2001). Apprendre à valoriser ses acquis permet la découverte de la valeur de chacun, pour lui-même, ce qui a des effets sur l'examen de conscience, l'évaluation critique des présomptions, la reconnaissance de l'insatisfaction et le désir de changement, l'exploration des nouvelles possibilités, l'élaboration des lignes de conduite, l'acquisition des savoirs et des capacités pour mettre en œuvre ces projets, l'essai provisoire des nouveaux rôles, la mise en place et la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles, et la réappropriation de sa propre vie à partir des nouvelles expériences. Ces dimensions sont identifiées par Mezirow (2001) comme les phases fondamentales dans la transformation de perspective. La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience apparaissent comme une situation nouvelle dans la vie de l'adulte, où il est confronté à une réflexion sur lui-même et sur ses acquis de l'expérience ; nous « apprenons dans tout moment de la vie lorsque nous sommes confrontés à une situation nouvelle qui nous oblige à changer » (Debon, 2006, p. 196). Paulo Freire (1972) dit que ces transformations permettent une lecture plus critique du monde, ce qui est essentiel pour le développement d'une perspective critique, orientée vers l'autonomie et l'émancipation.

5. Conclusion

Le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience a été un moment très significatif dans la vie des adultes qui ont obtenu un certificat scolaire par cette voie. Il est perçu par les adultes comme une

transition clé dans leurs vies. À travers ce processus, ils ont obtenu un certificat scolaire correspondant à la scolarité obligatoire, ce qui leur a permis d'achever un processus qui était resté incomplet pendant plusieurs années de leur vie. Avec l'augmentation du niveau de scolarité, ces adultes peuvent construire de nouveaux projets de vie, de progression et de mobilité professionnelle et de continuation des études. L'augmentation de la scolarité a permis diverses transformations dans la vie des adultes concernés. À notre avis, ce moment clé dans la vie des adultes est à l'origine d'un bouleversement, et « les bouleversements de l'histoire de vie éveillent une quête de sens qui est à l'origine d'apprentissages venant enrichir les diverses facettes de la formation » (Dominicé, 2002, p. 239).

Ces transformations dans leur vie découlent surtout de l'autoreconnaissance et de l'hétéroreconnaissance préconisées tout au long du processus. Selon ces adultes, l'apprentissage le plus important qui découle du processus est l'appropriation du vécu, la découverte et la valorisation des apprentissages faits tout au long de la vie. Pour Pierre Dominicé, les récits biographiques « font apparaître un savoir-vivre » (Dominicé, 2002, p. 211), ce qui est notoire dans les cas des adultes concernés dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience.

La reconnaissance et la validation des acquis sont vécues par ces adultes comme une transition anticipée, parce qu'elles ont été choisies par eux-mêmes d'une façon volontaire : « Une telle transition correspond à la figure anticipatrice du projet cherchant par différents moyens à faire obtenir un futur désiré » (Boutinet, 1999, p. 178). On peut dire que la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience étaient un projet pour ces adultes, associées à un but délibéré et justifié pour divers motifs. Ces adultes mettent en évidence une posture de reconnaissance de leur inachèvement – ce que Boutinet (1999) désigne par adulte en perspective.

Carmen CAVACO
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
Tél. : 00351 21 794 36 33
Fax : 00351 21 793 34 08
Adresse mail : carmen@ie.ulisboa.pt

Références bibliographiques

- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles, *Recherche et formation*, 74, 101-114, <http://rechercheformation.revues.org/2150> (consulté le 28 septembre 2015).
- Bézille, H. & Courtois, B. (2006). Introduction. In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 13-16). Lyon : Chronique sociale.
- Boutinet, J.-P. (1999). La vie en formation permanente : de la notion au concept. In P. Caspar & P. Carré (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 169-188). Paris : Dunod.

- Boutinet, J.-P. (2009). Transition adulte. In J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 226-227). Toulouse, Erès, www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-226.htm (consulté le 28 septembre 2015). doi: 10.3917/eres.bouti.2009.01.0226
- Boutinet, J.-P. (2010). Logiques communicationnelles et mutations de temporalités. Enjeux et défis pour l'adulte contemporain. Séminaire international « Temporalités et communications », Greco-Grem, Bordeaux, Université de Bordeaux, pp. 1-11, http://jeanpierreboutinet.fr/upload/100215170848Conference_JPB.pdf (consulté le 28 septembre 2015).
- Bridge, W. (1979). *Transitions: Making Sense of Life's Changes*. Cambridge, Da Capo Press.
- Caspar, P. & Carré, P. (dir.) (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Cherqui Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.
- Coenen-Huther, J. (1998). Transition as a Topic for Sociological Analysis. In P. Sztompka, *Building Open Society and Perspectives of Sociology in East-Central Europe* (pp. 35-42). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Coenen-Huther, J. (2000). L'Europe de l'Est en transition : circulation ou reproduction des élites ? *Revue européenne des sciences sociales*, 118, 135-149, <http://ress.revues.org/699> (consulté le 22 septembre 2015). doi: 10.4000/ress.699
- Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 89-101). Lyon : Chronique sociale.
- Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance : le processus de la validation des acquis de l'expérience. In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 188-205). Lyon : Chronique sociale.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2006). Préface. In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 9-12). Lyon : Chronique sociale.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & M. Finger (dir.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 101-106). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (dir.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. In J. Poupard et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M.-C. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (dir.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 36-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Jullien, F. (2011). *La philosophie du vivre*. Paris : Gallimard.
- Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Hachette Littératures.
- Liétard, B. (1999). *La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Mezirow, J. (2001). *Penser sa formation. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.

- Mucchielli, A. (dir.) (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Colin.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française, *Politix*, 27, 25-31.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Tapia, C. (2001). Éditorial. *Connexions*, 76, 7-13.

Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures

THÉRÈSE PEREZ-ROUX¹

Résumé : Dans un contexte de transformation du marché du travail, les transitions professionnelles se diversifient. La contribution s'intéresse aux effets de ces transitions sur les dynamiques identitaires d'acteur. Sur la base des résultats de deux études conduites auprès de professionnels qui se réorientent dans un nouveau métier ou font la démarche d'un retour en formation, plusieurs éléments sont mis en lumière : l'expérience de la transition est analysée à la fois comme un moment de perte, une épreuve plurielle et un espace de développement potentiel dans lequel de puissants enjeux identitaires sont à l'œuvre.

Mots clés : *transitions professionnelles, identité professionnelle, expérience, épreuves, formation*

1. Introduction

Dans un contexte de transformation du marché du travail, la question des transitions se pose de façon significative ; elle s'inscrit dans des trajectoires professionnelles liées à la fois aux contextes socio-économiques et culturels mais aussi aux stratégies singulières des acteurs (Perez-Roux et Balleux, 2014). En effet, les travailleurs sont de plus en plus amenés à s'adapter, à développer d'autres compétences, à bifurquer vers des secteurs plus « porteurs » au plan économique, plus valorisants au plan professionnel et/ou personnel, etc.

¹ Professeure des universités, Département des sciences de l'éducation, UFR Éducation et Sciences, Université Paul-Valéry Montpellier 3.
Laboratoire interdisciplinaire de recherches en didactique éducation et formation (LIRDEF EA-3749), Montpellier 3.

Par ailleurs, comme l'évoque Martuccelli (2014), la transition renvoie à « l'expérience de la modernité » (p. 11) avec ses *turning points* et ses bifurcations, qui attestent, pour les individus, de la volonté « d'avoir plusieurs vies en une seule et de disposer de dispositifs de réversibilité dans leur parcours de vie » (Mazade et Hinault, 2014, p. 3).

Cette contribution s'intéresse à des formes de transitions « désirées » dans le sens où ce sont les acteurs eux-mêmes qui ont décidé de s'engager dans un processus de transformation ; bien que ce projet leur semble globalement réalisable, il constitue le plus souvent un véritable défi. Deux situations de transition seront ici étudiées : la première concerne des réorientations professionnelles vers un nouveau métier ; la seconde interroge le retour en formation de professionnels expérimentés. Entre phénomènes de rationalisation des choix et enjeux identitaires cachés, entre logiques d'acteurs et effets de contexte, de nombreux mobiles coexistent et s'agrègent, organisés de façon plus ou moins cohérente autour d'un projet porté par le sujet. Le changement impulsé volontairement est donc toujours situé dans le temps, l'espace, l'organisation de travail et ses collectifs. Il est plus ou moins soutenu par l'institution de rattachement (perspectives de promotion, valorisation, financements, aménagements des conditions de travail, etc.). Enfin, il invite – et s'invite dans – la sphère du personnel qui va être affectée par le mouvement d'ensemble dans lequel s'inscrit le sujet en transition.

2. Une approche conceptuelle intégrée

Notre approche des transitions professionnelles repose sur un certain nombre de concepts articulés, présentés dans les trois sous-parties suivantes.

2.1. La transition : un entre-deux orienté vers/par un projet

Tout au long du cycle de vie, les périodes de transition sont nombreuses et diversifiées. Plus spécifiquement, dans la sphère professionnelle, celles-ci sont associées à des moments différents : passage de l'école ou de la formation à l'emploi (Rose, 2009), phases d'insertion-socialisation dans de nouveaux contextes de travail (Lanéelle et Perez-Roux, 2014), périodes de réorientation professionnelle désirées ou subies (perte d'emploi, transformation des prescriptions), etc. Ainsi, la transition peut être définie comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 102). Il s'agit aussi de gérer les tensions entre (re)positionnement personnel au regard de compétences revendiquées/attendues/à construire et nouveaux espaces relationnels qui intègrent enjeux de place et jeux de pouvoir. De fait, le mouvement de passage que constitue la transition réactive des éléments existentiels et professionnels puissants.

Pour Dupuy et Le Blanc (2001), l'individu utilise la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme. Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s'engage, se met en projet. La transition

est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou comme moyen de renforcer/retrouver ses valeurs, comme une « phase de reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 68). En ce sens, les stratégies développées au cours des périodes de transition intègrent aussi des formes de socialisation plurielles et actives qui participent à la résolution d'un certain nombre de tensions inter- et intrapsychiques liées au changement. Au-delà des nouvelles transactions relationnelles susceptibles de s'opérer durant la transition, la mise en projet de soi vient réinterroger certains acquis et brouiller les repères antérieurs. Les acteurs mettent en œuvre des stratégies multiples et parfois inconscientes (Crozier et Friedberg, 1977) pour reconstruire du sens dans une relation individu/environnement transformée. Ils se saisissent des opportunités, réactivent des potentialités laissées en sommeil, se projettent dans l'avenir. Cette dynamique est traversée par un certain nombre de tensions, vécues parfois comme autant d'épreuves qu'il faut parvenir à surmonter.

2.2. L'expérience de la transition comme (sou)mise à l'épreuve

Si la notion d'expérience renvoie en partie au contrôle ajusté des situations de travail (stratégies, routines, résolutions de problèmes typiques, savoir-faire et savoir y faire), elle concerne aussi l'intensité et la signification d'une situation vécue par un acteur, de façon positive ou négative. Dans ce cas, l'expérience ne s'inscrit pas dans un processus fondé sur la répétition des situations, mais elle est décisive dans le sens où elle affecte en profondeur le rapport au travail. Il s'agit en quelque sorte d'une « expérience identitaire qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique mais du vécu et où se mêlent intimement des aspects personnels et professionnels : sentiment de maîtrise, découverte de soi dans le travail, etc. » (Tardif et Lessard, 1999, p. 40). Elle renvoie au vécu de l'activité qui à la fois transforme le sujet et modifie son rapport au monde. Dans l'espace/temps de la transition, cette expérience est soumise à un système de tensions constitutif d'un certain nombre d'épreuves. Boltanski et Chiapello (1999) définissent ces épreuves comme une épreuve de force, un « événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits » (p. 74). L'épreuve prend donc au sérieux la dynamique ouverte de l'expérience, ce qui génère inévitablement de l'incertitude. Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) définit les épreuves comme des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits au plan social. C'est avec leurs propres ressources que les individus sont contraints d'affronter ces défis qui sont vécus de manière intime, subjective, existentielle. En même temps, ces défis font sens/sont repérables pour un ensemble d'acteurs et renvoient, de fait, à une dimension sociale. Cela suppose de traduire de manière intelligible l'expérience des « transitants » et de rendre compte de leurs vécus singuliers, qui viennent enrichir des rapports de sens partagés. Ces épreuves sont constituées d'un faisceau d'éléments enchevêtrés. Les prendre en considération amène à interroger ce qui se joue, se noue et de dénoue au plan identitaire.

2.3. Les transactions identitaires : un éclairage sur la dynamique des transitions

Prenant appui sur un certain nombre d'apports de la psychologie sociale qui soulignent le caractère hétérogène des situations de transition (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Mègemont et Baubion-Broye, 2001), l'approche des dynamiques identitaires choisie dans cette contribution s'ancre plus résolument dans une perspective sociologique. Dans le prolongement des travaux de Dubar (1992, 2000) et de Kaddouri (2006), le modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires est organisé à partir d'une « triple transaction biographique-relationnelle-intégrative » (Perez-Roux, 2011). La première (biographique) intègre les tensions entre continuité et changement ; la seconde (relationnelle), celles du rapport de soi à des autrui pluriels ; la troisième (intégrative) tente de combiner cohérence du moi (ou sentiment d'unité) et diversité des registres de pensée et d'action.

Tout d'abord, l'axe continuité/changement est appréhendé à travers le parcours professionnel durant lequel l'individu doit nécessairement s'adapter. Un couplage s'opère alors entre histoire du sujet et modifications plus ou moins souhaitées et/ou contrôlées dans le contexte professionnel. Dans quelle mesure la transition s'inscrit-elle dans une continuité et prend-elle en compte des éléments de rupture (réels ou symboliques) ? Comment permet-elle de s'ancrer dans le passé tout en se projetant dans un avenir qui sera différent et qui risque de transformer, de faire perdre d'anciens repères ?

Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non-reconnaissance se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Quelles formes de légitimité pour soi-même et pour les autres peuvent se (re)construire et quel sentiment de reconnaissance d'autrui peut émerger dans un contexte différent ?

Enfin, la troisième transaction mobilisée pour comprendre les remaniements identitaires (transaction intégrative) s'inscrit dans une approche psychosociale. Elle prend en compte la tension entre unité/cohérence de l'individu fortement portée par des systèmes de valeurs (souvent revendiquées comme organisatrices des choix) et par la diversité des facettes et des registres d'action mobilisés par ce même individu dans les sphères sociale, professionnelle et privée. Les individus en période de transition parviennent-ils à investir de nouveaux espaces, à développer de nouvelles compétences, à mobiliser ou remobiliser des potentialités laissées en sommeil pour répondre aux attentes de l'organisation/de l'institution ? Quelle cohérence pour soi-même et pour autrui dans l'approche d'un nouveau métier, dans la perspective d'une nouvelle fonction, dans le passage d'une identité professionnelle affirmée à une identité brouillée ?

Cet ensemble de questions vient nourrir la réflexion sur : a) les transitions et les épreuves traversées ; b) les remaniements identitaires que ces transitions sont susceptibles de générer.

3. Terrains investigués et choix méthodologiques

Entre 2008 et 2015, nous avons conduit plusieurs recherches pour comprendre « ce qui se joue » lorsque les acteurs se trouvent dans des espaces/temps de transition. Documenter les transitions professionnelles suppose : a) de s'inscrire dans la durée et de prendre au sérieux les retours sur le parcours, l'inscription dans le présent et la projection dans le futur ; b) de saisir la qualité des relations humaines, les éléments de congruence ou de discordance entre définition de soi comme professionnel et regards d'autrui ; c) de comprendre le type de cohérence entre registres de pensée et d'action, entre rôles à tenir et places revendiquées dans l'espace personnel, social et professionnel. Ainsi, cette approche donne des clés de lecture sur les formes de remaniements identitaires. Dans ces recherches, un questionnaire exploratoire initie le recueil de données. Sur la base de questions fermées, de questions à choix multiples, de questions ouvertes, l'enquête permet de repérer : a) les caractéristiques sociologiques (sexe, âge, statut, ancienneté, parcours, etc.) ; b) les représentations et valeurs, les formes d'implication choisies, le rapport à la pratique professionnelle et l'inscription dans les contextes de travail. Au regard de ces premiers résultats, des sujets volontaires sont retenus pour réaliser un entretien semi-directif qui invite à approfondir, à préciser, à contextualiser telle ou telle réponse et à développer des aspects moins stabilisés, parfois même des éléments de l'expérience jusque-là peu conscientisés.

Deux enquêtes sont ici mobilisées pour rendre compte des transactions à l'œuvre dans les moments de transition.

La première a été conduite en 2008 auprès d'anciens professionnels du transport au moment où ils décident de devenir enseignants (n = 15)². Après la réussite d'un concours de recrutement³ de l'Éducation nationale, ils suivent une année de formation professionnalisante (alternance de trois semaines dans un lycée professionnel au titre d'enseignant-stagiaire et une semaine en centre de formation). Cette bifurcation (seconde carrière) vers l'enseignement technique peut être considérée comme une « transition désirée » qui révèle un certain nombre de problèmes liés au passage d'un univers professionnel à un autre, très différent. Les analyses présentées dans les parties suivantes mobilisent une partie des résultats de cette étude, accessibles en ligne (Perez-Roux, 2010, 2011).

La seconde enquête a été conduite entre 2013 et 2015 auprès de professionnels travaillant dans différents secteurs (éducation, insertion ou formation) et en reprise d'étude pour obtenir un niveau master (n = 17)⁴. Ce retour en formation est sous-tendu par deux visées essentielles : confirmer, approfondir,

² Un premier recueil de données par questionnaire a été réalisé auprès de 61 futurs enseignants de l'enseignement professionnel parmi lesquels 15 futurs professeurs de conduite routière. Des entretiens approfondis ont ensuite été conduits avec cinq de ces professionnels : le premier en janvier, le second en juin 2008.

³ Concours de recrutement de professeur de lycée professionnel.

⁴ Un premier recueil de données prend appui sur la mise en récit écrite de parcours professionnels, dans une dimension réflexive, invitant à croiser expérience et savoirs de la formation. Le corpus (n = 17) a été analysé à partir du logiciel Alceste. De façon complémentaire, un deuxième recueil de données a été réalisé à partir d'entretiens semi-directifs conduits quelques mois après la sortie de formation, auprès de 8 personnes volontaires.

valoriser une fonction dans des métiers « adressés à autrui » ou se réorienter vers la formation des adultes (Perez-Roux, à paraître).

Les trois parties qui suivent présentent une méta-analyse sur la base de ces recherches dont les résultats donnent à comprendre l'expérience de la transition comme à la fois un moment de perte, une épreuve plurielle et un espace de développement potentiel dans lequel de puissants enjeux identitaires sont à l'œuvre.

4. L'expérience de la transition comme « espace-temps de perte »

À quelques exceptions près, les professionnels suivis dans les deux études étaient/sont reconnus pour leur travail et impliqués dans leur organisation. Cette implication professionnelle peut être analysée à partir du triptyque « sens-repères-contrôle » décrit par Mias (1998). Pour l'auteure, le sens renvoie à la signification que l'on attribue à ses actions ; il relève de l'intentionnalité et donne une cohérence à l'ensemble des éléments d'une situation. Les repères ont une fonction constructive et équilibrante dans la mesure où ils vont permettre à la fois : a) d'orienter les conduites en fonction d'un passé commun et de valeurs partagées dans un groupe identifié ; b) de s'ouvrir à un espace de réflexion par des renégociations à l'échelle interindividuelle, collective et/ou organisationnelle ; c) d'engager des actions durables et profondes soumises à l'approbation et au soutien des autres. Le contrôle, enfin, correspond à la possibilité de se sentir responsable et libre de ses choix, ce qui suppose la construction par le sujet de repères fiables à partir desquels il peut s'orienter et orienter son action.

Si chaque élément du triptyque « sens-repères-contrôle » possède sa propre autonomie, leur combinaison est « fondamentale dans la structure de l'implication professionnelle et essentielle pour la compréhension des conduites adoptées par les acteurs professionnels » (Mias, 1998, p. 99). En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, traversés avec des statuts différents. Enfin se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

Les professionnels interrogés font état de nombreux brouillages dans les repères antérieurs et d'une expérience de la transition relativement complexe à gérer.

Les futurs enseignants de conduite routière (enquête 1) passent d'un espace professionnel bien identifié (salariné d'une entreprise de transport, moniteur d'auto-école, formateurs d'adultes dans le secteur de la conduite routière) avec fiche de poste, règles de fonctionnement, partage de certaines valeurs, positionnement social, etc., à un espace brouillé, celui de l'Éducation nationale avec ses hiérarchies internes, ses lourdeurs administratives, ses règles implicites. Les professionnels se disent surpris par les logiques de leurs collègues

des autres disciplines (voire de la leur) ou par les attitudes de leurs élèves. Du point de vue de l'établissement d'affectation, ils se sentent parfois relégués dans une discipline peu valorisée, alors que par ailleurs, devenir enseignant était plutôt vécu comme une forme d'ascension sociale. Les entretiens sont révélateurs d'un déficit de repères à la fois institutionnels, organisationnels et humains et d'un manque de contrôle de la situation d'enseignement. En effet, enseigner dans leur domaine suppose d'assurer quatre types de contenus (maintenance, transport, logistique, législation) diversement appréciés par les élèves. Rien ne va de soi et l'expérience passée dans le transport routier ou dans l'accompagnement de jeunes et d'adultes, bien que mobilisatrice, ne suffit pas à faire entrer les élèves dans les apprentissages scolaires.

La complexité de cette situation est accrue par le statut de stagiaire en formation. L'accompagnement sur le terrain du stage peut être assuré par un enseignant plus jeune et plus expérimenté, face auquel le « débutant » craint de perdre la face quand la situation pédagogique échappe ou lorsque les pratiques sont réinterrogées (évaluées) au regard des attendus du nouveau métier (référentiel de compétences). De plus, comme l'évoque ce stagiaire, l'alternance elle-même conduit à un positionnement délicat : « On se sent chez nous ni dans l'établissement ni à l'IUFM, nulle part ! » (Patrick, 45 ans, futur professeur en conduite routière). Cette situation d'entre-deux crée des discontinuités qui nuisent au suivi des élèves, empêchant de se poser, selon Patrick, comme enseignant référent : « Du coup, pour les élèves, je ne suis pas le seul maître à bord dans ma classe. »

Pour le second groupe de professionnels en reprise d'études, le retour en formation s'inscrit à la fois dans une dynamique de progrès et génère son lot d'incertitudes, de craintes vis-à-vis du niveau d'exigence et des capacités à y répondre. La force de l'expérience leur apparaît souvent bien décalée vis-à-vis des contenus théoriques et méthodologiques proposés dans le master.

L'expérience de la transition peut ainsi générer, sur un temps au moins, une véritable crise de sens : construire de nouveaux repères, questionner ses valeurs, se mettre en danger en expérimentant des procédures inhabituelles, se retrouver en fragilité sur tel ou tel domaine alors qu'auparavant, on était reconnu comme un adulte autonome et responsable, comme un professionnel aguerri. La transition opère alors comme un espace-temps de désimplification provisoire, avec le sentiment : a) d'avoir perdu, au moins en partie, ses repères antérieurs ; b) d'avoir peu de marges de manœuvre pour penser et agir de manière efficiente dans le nouvel espace de travail ou de formation ; c) de se perdre dans l'univers de savoirs théoriques nouveaux, denses, opaques, vécus parfois comme disjoints de la pratique. L'intégration de ces savoirs pluriels à son propre système de référence demande du temps.

5. La transition et ses épreuves plurielles

À l'appui de ces enquêtes, trois épreuves communes semblent traverser l'espace-temps de la transition : l'épreuve de l'altérité, l'épreuve des savoirs et l'épreuve de soi. Bien que co-présentes, elles s'expriment différemment selon les contextes mais aussi selon les individus, leur parcours, leurs aspirations et leur plus ou moins grande sérénité/adaptabilité face au changement.

5.1. L'épreuve de l'altérité

La transition d'un métier vers un autre ou le retour en formation renvoient inévitablement à la question de l'altérité, dont une des dimensions concerne les rapports à autrui : oscillant entre conflit et partage, ces rapports peuvent susciter des questionnements, des malentendus, du désir (Briançon, 2012). La transition vers le métier enseignant, où l'interaction humaine est au cœur des processus d'enseignement/apprentissage, interpelle l'altérité à différents niveaux : celui des élèves qui tantôt entrent dans les propositions de l'enseignant, tantôt se désintéressent voire gênent la mise en place de situations pédagogiques conçues en amont. L'autre est alors perçu comme celui qui empêche la réalisation du travail tel que le professionnel souhaiterait le faire ; il tient une position différente, résiste, là où l'on comptait sur son adhésion, s'inscrit dans une logique différente (Cifali, 1999). Ces écarts rappellent les enjeux de la transmission des savoirs et de leur appropriation, de l'efficacité de l'enseignant et, plus largement, de son utilité sociale. Le passage dans un nouvel univers professionnel suppose aussi la rencontre avec les pairs. Dans la transition, l'espace de travail ou de formation génère des formes relationnelles diverses : processus d'intégration au sein du (des) groupe(s) et de différenciation, alliances partielles, conflits d'intérêts, choix de pratiques viennent brouiller les ancrages relationnels préalablement construits et les rapports de place. L'autre est ici, potentiellement, celui qui bouscule, remet en cause le travail dans un espace/temps où les anciens repères professionnels sont fragilisés. L'altérité renvoie enfin à l'organisation et ses logiques parfois incompréhensibles, tant au niveau de l'institution qui forme⁵ que de celle qui évalue⁶ l'ancien professionnel redevenu apprenant. Ainsi, les personnes en transition expriment un positionnement délicat par rapport au groupe, aux formateurs, aux attentes de la formation : « Au niveau des enjeux... sans parler même de réorientation, c'est compliqué... Aujourd'hui j'ai 30 ans d'expérience, je viens me confronter à des petits jeunes qui ont 20 ans de moins que moi. Qu'est-ce que vaut mon expérience ? Est-ce que j'ai le même discours que les étudiants ou que des jeunes comme moi qui sont insérés depuis pas trop longtemps dans le milieu professionnel ? Déjà pour moi c'était important mais pour quelqu'un qui a lâché les études depuis 20 ou 30 ans, c'est hyper-important, c'est : quelle valeur j'ai aujourd'hui ? » (Marc, 33 ans, en réorientation, formation Master 2).

Derrière cette épreuve de l'altérité se jouent des questions de reconnaissance, activées dans le temps de la transition. En effet, le passage par la formation pour se réorienter, développer de nouvelles compétences ou les confirmer, brouille parfois les repères, oblige à changer le point de vue. La légitimité n'est plus si évidente : il faut prouver et se prouver que l'on peut désormais entrer dans un nouvel espace de travail/de formation et se sentir soutenu, accepté, valable. Cette épreuve de la reconnaissance est souvent traduite dans l'après-coup : « Personnellement, je n'ai pas le sentiment d'avoir changé de positionnement mais je mesure que pour certains de mes collègues et pour ma hiérarchie j'ai gagné en crédibilité et en reconnaissance » (Claire, 52 ans, cadre de santé, en formation Master 2).

⁵ Institut universitaire de formation des maîtres pour le groupe 1 ; Université pour le groupe 2.

⁶ Employeur Éducation nationale pour le groupe 1 ; enseignants du master pour le groupe 2.

5.2. L'épreuve des savoirs

Dans les deux formations professionnelles que nous avons étudiées, les dispositifs proposés invitent le formé à une prise de recul sur ses pratiques et à une explicitation du fondement de ses actes. Le praticien adopterait ainsi une posture d'extériorité en mettant à distance sa situation de travail, en se donnant la possibilité de la questionner, de l'analyser, de l'alimenter, en clarifiant d'une part ses propres savoirs implicites et en s'adossant, d'autre part, sur des savoirs constitués. Cette perspective ne va pas de soi. Le temps de la transition, combinée avec l'espace de la formation, nécessite d'articuler différemment savoirs formalisés, savoirs formalisables et savoirs tacites (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002). Pour les futurs enseignants de conduite routière, il s'agit de prendre appui sur des savoirs tacites ou expérientiels qu'il faut à présent formaliser et organiser (pôle didactique), puis faire vivre en situation de classe (pôle pédagogique). Réussir leur transformation en savoirs formalisables s'effectue aussi par le jeu des interactions dans le groupe de formation : questionnement, controverses professionnelles, accords sur tel ou tel point, présentations de plans de cours, analyse *a posteriori* de l'activité enseignante. L'action du collectif des formés et surtout des formateurs consiste ensuite à faire advenir des savoirs formalisés, transférables à d'autres situations de travail et de formation.

Pour les professionnels retournant à l'université, le rapport aux savoirs théoriques et méthodologiques reste délicat. Ces derniers ont déjà construit des compétences professionnelles dans leur milieu professionnel d'origine et le retour en formation suppose le développement d'autres registres de pensée et d'action. Si les compétences attendues dans le cadre du travail renvoient au pouvoir d'agir en situation, celles de la formation intègrent savoir dire, savoir questionner, savoir se distancier, tout en cherchant les modes d'articulation pratique-théorie-pratique les plus pertinents.

L'épreuve consiste ici à accepter le changement de focale, à requestionner les allant-de-soi, à assumer les moments de relative opacité des contenus proposés. Le travail d'appropriation est présenté comme coûteux, déstabilisant, et en même temps très stimulant comme le décrit cette professionnelle inscrite en master : « Il y a eu la présentation des matières, des enseignants. Là, j'ai pris la mesure de ce qu'il y avait à faire et j'ai pas eu le temps de me retourner... puis le contenu m'a plu, j'ai trouvé ça riche, j'ai complètement adhéré. Je me sentais portée ! » (Rosine, 41 ans, formatrice/accompagnatrice VAE, en formation master 2).

Ainsi, le retour en formation, s'il déstabilise certains acquis et amène à construire de nouveaux savoirs, peut devenir, à terme, un lieu de découverte des possibles, un moyen de développement professionnel et personnel, organisé autour d'un projet qui peu à peu se précise.

5.3. L'épreuve de soi

Dans les différentes études mobilisées, la transition suppose aussi une épreuve de soi. Le processus révèle quelque chose d'inattendu pour chacun,

avec sa part objectivable (les progrès, les différents types de savoirs acquis, les compétences en actes) et sa part cachée, intime (les peurs, les déceptions, les obstacles insurmontables, etc.). Au-delà des difficultés, des moments de doute, notamment dans l'écriture du mémoire professionnel ou de recherche, reste le sentiment d'être allé au bout de l'aventure et d'en sortir grandi. Certains entretiens font état d'un réel sentiment de satisfaction : « Finalement, j'ai fait mon petit bonhomme de chemin presque toute seule. J'ai eu de bons conseils, je les ai suivis. J'ai eu des échecs, ce qui m'a permis de redresser les épaules et de me dire : je vais pas m'arrêter maintenant. Et je vois mon évolution. La barque est lancée... elle ne va pas s'arrêter tout de suite... » (Danielle, 32 ans, future enseignante en conduite routière). On perçoit par ailleurs une forme de légitimité accrue, pour soi-même et pour les autres : « Ça m'a apporté une certaine assurance. Quand j'avance des choses, je n'ai plus peur, je sais qu'il y a un fond théorique derrière sur lequel je peux me baser pour avancer mes arguments. Ça me donne une légitimité et aussi des compétences bien précises. Parce qu'il y a des choses que je sais faire et que je ne soupçonnais pas que je pouvais faire » (Paco, 35 ans, commerce international, réorientation, en formation master 2).

Ainsi, la transition renvoie à l'expérience de soi comme une épreuve solitaire et inédite, tout en étant irrémédiablement relationnelle et déterminée culturellement (Chiantaretto, 2008). Elle interroge le lien entre réalités extérieure et intérieure, ancrages dans le passé et projections dans le futur, relations de soi à soi et de soi à autrui.

En ce sens, les trois épreuves de l'altérité, des savoirs, de soi éclairent des dynamiques identitaires qui peuvent à présent être réinterrogées à partir des transactions.

6. Des transactions identitaires à l'œuvre

Comprendre les enjeux identitaires lors des transitions professionnelles nous amène à présent à revenir sur le modèle de la triple transaction.

Au plan biographique, la tension entre continuité et changement génère diverses formes de transactions. Le parcours antérieur – et les repères qui s'y sont construits – se trouve désormais requestionné, en prise avec la réalité du nouveau métier ou avec les exigences de l'université. Des transformations s'opèrent progressivement ou restent à opérer, en contexte de travail et de formation. Dans les études conduites, on ne repère pas d'éléments de rupture (réels ou symboliques) mais plutôt le sentiment, pour ces professionnels, de pouvoir s'adosser de façon plus explicite sur l'expérience acquise tout en envisageant l'avenir de façon plus ouverte : le changement opéré dans l'espace/temps de la transition semble amener de nouvelles ressources/stratégies pour penser, agir et en quelque sorte se développer professionnellement.

Au plan relationnel, on saisit l'importance des regards d'autrui sur la définition du soi professionnel. Le sentiment de légitimité se construit progressivement s'il est associé à des formes de reconnaissance qui font sens pour les acteurs. Pour Honneth (2000), sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive

à lui-même. La réalisation de soi, en tant que personne, dépend étroitement de cette reconnaissance mutuelle. Dans le cas de professionnels en transition, les formes de reconnaissance des pairs, des formateurs, des publics destinataires et, plus largement, de l'institution constituent un levier essentiel pour leur développement professionnel. Il s'agit en quelque sorte de « devenir capable – être reconnu – se (re)connaître » (Perez-Roux, 2012). Se reconnaître est ici entendu au sens de : se connaître comme en partie différent de celui que l'on était, que l'on projetait de devenir ou que l'on s'imaginait pouvoir être dans la réalité des situations d'enseignement ou de formation. Cette reconnaissance renvoie directement à l'estime de soi et renforce des formes de légitimité pour soi-même et pour les autres, essentielles pour investir sa (nouvelle) place/posture de professionnel.

Enfin, la transaction intégrative (diversité-unité) se trouve fortement mise en jeu dans les moments de réflexivité, suscités par la formation. Les professionnels s'en saisissent peu à peu pour mettre en synergie réussites, ressources, idéaux, sans perdre de vue des préoccupations qui dépassent la sphère professionnelle : il s'agit de voir dans quelle mesure les différents registres d'activité et de pensée peuvent s'articuler et permettre de faire face aux exigences de la formation, du futur métier ou du métier revisité par l'expérience de la formation. On repère des formes de rééquilibrage entre sphère personnelle et professionnelle : « Et puis, à côté de ça, je me suis acheté une petite maison. Peut-être que je vais apprendre à faire des petits trucs [travaux de réhabilitation], que je vais découvrir d'autres choses. Le master, ça m'a apporté ça. Aujourd'hui, j'ai envie de créativité ! » (Rosine).

Ainsi, le retour en formation et ses multiples effets mettent en lumière des reconfigurations du projet initial, dans lesquelles se mêlent inextricablement le personnel et le professionnel. Les frontières sont poreuses tant au niveau de la genèse du passage effectif en formation qu'au niveau des potentialités qu'ouvre la formation et des nécessaires réactualisations en contexte. Le projet de soi prend alors une dimension intégrative essentielle : elle s'adosse à tel ou tel registre (professionnel, personnel, familial) qui permet le jeu des rééquilibrations. Comme le dit Marc à la fin de l'entretien, en guise de bilan : « J'aurais plein de choses à dire. Ça m'a fait énormément de bien de faire ce master et mon parcours, finalement, c'est le début de quelque chose, je le sens. Je me suis surtout trouvé moi. Personnellement j'ai énormément bougé des choses, enlevé des freins qui me servent dans ma vie de tous les jours, pas forcément dans ma vie professionnelle, mais dans ma façon d'aborder les choses. Un exemple : je vais être papa. Voilà, en avril. Je suis depuis très longtemps avec mon amie et il y avait un problème dans l'engagement. Donc ça a débouqué plein de choses. Voilà, je viens d'acheter un appartement. Tout arrive en même temps. Donc aujourd'hui ma vie est en train de bien bouger, de bien évoluer, en termes d'engagement, de maturité. Après, au niveau professionnel, il y a toujours ce petit truc qui me fait dire : mais vas-y, va faire ce dont tu as envie, donne-toi cette chance ! La vie est courte, le temps passé au boulot non. Allez, oublie tes freins, mais bon... »

Derrière ces multiples remaniements, arrangements, désirs de réalisation, il s'agit pour chacun de retrouver un sentiment de cohérence, de se (re)donner une direction, une motivation, un sens.

7. Conclusion

Tenter de comprendre les transitions professionnelles et leurs effets sur les dynamiques identitaires reste un vaste chantier tant les enjeux sont complexes à appréhender. Un processus d'appropriation-distanciation-transformation apparaît de façon significative dans le cas de professionnels qui retournent en formation de façon volontaire. Au croisement de l'expérience passée et présente, il s'agit malgré tout de surmonter un certain nombre d'épreuves, de s'éprouver, pour faire la preuve et pour se prouver. Pour se trouver aussi, parfois.

T. PEREZ-ROUX
Université Paul-Valéry, UFR6
Route de Mende
34199 Montpellier cedex 5
Tél. bureau : 04 67 14 25 39
Portable : 06 60 78 39 49

Bibliographie

- Alsène, M., Gamache, M., & Lejeune, M. (2002). *Gestion des savoirs et gestion des compétences : une articulation possible mais limitée*. Actes du 1^{er} Colloque en gestion des compétences et des connaissances, Nantes, pp. 27-31.
- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : transitions professionnelles, *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Briançon, M. (2012). *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Chiantaretto, J.-F. (2008). L'altérité interne ou l'épreuve de soi. À propos de l'œuvre de Imre Kertész. *Le Coq-héron*, 192(1), 18-25.
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte : grandeurs et limites de l'accompagnement. In G. Chappaz (dir.), *Accompagnement et formation* (pp. 121-160). Marseille : Université de Provence et CDRP de Marseille.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 4, 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Le Cerf.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, C. de Villers, & M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). Paris : L'Harmattan.
- Lanéelle, X. & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *Revue de l'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 469-496.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

- Martuccelli, D. (2014). La réversibilité des parcours, une utopie motrice. *Sociologies pratiques*, 28, 11-18.
- Mazade, O. & Hinault, A.-C. (2014). Avant-propos. Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions. *Sociologies pratiques*, 28, 3-8.
- Megemont, J.-L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Québec, 13(1), 83-101.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducatons*, 7, 69-84.
- Perez-Roux, T. & Balleux, A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Rose, J. (2009). La place de la formation dans les politiques de transition professionnelle. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 353-383). Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.



LES RELATIONS SOCIALES DE TRAVAIL À L'ÉPREUVE DE LA TRANSACTION SOCIALE

Une approche de la dialectique
transaction/transformation en Martinique

DANIELLE LAPORT

Résumé : La Martinique a connu deux conflits majeurs du travail en 1999 et 2009. La Martinique, bloquée partiellement pendant 6 mois pour l'un et bloquée totalement pendant 34 jours pour l'autre, doit prévenir un éventuel 2019. La dégradation des conflits du travail en situation bloquée semble être une constante. Faire du conflit une forme de socialisation dans les relations de travail est le défi à relever pour la Martinique. La transaction sociale, démarche d'analyse conçue par des Belges dans un contexte conflictuel, peut donner à la Martinique des clés de lecture et de compréhension pour transformer en nouvelles légitimités les termes de l'échange social inégal dans cette société à la révolution inachevée qui contredit l'équation économique « croissance = emploi ».

Mots clés : *Martinique, transaction sociale, transformation, projet évolutionniste ou réformateur*

La transaction sociale, née en Belgique dans un contexte de querelle politico-religieuse, pourrait reprendre à son compte les limites faites aux théories. En effet, les théories naissant dans des contextes culturels donnés après observation, compréhension et analyse des mécanismes des structures et du système de relations sociales ne se déploieraient et ne trouveraient sens que dans des espaces aux contours proches ou homologues.

En quoi une telle démarche d'analyse théorique peut-elle être pertinente pour la compréhension et l'analyse de la société insulaire martiniquaise, rattachée juridiquement à la France en qualité de région (bientôt de collectivité)

et inscrite géographiquement dans l'espace caribéen ? Cette question prend tout son sens au regard de deux positions : celle de Claude Dubar et celle de Francis Affergan.

Claude Dubar s'est interrogé sur les conditions de l'extension de la transaction sociale à des pays comme la France au regard d'un contexte belge très différent à travers le multilinguisme, le dualisme idéologique, la tradition d'arrangement qui ne supprime pas les conflits, la coopération conflictuelle, toutes choses qui assurent le maintien de « l'être-ensemble » belge (Dubar, 1998, p. 63). Francis Affergan, pour sa part, alerte sur la nécessité d'étudier la société martiniquaise sur la base de critères qui lui soient propres. Car, selon lui, la société martiniquaise ne répond pas aux critères normaux de la socialité. Cette société serait le produit d'un effacement (les Amérindiens), d'une déportation (les Africains) et d'une transplantation sans cesse reprise (les Français). Ce mouvement de déculturations et d'acculturations rendrait difficile la construction identitaire (Affergan, 1983).

L'approche de Francis Affergan, bien que critiquable sur certains aspects, démontre les conditions d'émergence de la société martiniquaise, certes différentes de l'Hexagone, avec ses propres marqueurs. Affergan apprécie cette différence au regard de « critères normaux de la socialité » de la France hexagonale, qui est son milieu de référence et d'appartenance. Mais qu'est-ce que la normalité en matière de socialisation ? En quoi les normes et les règles de la France seraient-elles construites sur des « critères normaux » et vouées à l'universalité au point, pour Francis Affergan, d'inventer des concepts inversés du type « communauté asociale » pour caractériser la société martiniquaise ? Les normes et les règles sont très souvent contingentes et faites pour évoluer avec de nouveaux contenus afin de répondre aux besoins de la socialisation et du contexte. C'est en ce sens que, même si la Martinique est un territoire français, elle trouve un intérêt dans la transaction sociale contrairement à la position réflexive de Claude Dubar sur les limites de cette démarche d'analyse pour la France. En effet, les marqueurs de différenciation entre le contexte belge (espace de naissance de la transaction sociale) et le contexte français pointés par Claude Dubar trouvent un écho dans le contexte martiniquais, car des problématiques similaires traversent la société martiniquaise.

Le multilinguisme existe avec le créole et le français. Le créole est reconnu comme langue, suite à de nombreux combats, puisqu'il existe un cycle universitaire, un certificat d'aptitude à l'enseignement du créole, une option créole au même titre que les autres options, et des dictionnaires.

Le dualisme idéologique n'est pas du même ordre que celui de la Belgique. En effet, ce dualisme relève du choix de société pour la Martinique. En 2003, les résultats d'un référendum initié par la France sur l'évolution institutionnelle de la Martinique ont fait ressortir pour les tenants d'un statu quo 51 % des suffrages (les conservateurs départementalistes) et pour les tenants d'une évolution institutionnelle et statutaire 49 % (les autonomistes et indépendantistes). Ce dualisme idéologique s'affirme au regard de la proximité des taux ; donnée sociologique nouvelle pour la Martinique. Ce dualisme s'est renforcé puisque les résultats du référendum de 2010 donnent à près de 74 % une évolution des institutions de la Martinique. À partir de janvier 2016, la Martinique sera dotée d'une nouvelle institution qui se substituera au département et à la région et deviendra une collectivité, contrairement à la France.

La tradition d'arrangement est présente entre la France et la Martinique au travers des différentes lois-programmes qui sont en réalité de véritables compromis de coexistence. Ces lois-programmes sont destinées à accompagner le développement de la Martinique afin d'inverser le mal développement qui caractérise l'économie de la Martinique. En effet, la croissance en Martinique progresse, son taux (1,4 % en 2014) est bien loin devant celui de la France (0,8 % en 2014) ; pourtant elle ne dégage pas de valeur ajoutée sociale. Le taux de chômage avoisine les 20 %, pour les jeunes de moins de 26 ans, il est de plus de 60 %. La pauvreté interpelle, l'exclusion touche 22 % de la population contre 9 % pour la France. La Martinique est le 3^e département le plus inégalitaire de France. La croissance de la Martinique est exogène. Une équation à contre-courant de la pensée économique dominante est posée : la croissance en Martinique ne crée pas l'emploi.

La Martinique a également une tradition d'arrangement plus ténue, entre les *Békés*, descendants des colons blancs qui constituent environ 5 % de la population, et la population noire. Les *Békés* possèdent plus de 80 % des surfaces agricoles et maîtrisent l'économie de la Martinique. C'est dans ce contexte que se développent les relations sociales dans le travail.

On constate que certains principes de la transaction sociale traversent la société martiniquaise. Cependant, ils ne sont pas appréhendés et vécus avec la philosophie qui habite la transaction sociale. En effet, trop souvent dans les relations sociales de travail, la situation critique conduit à des situations bloquées. Or, si le désaccord et le conflit étaient intégrés dans la perspective de la transaction sociale, ils deviendraient des données naturelles de la relation de travail, forçant ainsi la recherche du compromis de coexistence en lieu et place du consensus ; ce dernier caractérisant la société française.

La présente contribution propose de mettre en regard les relations sociales dans le travail en Martinique et la transaction sociale comme moyen de leur transformation pour sortir des situations bloquées. Aussi cette contribution se structure-t-elle autour de deux niveaux d'analyse interdépendants. Une présentation des décisions prises pour répondre aux revendications lors des conflits sociaux majeurs du travail qui ont marqué la Martinique en 1999 et en 2009 permettra de tirer quelques enseignements sur la nécessité de les inscrire dans une dynamique de transaction sociale, voie possible pour une transformation des termes de l'échange social, afin de prévenir un éventuel 2019.

1. 1999 et 2009 : deux conflits sociaux du travail d'importance en Martinique

La question sociale du travail en Martinique fait l'objet d'attention particulière chaque fois qu'un mouvement social survient. Ce mouvement social, au sens de la grève, traduit cette difficulté de rechercher de manière permanente des ajustements dans l'espace de travail afin de permettre les avancées sociales. À 10 ans d'écart, deux conflits sociaux qui ont marqué les esprits sont venus signifier la timidité du dialogue social en Martinique. Ces conflits d'une ampleur exceptionnelle ont fait l'objet de nombreux écrits.

À l'issue du conflit de 1999, un espoir était permis dans l'approche à adopter sur la dimension sociale du travail.

1.1. 1999 : un conflit porteur d'espoir

L'année 1999 a connu de nombreux conflits, dont deux conflits d'importance issus des entreprises Roger Albert et Toyota. C'est le conflit Toyota qui marquera les esprits par sa durée, 6 mois, sa violence et la question de la couleur de peau qui s'est imposée dans les échanges. D'un côté un employeur blanc soutenu par les *Békés* et de l'autre côté des salariés et syndicalistes noirs. Cette couleur de peau symbolisait davantage pour les salariés et syndicalistes la question des moyens financiers et de la position sociale. Ce conflit d'une entreprise s'externalisera, paralysant régulièrement deux zones d'activités et le port de la Martinique.

Ce conflit avait pour origine la question de la répartition de la richesse produite. En effet, l'entreprise en termes de résultats passe de 540 000 euros en 1997 à 835 000 euros en 1999. Le syndicat CGTM (Confédération générale des travailleurs de la Martinique), seul syndicat présent dans l'entreprise, demande lors des Négociations annuelles obligatoires (NAO) une répartition de la richesse produite. L'employeur refuse.

Ce conflit glissa dans l'escalade à cause d'un coup de pied donné à un syndicaliste par l'employeur et l'agression de l'employeur en réponse à son geste. Ce coup de pied a une résonance particulière dans un contexte post-esclavagiste où l'appareil de production et le capital sont maîtrisés par les *Békés* et les Blancs. Très vite, ce conflit du travail a interrogé la question des relations entre *Békés/blancs* et noirs dans la société martiniquaise.

Des médiations pour la résolution du conflit ont été mises en place. Celles menées par les personnes résidant en Martinique ont échoué. La question de l'impartialité du tiers était posée. Il a fallu solliciter la médiation d'un expert extérieur à la Martinique pour sortir de la situation bloquée. Pour autant, les salariés n'ont pas eu gain de cause et l'employeur a dû quitter la direction de l'entreprise dans le cadre d'une restructuration.

Ce conflit a laissé un climat morose et délétère dans le monde du travail. Conscient que le conflit a une signification sociologique, puisqu'il suscite ou modifie des communautés d'intérêt, des organisations et qu'il doit être considéré comme une forme de socialisation (Simmel, 1999, p. 264), le ministère du Travail de la France a engagé un processus pour moderniser le dialogue social en Martinique. Ce chantier a été confié à l'INTEFP (Institut national du travail et de la formation professionnelle) rattaché au ministère en charge du travail.

En 2000, une session de formation-échange de 6 mois a été mise en place par l'INTEFP. L'objectif était de permettre aux représentants des organisations syndicales et patronales de se rencontrer à froid afin de se connaître, se reconnaître et de construire un autre type de rapport dans le travail et de s'engager à prendre part activement au processus de redynamisation du dialogue social et de la négociation. Cette session a également permis aux acteurs du monde du travail de découvrir les pratiques sociales dans le travail dans certains pays et de dessiner les conditions de l'émergence d'un dialogue social moderne et rénové en Martinique.

Cette décision du ministère prise suite à cette crise – comme le précise Edgar Morin, *krisis* signifie décision, moment décisif dans l'évolution d'un processus incertain qui permet le diagnostic (Morin, 1976, p. 149) – n'a pas créé l'enthousiasme du côté des organisations syndicales de salariés. La partie patronale a accepté spontanément de participer à cette session. La Confédération générale du travail de la Martinique (CGTM), la Centrale démocratique martiniquaise du travail (CDMT) et la Centrale syndicale des travailleurs martiniquais (CSTM), syndicats majoritaires au regard des résultats des élections prud'homales, ont émis de très fortes réserves sur cette démarche. Des débats ont eu lieu à l'intérieur de ces syndicats ; la tendance majoritaire rejetait la proposition ministérielle. Les raisons avancées varient selon les syndicats : l'absence de bonne foi de la partie patronale, le mépris permanent du patronat pour la classe ouvrière, le refus d'obtempérer à la démarche de l'État français qui viendrait apprendre aux Martiniquais à dialoguer. Certains militants au sein de ces syndicats ont décidé de franchir le pas, en le faisant *intuitu personae*, convaincus qu'il fallait tout mettre en œuvre pour que s'instaurent de nouvelles relations sociales dans le travail. Il leur semblait urgent de négocier intelligemment les avancées sociales et non plus les arracher sous la pression. Cette session avait créé des courants à l'intérieur de ces syndicats.

Au cours des deux premiers mois de la session régnait un climat de méfiance. La confiance ne s'est pas installée pour autant au cours des autres mois. Il a davantage été question d'accepter de reconnaître et d'écouter l'autre afin de trouver les voies et moyens menant vers d'autres pratiques. Les principes de reconnaissance, de respect mutuel, de dialogue permanent, de prévention et de gestion des conflits ont été posés. Afin d'assurer l'expression de ces principes, des moyens ont été proposés à travers la création de structures paritaires : une commission de suivi du dialogue social, un Institut du travail de la Martinique (ITM), une Agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail (ARACT), un Comité d'éthique, une liste de médiateurs en binôme. Afin de faciliter la mise en œuvre de ces résolutions, les membres de la session ont créé une association dénommée ADSM (Association pour la promotion et la modernisation du dialogue social en Martinique), dont l'objectif est la création de ces structures paritaires. C'est une association qui n'a pas vocation à durer, les membres n'y sont pas au titre de leurs organisations syndicales, mais à titre personnel. L'ADSM n'est pas un organisme paritaire. Si la commission de suivi du dialogue social et le comité d'éthique ne sont plus à l'ordre du jour, les autres structures ont été créées.

Le travail réalisé par les syndicalistes lors de la session, contre l'avis de leurs syndicats, a créé un socle rassurant permettant ainsi aux syndicats de participer, ès qualité, à la création de ces structures facilitatrices du dialogue social.

Une dynamique est née suite à ces résolutions qui se sont très vite concrétisées avec la création de l'ARACT. La création de l'ARACT en Martinique, application stricte du Code du travail, est la victoire d'un syndicat. La mission de l'ARACT est de déployer en région la politique « du travail et de ses conditions », dont les grands axes sont définis par l'État. La loi posant le cadre de création des ARACT, il appartient aux syndicats de salariés et patronaux de chaque région de prendre l'initiative de créer cette structure. La Martinique faisait partie des rares régions non dotées d'une ARACT, à cause du refus d'une

organisation patronale de donner suite à la proposition du syndicat CGTM, qui en 1995 avait demandé la mise en œuvre de cette disposition du Code du travail. Le secrétaire général adjoint de la CGTM soulignant la difficulté du dialogue social en Martinique l'exprimait ainsi : « On est à faire grève pour faire appliquer le droit ! » Au cours de la session, l'ARACT a fait l'objet d'une négociation entre les partenaires sociaux. L'ARACT outille les partenaires sociaux sur les questions du travail et de ses conditions pour leur permettre de dialoguer, d'échanger et de négocier en vue de la signature d'accords visant à faire évoluer les règles et les normes du travail.

De 2000 à 2009, les syndicats espéraient la signature d'accords pour des avancées sociales significatives. L'impatience commençait à poindre. En 2005, un syndicaliste s'interrogeait dans un article publié dans la presse quotidienne sur cette forme de dialogue social qui n'ouvrait la voie ni à la négociation, ni à la production d'accords, ni à l'innovation. Le statu quo semblait de mise, pire une impression de régression dans les avancées sociales semblait prendre le dessus. Le sentiment de s'être « fait avoir » en 2000 commençait à faire l'unanimité dans le monde syndical. Cette démocratie sociale renouvelée voulue en 2000 était interrogée. Dans le même temps, les syndicats déploraient leur mise à l'écart dans les projets structurants de la Martinique portés par les collectivités territoriales. Ces différentes interrogations annoncent les lézardes du chantier de la modernisation du dialogue social.

1.2. 2009 : la Martinique bloquée

Le 5 février 2009 débute une grève générale qui durera 34 jours. La Martinique ne fonctionne plus ! Ces 34 jours de détermination et de pression sont à la hauteur des espoirs placés dans la démarche du début de l'année 2000 ; espoir déçu. La pratique de la lutte et de l'affrontement a repris le dessus.

Une plateforme de revendications élaborée par les organisations syndicales, ayant appelé à la grève générale, est enrichie quelques jours plus tard au regard de l'ampleur de la manifestation. Ces revendications dépassent largement le champ du travail. Il s'agissait pour cette population mobilisée de réinterroger les modalités du « vivre ensemble » à travers notamment la question de la cherté de la vie. Les formes de la mobilisation ont été très variées : défilés, meetings, conférences-débats, concerts de musique spontanés jusqu'à la création d'une télévision (le temps du mouvement) par les professionnels de l'audiovisuel en grève ! Tous ces outils ont permis de maintenir la mobilisation pendant 34 jours. Ces éléments constituent le caractère inédit de ce mouvement social.

Durant 34 jours, des négociations ont été menées sous l'égide du préfet, représentant de l'État. Le protocole d'accord sur les revendications du collectif du 5 février¹, signé le 14 mars 2009², fait ressortir, sur les 236 points de la

¹ Le Collectif du 5 février 2009 comprend toutes les organisations syndicales de la Martinique et associations diverses. La présidence du Collectif était assurée par un représentant d'une organisation syndicale.

² Protocole d'accord signé entre l'État, le Conseil régional, le Conseil général, les parlementaires, l'Association des maires, les Communautés d'agglomération et de communes, les socioprofessionnels, les organisations patronales, et le Collectif du 5 février.

plateforme, que 130 points ont fait l'objet d'un accord immédiat, 106 points font l'objet d'un accord à court terme et 87 points font l'objet d'un examen complémentaire.

Parmi les points de l'accord signé, un point mérite une attention toute particulière. Il s'agit de l'accord interprofessionnel sur le droit syndical, le dialogue social et les conditions de travail, signé le 3 avril 2009 suite au protocole d'accord du 14 mars 2009. Cet accord comporte trois dispositions émanant des résolutions prises lors de la session de 2000. Il s'agit premièrement de la mise en place de représentants élus pour les salariés des entreprises de 5 à 10 salariés ayant des prérogatives en matière d'hygiène, de santé et de sécurité. La deuxième disposition a trait à l'engagement des organisations signataires de relancer les négociations de branches en vue de la signature d'accords, sur la base d'un calendrier arrêté avec la Direction du travail. La troisième disposition concerne l'intégration au sein des assemblées générales des organismes paritaires de toutes les organisations ou unions syndicales ayant obtenu en Martinique au moins un siège aux dernières élections prud'homales, outre celles déjà représentées.

Ces trois dispositions dont les chantiers ont été ouverts par l'ARACT au cours de l'année 2003 en vue de les concrétiser par un accord élaboré « à froid », prenant ainsi le temps de l'échange, de la dialectique, de la co-construction, ont malheureusement rencontré de nombreuses résistances. En 2009, elles font l'objet d'un passage en force car obtenues sous la pression. Si ces dispositions sont désormais actées dans un accord, elles ne sont pas pour autant mises en œuvre malgré les relances des organisations syndicales.

Ces dispositions conduisent à changer de paradigme au sein de la société martiniquaise au travail. La logique de la régulation de contrôle est délaissée au profit de la régulation innovation créant de nouvelles normes au sein du système social. Ces trois dispositions sont inscrites dans un accord interprofessionnel étendu en mars 2010 par le ministère en charge du travail.

La réponse à la revendication relative à la vie chère s'est traduite, entre autres choses, par la création d'un dispositif d'urgence appelé Revenu de solidarité temporaire d'activité (RSTA), qui consiste à verser une prime mensuelle de 200 euros aux salariés touchant un salaire inférieur ou égal à 1,4 SMIC³. Cette prime versée pendant 2 ans aux 40 000 salariés pauvres (32 % de la population salariée) grâce à un croisement des financements État, Collectivités territoriales et employeurs, doit être intégrée dans les salaires et supportée intégralement par les employeurs au terme des 2 ans. Le dispositif a été prolongé dans sa version partenariale jusqu'en décembre 2013. À ce jour, très peu d'employeurs ont procédé à cette intégration dans les salaires. Pourtant, dans l'accord signé, il est prévu la mise en place d'une commission paritaire de suivi pour s'assurer du déploiement et dégager des pistes d'amélioration ; cette commission paritaire n'a jamais été mise en place.

De ces 34 jours qui ont paralysé l'ensemble de la Martinique, de nombreux enseignements peuvent être tirés. L'objet de la présente réflexion amène à en tirer deux. Le premier enseignement repose sur l'urgence de construire une démocratie sociale et un partenariat avec la démocratie politique. Pour cela, il

³ SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance.

faudrait que les syndicats de salariés soient reconnus par le monde politique comme des contributeurs, des forces de propositions ; la revendication étant une forme de proposition. Le second enseignement concerne les organisations patronales qui devraient accepter réellement le jeu du dialogue social de bonne foi. Car les négociations sous la pression d'une part ne favorisent pas le développement de rapports sociaux constructifs pour plus tard, mais au contraire entretiennent la défiance et la méfiance qui constituent le socle de la relation, et d'autre part les décisions prises peuvent avoir de lourdes conséquences au regard d'une impréparation quant au fond des dossiers ; tous les enjeux n'ayant pas pu être circonscrits. À l'instar de la démocratie politique, la démocratie sociale s'entretient grâce au dialogue social.

La récurrence du thème « Pour une plus juste répartition des fruits de la richesse produite » qui sous-tend les conflits sociaux de 1999 et 2009 devrait interroger les décideurs dans un contexte marqué par une volonté d'inscrire la Martinique sur les voies du développement durable qui invite à approcher de manière égale et équitable l'économie, le social et l'environnement de manière solidaire.

2. Inscrire les réponses apportées aux conflits sociaux du travail dans la dynamique de la transaction sociale : une voie pour la transformation sociale

Les réponses apportées à ces deux conflits ouvraient la voie à une modification progressive des termes de l'échange dans la société martiniquaise. Des éléments ont été posés, mais ne sont pas ou sont mal utilisés ; les problèmes soulevés en 1999 et 2009 persistent. Il s'agit dès lors de faire évoluer les approches pour que de nouvelles légitimités émergent. Cette prise de conscience ne peut se faire qu'au travers de la déclinaison de démarches paradigmatiques qui se situent dans une perspective d'évolution dont la réforme est l'outil. Dans le contexte de la Martinique, le conflit doit être appréhendé autrement pour construire un vivre ensemble qui crée davantage de cohésion sociale.

2.1. La transaction sociale : pour faire du conflit une socialisation

En lui-même, le conflit est déjà la résolution des tensions entre les contraires (Simmel, 1999, p. 265). La situation des conflits dans l'espace de travail en Martinique démontre que cette résolution ne s'opère que dans la négociation et connaît, dans ce type de régulation, des limites. Il s'agit de rechercher les voies et moyens pour dépasser la négociation. Jean Remy, un des pères fondateurs de la démarche en transaction sociale, répond ainsi à cette préoccupation du réel martiniquais : la transaction sociale englobe la négociation et la dépasse. La négociation suppose un temps et un espace, où les acteurs en position conflictuelle se rencontrent formellement en vue d'aboutir à une décision plus ou moins favorable à l'un ou l'autre. La transaction est un processus plus diffus et moins formel. En ce sens, elle précède la négociation, l'environne

et la continue. Ce mode d'interaction est une manière générale d'opérationnaliser le concept de participation. C'est quelque chose qui se déroule dans le quotidien et qui prend un certain temps, sans que ce temps soit déterminé à l'avance (Remy et Foucart, 2013, p. 37). La transaction sociale, qui reconnaît le rapport inégal dans la relation, créant dissonances, dissensus, frustrations, ressentis, est un processus permanent associant concertation, négociation, échange formel et informel.

Cette clarification pose le cadre pour le développement de nouvelles pratiques sociales plus en accord avec la transaction sociale. La négociation n'amène pas de transformation, mais traduit simplement la volonté de contrer le conflit sans modifier les termes de l'échange. Une fois la négociation passée, le statu quo est de mise avec en prime une cristallisation des relations sociales habitée par des ressentis négatifs, renforçant ainsi la méfiance et la défiance chez les salariés et leurs représentants. Les engagements pris faisant l'objet de protocole d'accord signé ne sont pas systématiquement suivis d'effet. Très souvent, un nouveau conflit qui s'exprime par la grève, l'affrontement, vient exiger la mise en œuvre des termes du protocole.

Cette recherche de sens vise à modifier et faire évoluer les relations sociales dans le travail grâce au conflit, à la contradiction. Cependant, à quelles conditions le conflit peut-il socialiser, inscrivant le mieux-vivre ensemble sur un mode de justice sociale et d'équité, tel que souhaité par les organisations syndicales ?

Le terme transaction invite d'emblée au dépassement, à aller au-delà de ce qui est. Ainsi, la posture d'un individu inscrit dans la transaction sociale ne peut être celle ni de l'apathie fataliste ni d'un volontarisme incapable de discerner le champ du possible (Remy, 1998, p. 31). L'être est un sujet-acteur au sens de celui qui a sa pleine conscience de son « je » et qui agit.

La transaction sociale issue du principe de réalité s'est forgée en prenant aux théories existantes certains concepts et systèmes d'approche afin que la démarche d'analyse en transaction sociale soit au plus près de la vie quotidienne. La transaction sociale n'est pas un exercice de style mais une démarche qui interroge la socialisation sous l'angle de la dialectique produire/reproduire. Cette interrogation sera possible grâce aux contenus culturels qui fondent les relations sociales. La signification des contenus culturels socialement imposés est particulièrement intéressante si l'on veut comprendre l'orientation des engagements sociaux et expliciter l'apport du culturel dans les processus de stabilisation et de transformation (Remy, Voyé et Servais, 1991, p. 7).

Les contenus culturels dans le travail en Martinique sont à construire, car l'esclavage qui a marqué le travail dans cette société peine à s'effacer à cause d'une révolution inachevée. En effet, 1848 a libéré les Noirs de l'esclavage mais n'a pas réparti le capital ; les moyens de production et la richesse financière sont restés entre les mains des *Békés*. La convocation de l'histoire est nécessaire pour comprendre les enjeux et transformer les situations ; comme le précise Jean Remy, cette connaissance du passé n'est pas un conditionnement, elle aide à inventer la stratégie future (Remy, 1992, p. 88). Pendant longtemps, les rares explications sociologiques concernant les relations sociales dans le travail en Martinique ont été teintées de déterminisme « primaire » n'invitant pas à l'évolution des contenus culturels. Deux intellectuels martiniquais décrivaient en 1975 la situation ainsi : la législation départementale et les lois sur la

réglementation au travail s'accordent mal avec la mentalité de l'Antillais face au travail, qui conserve des traits de l'époque esclavagiste (Édouard et Bouckson, 1975, p. 23). Nous ne pouvons passer sous silence un propos tenu en 2000 par un patron *béké* dans le cadre d'une enquête menée en amont de la session pour la modernisation du dialogue social. Ce patron *béké* disait la chose suivante : les salariés n'ont rien à dire, c'est moi le patron. Je ne veux pas entendre parler des syndicats. Je mène mon entreprise comme je veux avec des gens qui n'ont pas à avoir de revendications. Je parle, tu écoutes, tu fais ce que je dis (Auvergnon, 2004, p. 113).

Dans ce contexte, la socialisation professionnelle semble s'opérer sur le mode de la reproduction et le rapport inégalitaire affirmé. La situation conflictuelle, au sens de la crise, est inévitable. La sociologie de la transaction réhabilite le conflit comme facteur de transformation invitant ainsi à sortir des logiques déterministes, singulièrement dans une société post-esclavagiste. Immanquablement intervient l'idée des contraires qui s'opposent. La transaction sociale se nourrit de couples antagonistes parmi lesquels « pouvoir/contre-pouvoir », « groupe de pression/autorité instituée ». La transaction pose ainsi le principe des positions inégalitaires dans la formation sociale. Ce principe du rapport social inégal clairement affiché conduit à analyser les modalités de la transformation des positions et des structures. Une société, qui à 10 ans d'intervalle est bloquée, qui compose avec une équation inverse à la science économique où la croissance positive n'appelle pas l'emploi, doit revisiter ses pratiques.

Dépasant l'idée du conflit en tant que tel, la transaction sociale invite à développer un « mieux-vivre ensemble » basé sur la coopération conflictuelle, c'est-à-dire une société entre conflit et consensus où le compromis de coexistence est la règle. La transaction sociale est une forme de sociabilité médiatrice qui a deux inverses : conflit radical ou fusion totale. Le concept de transaction sociale met en évidence la fragilité du compromis toujours instable, toujours en (re)construction, par opposition au consensus qui tend à effacer les termes de la contradiction pour une plus grande stabilité et le conflit radical qui exclut (Remy, 1998, p. 33).

La manière d'appréhender les conflits dans la société martiniquaise est habitée par le consensus. En effet, les négociations qui donnent lieu à la signature d'accords veulent effacer rapidement les termes de la contradiction. Les négociations deviennent de véritables marathons. L'absence de mise en œuvre des engagements issus des accords fait basculer dans un nouveau conflit. Aussi, loin de rechercher un cercle vertueux, la résolution des conflits s'inscrit-elle dans un cercle vicieux. Le compromis de coexistence doit être consubstantiel à la socialisation professionnelle en Martinique pour permettre d'aboutir à un renouvellement de sens.

Dans ce contexte de domination exacerbée, où les couples antagonistes s'affrontent et prennent un relief tout particulier, l'intervention d'un tiers entre les organisations syndicales et les organisations patronales est nécessaire. La transaction sociale fait du tiers une des composantes de sa démarche d'analyse. Cette composante puisée dans la sociologie de Simmel amène à sortir de la logique binaire « si tu n'es pas avec moi, tu es contre moi ». L'apparition du tiers signifie la transition, la réconciliation, c'est renoncer à la contradiction absolue – mais c'est aussi la fonder (Simmel, 1999, p. 131). Le tiers peut

être une voie, à certaines conditions, pour sortir des situations bloquées que la Martinique connaît et participer à la production de nouvelles légitimités.

2.2. L'ARACT : un tiers pour transformer les relations sociales de travail en Martinique

Au regard des situations très tendues sur la question du travail en Martinique, on pourrait se demander si les employeurs n'auraient pas trouvé un type de régulation de contrôle face à ces conflits durs plus aisés à contrer et n'amenant pas de réelles transformations.

La construction d'un contenu culturel dans le travail devient un impératif. Aussi l'ARACT apparaît-elle comme une institution capable de construire ce contenu compte tenu de ses missions et du paritarisme. L'ARACT fait partie des rares dispositions mises en œuvre dans le cadre des résolutions de la session de 2000 sur la modernisation du dialogue social suite au conflit Toyota. Elle fonctionne depuis bientôt 14 ans et œuvre pour l'amélioration des conditions de travail.

Cette structure, à elle seule, est une vraie dialectique. Structure de l'ordre établi à travers sa codification dans le droit, elle est créée dans le cadre d'une négociation entre les partenaires sociaux pour d'une part accompagner les organisations de travail dans le déploiement de la réglementation et d'autre part innover pour améliorer les conditions de travail des salariés. Inscrite entre l'ordre et l'action au sens de l'innovation, elle doit faire émerger de nouvelles légitimités répondant ainsi aux préoccupations des acteurs du territoire. Son outil au quotidien devrait être la transaction pour faire produire les acteurs du travail dans une régulation permanente et continue sur des thèmes sensibles, ouvrant le champ à l'expérimentation. C'est une manière plus apaisée d'aller vers la transformation. Liliane Voyé souligne que le concept de transaction sociale porte en lui la permanence du changement, mais d'un changement qui, de son caractère insidieux et apparemment insignifiant, « sous terrain » et fragmentaire, ou encore marginal et déviant, tire une efficacité bien plus grande et à plus long terme que ne peuvent souvent le faire des affirmations radicales, des échanges abrupts et des conflits durs : directement lisibles, ceux-ci sont souvent plus aisés à contrer, ils peuvent aussi rester plus superficiels et n'avoir que des effets éphémères (Voyé, 1992, p. 196).

Cette réflexion de Liliane Voyé fait écho aux conflits de 1999 et 2009. Pour sortir des affirmations radicales, il conviendrait de sortir de l'unique logique de la négociation sur les questions du travail. Dès lors, il s'agit d'asseoir l'ARACT comme un véritable tiers entre les salariés et les employeurs dans l'esprit de la transaction sociale. Ce paritarisme de projets à travers l'innovation sous contrainte doit favoriser la construction de compromis structurants pour le monde du travail.

Georg Simmel, qui note le caractère profondément triadique du rapport social, identifie plusieurs postures au tiers : juge impartial, médiateur, *tertius gaudens*, *divide et impera* (Simmel, 1999, pp. 131-152). Une autre typologie de tiers qualifie l'ARACT qui devra être à la fois un tiers-intervenant et un tiers-facilitateur. Le tiers-intervenant vient en appui à l'une des parties ou à

l'ensemble des parties, sur le contenu. Le tiers-facilitateur, plutôt que de proposer son diagnostic et ses préconisations, va privilégier la prise en charge des problèmes par les acteurs eux-mêmes, en misant sur leurs propres ressources.

L'efficacité de l'ARACT dans le champ de l'innovation s'affirmera si et seulement si la problématique du rapport social inégal est intégrée par les employeurs. Cette inégalité, exprimée par les salariés dans les revendications à travers la question d'un meilleur partage de la richesse produite, est objet de conflit. Cette question conflictuelle à haut risque pour la Martinique doit pouvoir être abordée autrement par les employeurs pour adopter une posture basée sur un échange continu qui utiliserait l'expertise de l'ARACT afin de creuser cette question de manière pacifiée, posant les conditions du possible et créant progressivement un contenu culturel au travail. Les employeurs doivent pouvoir dédramatiser les sujets conflictuels et en faire un objet de travail pour créer les conditions de la transformation. Ces conflits sont lus et vécus par les employeurs comme porteurs de projets contestataires (Boutinet, 1994) par une minorité qui viserait un nouvel ordre économique, social et politique. Très souvent l'aversion des employeurs pour ces conflits/revendications s'exprime au travers d'expressions comme « extrémistes de gauche », « marxistes » ou « indépendantistes ». Les employeurs restent très souvent arc-boutés sur des demandes de type attestataire (Boutinet, 1994) qui s'inscrivent dans un ordre social à préserver ou à parfaire.

L'ARACT s'applique à faire évoluer l'expression des employeurs face à ces conflits. Un projet peut viser un nouvel ordre économique et social sans pour autant être contestataire. C'est ainsi que l'ARACT a ouvert le chantier de la Responsabilité sociétale, versant du développement durable dans les organisations de travail. Il s'agissait pour les partenaires sociaux de l'ARACT de créer une méthode pour introduire les enjeux du développement durable dans le pilotage des organisations de travail ; invitant à approcher de manière égale et équitable l'économie, le social et l'environnement dans une dynamique solidaire et équitable. L'ouverture de ce chantier a été contestée par une partie des organisations d'employeurs qui ne comprenaient pas que l'ARACT veuille accroître la responsabilité **sociale**⁴ des employeurs de la Martinique. Plusieurs séances de travail entre organisations syndicales et patronales ont été nécessaires pour convaincre du bien-fondé de la démarche qui s'inscrivait dans une dynamique qui dépasse la seule Martinique. La dimension sociale de la Responsabilité sociétale fait d'ailleurs toujours débat. Un guide méthodologique (Laport, 2007) a été élaboré et diffusé auprès des entreprises, des organisations syndicales, patronales et autorités de la Martinique pour acculturer les acteurs du monde du travail aux nouveaux enjeux.

La construction du guide méthodologique élaborée avec les partenaires sociaux de l'ARACT et les modalités de son déploiement basées sur la concertation tentent d'introduire une troisième génération de projet qui toucherait l'individu dans son identité et viserait un nouvel ordre économique, social et politique. Ce projet de type évolutionniste ou réformateur interagirait sur les pratiques sociales et conduirait, à terme, à modifier les structures, les normes et les règles pour de nouveaux équilibres. Dans ce cas de figure, le rôle du

⁴ Souligné par mes soins.

tiers est fondamental, car il n'est pas seulement un simple intermédiaire (tiers-facilitateur ou tiers-intervenant), mais un arbitre au sens de Georg Simmel, qui contribue à desserrer les contraintes du système, pour faire émerger de nouvelles légitimités. Le projet évolutionniste ou réformateur permettrait d'apprécier et de comprendre le processus de métissage et d'hybridation qui ressort de l'innovation sous contrainte. Cette typologie de projet n'émergera qu'aux conditions suivantes : le dialogue social devra d'une part dépasser le cadre de la négociation et d'autre part s'inscrire dans une dynamique territoriale impliquant les organisations syndicales, les organisations d'employeurs et la Collectivité de Martinique. L'ARACT serait ainsi renforcée dans sa qualité de tiers pour contribuer à desserrer les contraintes grâce à des alertes faites aux autorités et suggestions de propositions de lois pour gagner de nouvelles légitimités.

3. Perspectives

La transaction sociale est une démarche d'analyse rafraîchissante pour la réflexion. Elle invite à réinterroger les autres théories en ces périodes d'incertitude.

Interroger l'opportunité du déploiement de la transaction sociale pour la Martinique, territoire insulaire sorti de l'esclavage en 1848, arrimé à la France pour les normes et les règles, inscrit dans l'espace Caraïbe/Amérique latine, c'est rechercher les voies de renouvellement de la pensée. La transaction sociale est riche d'un arsenal conceptuel au cœur des enjeux de la société martiniquaise. Émile Servais souligne que mouvement social et quotidienneté restent reliés dans l'œuvre fondatrice de la transaction sociale *Produire ou reproduire* (1991). C'est dire que la rencontre entre l'analyse des relations sociales de travail en Martinique et la transaction sociale devrait produire, dans une interaction, une richesse conceptuelle et une richesse en termes de possibles pour un mieux vivre ensemble.

La contribution de la transaction sociale dans un processus de transformation à enjeux positifs pour les acteurs de la relation de travail réside dans les modalités de déploiement des accords signés suite aux situations bloquées. En effet, la mise en œuvre des accords dans l'esprit de la transaction sociale suppose des réajustements permanents, la prise en compte des couples antagonistes, l'intervention d'un tiers, toutes choses qui régulent le processus de transformation de manière partagée et concertée.

La transaction sociale convoque la question des inégalités pointées du doigt par les salariés et mises sous le boisseau par les employeurs. La transaction sociale réhabilite le conflit, le mouvement social en leur donnant une fonction indispensable dans l'évolution de la société. La vie quotidienne régulée devient une donnée de base qu'il convient d'observer. La transaction sociale, dans sa contribution au processus de transformation des relations sociales de travail, oblige à interroger la solidarité. En effet, la solidarité circonscrite juridiquement en 1896 afin de ne pas accroître les inégalités naturelles par des inégalités de droit a répondu aux interpellations des doctrines révolutionnaires qui mettent en évidence l'inégalité du rapport social. La question des inégalités

est toujours d'actualité, aussi faudrait-il donner à la solidarité un autre contenu sémantique et juridique dans une société en transaction sociale et en développement durable. Ce contenu consisterait à réduire les inégalités en lieu et place d'une acceptation et d'un maintien maîtrisé consacrés en 1896 et qui a cours de nos jours. On voit toute la portée et le rôle des théories et concepts dans une société ; elles formatent la société.

La transaction sociale est mouvement. C'est donc une dynamique qui s'enrichit progressivement de concepts et enrichit les concepts en vigueur en les faisant évoluer. Le concept de projet évolutionniste ou réformateur issu de la présente réflexion en transaction sociale devrait être mis en débat. Puisse-t-il intégrer la réflexion sur le projet de Boutinet qui met en évidence le projet contestataire (mai 68) et le projet attestataire (maintien de l'ordre). Une socialisation plus diffuse, plus continue, plus au contact d'un quotidien fait émerger une typologie de projet de troisième type.

Mais la transformation attendue de la transaction sociale se fera grâce à une prise de conscience de ses enjeux. Un enseignement universitaire en Martinique sur la transaction sociale aiderait les acteurs à habiter cette démarche d'analyse et à la mettre en débat. Par ailleurs, la création d'une équipe de recherche sur l'analyse en transaction sociale des économies insulaires de la Caraïbe, ainsi que des relations sociales dans le travail dans les sociétés issues de l'esclavage et de la colonisation pourrait constituer un défi à relever.

Danielle LAPORT
Université Paris-Est Créteil
80 avenue du Général de Gaulle
94010 Créteil Cedex
UFR Sciences de l'Éducation et Sciences
sociales
Laboratoire LIRTES (EA 7313) 06 96 26 03 47
E-mail : danielle.laport@orange.fr

Bibliographie

- Affergan, F. (1983). *Anthropologie à la Martinique*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Auvergnon, P. (2004). Conflictualité et dialogue social à la Martinique. In *Travail et Emploi*. DARES, 98, Paris : La Documentation française.
- Boutinet, J.-P. (1994). Les multiples facettes du projet. *Revue des sciences humaines*, « Faire des projets », 39, 20-24.
- Dubar, C. (1998). Interaction symbolique et transaction sociale. In M.-F. Freynet, M. Blanc, & G. Pineau, *Les transactions aux frontières du social* (pp. 56-65). Lyon : Chronique sociale.
- Édouard, B. & Bouckson, G. (1975). *Les Antilles en question. Assimilation et conflits de culture dans les DOM*. Fort-de-France : Antillaises Saint-Paul.
- Laport, D. (dir.) (2007). *La Responsabilité sociétale des organisations : comment intégrer les enjeux du développement durable dans le pilotage de l'entreprise privée*. Martinique : ARACT Martinique, 110 p.

- Laport, D. (2012). Pour repenser la démocratie sociale en Martinique, 1999-2009. In J.-C. William, F. Reno, & F. Alvarez, *Mobilisations sociales aux Antilles : les événements dans tous leurs sens* (pp. 177-198). Paris : Karthala.
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. In A. Béjin & E. Morin, *La notion de crise, Communications*, 25, 149-163.
- Remy, J., Voyé, L., & Servais, E. (1991). *Produire ou reproduire : une sociologie de la vie quotidienne* (tome 2). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Remy, J. (1992). La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives micro- ou macrosociologiques. In M. Blanc, *Pour une sociologie de transaction sociale* (pp. 83-111). Paris : L'Harmattan.
- Remy, J. (1998). La transaction sociale. Forme de sociabilité et posture méthodologique. In M.-F. Freynet, M. Blanc, & G. Pineau, *Les transactions aux frontières du social* (pp. 20-42). Lyon : Chronique sociale.
- Remy, J. & Foucart, J. (2013). La transaction : une manière de faire de la sociologie. In J. Foucart, M. Blanc, J. Stoetsel-Ritz, & C. Gibout, *Penser et agir dans l'incertain : l'actualité de la transaction sociale* (pp. 35-51). Bruxelles : De Boeck.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Voyé, L. (1992). Transaction et consensus supposé. In M. Blanc, *Pour une sociologie de la transaction sociale* (pp. 194-213). Paris : L'Harmattan.



Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique

José GONZÁLEZ-MONTEAGUDO¹

Résumé : La vie quotidienne, les expériences liées à la diversité interculturelle, aux relations interpersonnelles (incluant les liens amicaux et amoureux), aux voyages et à l'apprentissage des langues sont, parmi d'autres, des dimensions importantes des séjours académiques internationaux. Ce texte porte sur les modalités de transition et de transformation vécues par des étudiants internationaux, à partir d'une étude de cas basée sur un entretien biographique. Le récit sélectionné met l'accent sur des dimensions personnelles, informelles, expérientielles et interculturelles des séjours académiques, tout en étant attentif aux enjeux et exigences académiques des stages ainsi qu'aux contraintes institutionnelles des universités. L'intérêt central de cet article porte sur la relation entre transitions et transformations, dans une perspective biographique et dynamique.

Mots clés : *transitions biographiques, apprentissages informels, itinéraires biographiques, entretien biographique, étudiants internationaux*

1. Recherches sur transitions et transformations des étudiants internationaux avec des approches biographiques

L'étude de cas objet de cette contribution dérive, en partie, des projets de recherche précédents consacrés à une meilleure connaissance des expériences et des besoins des étudiants universitaires non traditionnels, effectués tant en Europe qu'en Amérique latine (González-Monteagudo, 2010b, 2010c, 2012).

¹ Professeur à l'Université de Séville, spécialiste des théories éducatives et des histoires de vie en formation.

Le cas sélectionné fait part d'un projet de recherche développé en Allemagne et axé sur les expériences et les perspectives de transition et transformation des étudiants internationaux dans des séjours académiques à l'étranger. Ce projet de recherche se situe dans un contexte de croissance de l'internationalisation et de la mondialisation de la culture, de l'éducation, de la citoyenneté et de l'économie dans le cadre européen (Barañano, García, Cátedra et Devillard, 2007).

La croissance des échanges éducatifs, culturels et scientifiques est une caractéristique évidente du modèle européen de construction de la citoyenneté, de la tolérance et de la compréhension réciproque. Le programme le plus connu dans ces domaines est Erasmus, mais il y a aussi une grande variété de propositions visant à faciliter la formation académique et professionnelle, les voyages, les séjours culturels, les échanges des jeunes et l'apprentissage des langues. L'Europe de la mondialisation (avec l'ouverture des frontières internes, des moyens de transport moins chers et plus rapides, les changements des modes de vie, l'individualisation croissante, une amélioration de niveau économique de la population et le soutien du secteur public) a, dans un relativement court laps de temps, vu une croissance des voyages, des séjours et des échanges ainsi qu'une circulation importante des travailleurs et des migrants.

D'autre part, d'un point de vue méthodologique, les approches biographiques ont connu un fort développement ces dernières années et elles sont très pertinentes dans l'étude des processus de changement socio-culturel, des identités émergentes, des itinéraires d'apprentissage et des transitions de la vie (Alheit et Dausien, 2007 ; González-Monteaudo, 2008).

Ce texte est situé donc au carrefour entre les approches biographiques et les questions interculturelles. D'une part, les méthodologies biographiques fournissent des outils pour explorer d'un point de vue subjectif la vie quotidienne et les perspectives des acteurs, en apportant une vision dynamique sur la culture et l'apprentissage dans des sociétés mondialisées, complexes et individualistes. D'autre part, l'interculturel constitue une dimension incontournable des sociétés actuelles, liée aux mobilités internationales, aux migrations au sens large du terme, aux itinéraires et ruptures biographiques, au plurilinguisme et aux identités locales, nationales, européennes et planétaires. Cet article vise donc à utiliser la démarche biographique pour l'appliquer aux questions spécifiques des expériences et apprentissages de transition et transformations des étudiants internationaux.

Parmi les objectifs du projet, je souligne les suivants :

- Analyser les expériences et les discours des étudiants en mobilité académique sur leurs transitions et transformations.
- Connaître le point de vue des étudiants sur le sens et la portée des expériences vécues pendant le séjour à l'étranger.
- Explorer l'importance des langues et du plurilinguisme dans le cadre européen, à partir des expériences des étudiants en mobilité académique.
- Étudier les identités culturelles multiples des jeunes européens dans des contextes universitaires internationaux.
- Décrire les bénéfices de la participation à des séjours académiques internationaux.

Pour le dire en d'autres mots, les questions centrales étaient : qu'est-ce que les étudiants apprennent dans des séjours à l'étranger, soit d'une manière informelle, soit dans des contextes formels et institutionnels ? Qu'est-ce que cela nous apprend sur les processus de transition et de transformation ? Quelles en sont les conséquences en termes d'identité et socialisation ?

La technique de recherche utilisée a été l'entretien biographique-narratif (Wengraf, 2001 ; Atkinson, 1998 ; González-Monteagudo, 2010a). Ce type d'entretien rend possible la narration par l'étudiant qui raconte ses expériences interculturelles et d'apprentissage, dans un climat de liberté et de respect. L'entretien a généralement une durée de 60 à 90 minutes, bien que ceci puisse varier en fonction des étudiants et des contextes. Le travail de terrain a été développé en Allemagne en 2011. Les entretiens ont été effectués en espagnol ou en anglais, selon les préférences des interviewés. Ces entretiens ont été transcrits de manière complète. Les entretiens ont été analysés par rapport aux objectifs du projet et à l'état de l'art dans le domaine concerné.

Le cadre habituel de l'entretien biographique-narratif incite, à partir d'une question initiale posée par l'enquêteur, le sujet à rapporter son histoire de vie en référence à un cadre général, ou bien par rapport à une dimension spécifique. Dans l'étude de cas ici présentée, la question initiale se référait aux expériences d'apprentissage tout au long de la vie, avant le début du séjour académique dans le pays étranger (dans ce cas, en Allemagne). Ce type d'entretien offre une grande liberté à la personne interviewée pour structurer son propre discours sans une influence explicite dérivée du type de questions proposées par l'enquêteur. Il n'est pas évident de rentrer dans son passé, de le raconter sous la forme d'un récit biographique significatif, et cela devant un inconnu qui se présente comme chercheur, rencontré pour la première fois en vue de l'entretien.

L'entretien biographique déploie le discours oral et la « rhétorique » de l'oralité d'une manière intense et profonde, parfois concentré en une seule séance. L'expression orale, l'autoconnaissance, l'autoréflexion, la disponibilité pour raconter la propre histoire et la volonté d'entrer dans les conflits varient considérablement entre les personnes interviewées. Les résistances sont très présentes dans ce type d'entretien, et il est essentiel que l'intervieweur en soit conscient pour bien gérer la situation interactive intense et existentielle, parfois vertigineuse, caractérisant ce type d'entretien. Le format de l'interaction, les niveaux d'intervention de l'intervieweur, le rythme, la provocation, l'exploration, la clarification et le questionnement sont des questions que l'intervieweur doit bien gérer. L'entretien se situe dans un certain espace et temps. En outre, après l'enregistrement, il faut bien régenter la transcription et le style des citations de l'entretien (sur l'entretien biographique, voir : Wengraf 2001 ; Gonzalez-Monteagudo, 2010a ; Atkinson, 1998 ; Alheit, 2012).

La situation présentée correspond à Ana (nom fictif), une étudiante de Catalogne (Espagne), qui avait 22 ans au moment de l'entretien. J'ai effectué l'entretien avec Ana en 2011, à Berlin, ville où elle séjournait comme étudiante Erasmus. Ana faisait une licence en philologie anglaise, dans une université de Barcelone (Espagne). L'entretien a eu une durée de 97 minutes et la transcription complète contient 14 200 mots. Il s'agit donc d'un entretien relativement long, dans lequel l'informant a développé une grande variété de thématiques

sur son itinéraire biographique et social, son séjour académique, le monde du travail, l'apprentissage de langues, les stéréotypes, les voyages, les étudiants internationaux, les universités allemandes, les questions socio-politiques et l'identité personnelle. L'entretien biographique-narratif, effectué en une seule session, s'avère un outil important pour explorer, comprendre et connaître les itinéraires biographiques et les expériences vécues, dans une perspective située, complexe et dynamique (Van Manen, 2003 ; Wengraf, 2001).

Le commentaire de l'entretien, basé sur l'inclusion des fragments de la transcription, présente l'itinéraire de l'étudiante en référence à ses expériences informelles. J'espère montrer avec clarté l'utilité de l'entretien biographique comme ressource pour explorer les transitions et transformations liées à l'expérience quotidienne, l'identité et la biographie toujours entre autonomie personnelle et lien social, entre agence et structure, entre destin personnel et structures socio-culturelles.

2. Expériences et apprentissages de transition et transformation d'une étudiante Erasmus

Dans cette seconde partie, je présente le récit d'Ana structuré en raison des thématiques spécifiques qui vont nous aider à mieux repérer des temps, espaces, personnes, institutions, groupes et processus liés aux transitions vécues et aux changements produits.

2.1. Le contexte social et familial. Associationnisme, monde du travail et lectures

L'entretien nous donne des informations importantes sur le contexte social et familial de l'informatrice. Les parents d'Ana sont des enseignants, propriété commune aux étudiants internationaux Erasmus. Ana grandit donc dans une famille avec un capital culturel élevé. Les parents voyageaient avec Ana et avec son frère, ils les emmenaient aux musées, ils soulignaient l'importance de la lecture et ils encourageaient la participation des enfants aux activités culturelles et de loisirs.

Quand Ana parle des influences éducatives dans son itinéraire avant l'université, elle mentionne trois domaines qui ont été centraux dans les transitions vécues tout au long de sa vie : la famille, le groupe de scouts et l'école allemande. Ana met l'accent sur l'intérêt des parents dans l'éducation.

[Répondant à la question de ce qui a influencé sa vie]

Et aussi mes parents, bien sûr, par le fait que mes parents sont des enseignants et ils donnent aussi de l'importance à l'éducation de façon claire et... ils sont des parents très impliqués dans notre éducation, ils nous emmenaient dans les musées... nous voyageons beaucoup avec eux... théâtre, etc., et... [Pause]. Ils nous ont encouragés à lire quand nous étions tout p'tits, ils parlaient avec nous... Je sais que cela aussi m'a fait réaliser l'importance de l'éducation.

Le père et la mère étaient très critiques à l'égard de la réforme de l'enseignement secondaire en Espagne promue par le gouvernement de Felipe González. Dans ce contexte, ils trouvent dans l'école allemande une alternative au système éducatif conventionnel. Le choix d'une école internationale est l'un des moyens possibles de différenciation pédagogique, comme une alternative au système scolaire public ou au réseau privé conventionné avec l'État. Pour Ana, le passage par l'école allemande a été difficile, en raison de la difficulté de la langue et de l'éloignement durant onze années, de l'école au sein de laquelle elle avait passé ses premières années de scolarité et au sein de laquelle s'était construit un réseau d'amis. D'autre part, l'école allemande a permis à Ana de vivre une expérience scolaire riche et profonde. L'insistance sur la réflexion et l'innovation pédagogique a favorisé un apprentissage plus proche des élèves. En comparaison avec l'école espagnole, au sein de laquelle Ana a effectué ses premières années, l'école allemande attribue moins d'importance à la mémorisation.

Je ne voulais pas aller à l'école allemande, je voulais rester avec mes amis à mon école... Mais, bon, alors... Ensuite, je me suis bien intégrée... des années scolaires, elles sont dures pour tout le monde à certains moments... Je pense que ma vie académique aurait été beaucoup plus facile si j'étais allée à une école publique.

La relation avec les parents d'Ana apparaît dans divers passages de l'entretien. Ana met l'accent, comme nous l'avons vu, sur l'influence positive du père. Parlant de la lecture, elle dit :

... Mes parents, surtout mon père, il a eu une très grande influence, il est un grand lecteur et nous aussi, surtout moi, davantage que mon frère...

Et plus généralement, Ana souligne les coïncidences idéologiques avec le père et la bonne relation avec lui.

Mon père est une personne importante... Je pense qu'il a eu beaucoup d'influence sur ma personnalité [Pause]. Les idées politiques, les idées sociales, la lecture, l'éducation... Nous avons une très bonne relation, et je pense que nous nous influençons beaucoup réciproquement... Nous nous donnons mutuellement beaucoup de conseils.

Ana maintient une relation ambivalente avec l'école. D'une part, elle reconnaît le besoin d'un bon parcours scolaire dans notre société pour mieux se situer dans un marché du travail difficile.

Ana souligne également l'importance des expériences formatives vécues en dehors de l'école. Parmi ces expériences, elle parle du scoutisme, de la lecture, du travail et de la participation dans un groupe politique de gauche, intégré par des jeunes. Les parents ont inscrit Ana chez les scouts quand elle avait cinq ans. Elle a continué à y participer pendant l'enfance, l'adolescence et la première jeunesse. L'expérience auprès des scouts a beaucoup développé son autonomie et sa responsabilité. Ana met l'accent sur l'influence des scouts dans la construction de son identité personnelle et sociale.

Je suis entrée toute petite, à cinq ans... Et j'ai appris beaucoup de choses... En Catalogne [les scouts] sont très hippies... Pendant le franquisme

pendant la transition... ils ont été assez importants, et c'est vrai, ils ont une pédagogie... de créer des enfants autonomes, très libres, très responsables et très capables de prendre leurs propres décisions, de s'auto-organiser, de prendre des décisions en assemblée et de conduire des projets... Et cela m'a beaucoup affectée, je pense que cela m'a fait comme je suis... Le fait d'aller en colonie de vacances pendant cinq ans, en été, sans mes parents, je crois que tout ça dégorgeait beaucoup ! [Pause]. Ça te rend responsable de tes propres décisions.

Découvrir le monde du travail a également été un élément important dans le cheminement d'Ana. Comme je viens de l'indiquer, Ana a décidé de commencer à travailler très tôt, à 16 ans, avec l'objectif d'avoir une relative indépendance économique et de ne pas devoir compter entièrement sur ses parents. Cette expérience a continué tout au long de son parcours de lycéenne et d'étudiante, incluant aussi le séjour académique à Berlin, pendant l'année académique 2010-2011. Elle a travaillé dans des magasins et en suivant des cours particuliers.

[Au sujet de sa décision de travailler à 16 ans pour avoir une autonomie économique, dans le contexte de la relation conflictuelle avec sa mère]

J'ai eu peu de temps pour faire des choses que j'avais peut-être convoitées, mais je ne regrette rien et je pense que ça a été très positif, j'aime avoir ma liberté...

Ana insiste sur un autre aspect central de ses années de formation : l'importance de la lecture. Ce goût pour la lecture a été fortement influencé par son père. Pendant l'adolescence, Ana dit qu'elle s'est trop renfermée sur elle-même au travers des livres et cela l'a éloignée de la réalité et des autres. Son intérêt pour la littérature et les essais de critique sociopolitique devint évident à différents moments de l'entretien, en mentionnant ou en citant G. Orwell, M. Foucault, A. Huxley, M. Houellebecq, A. Nothomb et T. Hardy.

J'ai eu une préadolescence un peu dure... Eh, parce que, eh bien, j'étais l'étudiante typique, j'étais une bonne élève, joutflue, avec des lunettes, etc., et bon, les livres ont été mes compagnons, et j'étais un peu retrait, et en fait, il y avait un temps également, à quinze ou seize ans, quand j'ai réalisé que j'avais peut-être un problème, parce que je lisais trop et parfois je pensais... on est tellement dans le livre, et tu n'es pas en train de regarder ce qui se passe autour de toi, et en effet je passai deux années en lisant très peu, mais après je me suis réconciliée avec la littérature, petit à petit.

Cet intérêt pour la littérature explique, en partie, la décision d'Ana de s'inscrire dans une licence de philologie anglaise. Ana cherchait dans la lecture et la littérature un royaume de complète autonomie.

Je me suis accrochée à quelque chose que j'avais toujours aimé, eh bien, je pensais que c'était très personnel et que non... je n'avais pas besoin de faire face à la vie quotidienne, pour le dire de cette manière. [Pause] Eh bien, parce que... je vous le dis, les livres ne m'ont jamais failli [rires]... Quand vous lisez, c'est un moment très personnel... C'est un processus qui tu fais totalement... d'une manière complètement autonome... Vous le faites à votre propre rythme.

On voit bien la signification de la famille, du scoutisme et de la lecture dans le développement des apprentissages informels, qui ont contribué à construire l'identité d'Ana en tant qu'apprenante, personne et citoyenne. Le milieu familial a été basé sur l'importance de la culture, des expériences et des contextes qui la favorisent (sorties, visites aux musées, voyages, activités complémentaires à l'école, choix de l'école allemande comme alternative à l'école locale). D'autre part, les expériences intenses et d'une longue durée vécues dans le mouvement scout et l'importance de la lecture complètent un paysage expérientiel riche et varié. Il faut souligner la complémentarité entre la dimension sociale des expériences dans le scoutisme et la dimension individuelle de l'activité de la lecture. En plus, deux autres expériences ont été marquantes dans l'itinéraire d'Ana : le fait de travailler depuis l'âge de seize ans – l'âge à partir duquel on peut travailler en Espagne – et la participation politique dans un mouvement associatif de gauche et altermondialiste.

2.2. Eure étudiant international : le cas des « Erasmus » en Europe

Je vais commenter maintenant plusieurs thèmes développés dans l'entretien avec Ana par rapport au séjour de mobilité académique Erasmus en Allemagne. Dans cette partie, je commenterai des sujets liés à l'expérience d'être un étudiant Erasmus, à la vision sur les étudiants Erasmus, aux voyages et à la diversité nationale et culturelle. Ces questions vont nous donner une image dynamique du parcours d'Ana, parce que les questions auxquelles elle fait référence se sont développées tout au long du séjour, ou avaient eu lieu récemment. Cela favorise une compréhension située et ouverte de l'itinéraire biographique d'Ana, dans le contexte culturel, social et institutionnel qui aide à saisir les transitions et les transformations du sujet, entre l'agencement individuel et l'influence des macrostructures.

Ana est très critique avec ce qu'elle appelle le « ghetto Erasmus », un terme qu'elle emploie souvent. Face à l'attitude de faire partie d'un groupe d'étudiants internationaux, Ana souligne l'importance de la participation à la vie sociale de la ville hôte, en l'occurrence Berlin.

... Je l'utilise beaucoup, le « ghetto Erasmus », le fait d'avoir de bons rapports avec des étudiants Erasmus, et c'est très bien de connaître des personnes de tout le monde, et c'est très intéressant, mais... je ne sais pas... si je viens à Berlin... j'aime m'engager dans mon quartier, dans ma ville, avec mes gens... J'ai toujours essayé de faire comme ça... M'inscrire à des cours, faire du yoga avec les gens, dans un squat ou dans une maison des associations ou de quartier, c'est la même chose, mais des gens d'ici. Et non, je ne comprends pas, je ne sais pas, je n'aime pas cette idée de « Nous sommes Erasmus », nous allons à la fac, nous mangeons tous ensemble et puis les week-ends nous allons aux fêtes Erasmus...

Quand je demande à Ana si elle considère que les étudiants Erasmus sont davantage intéressés par l'interaction sociale que par la dimension académique, elle me répond « clairement », en introduisant une nuance à l'égard des étudiants des matières techniques, comme les ingénieurs qui voyagent à l'étranger avec un but clairement académique.

Une des valeurs positives d'être un étudiant étranger et de vivre dans un pays étranger est la prise de conscience de la diversité culturelle et nationale. S'exprimant sur cette question, Ana dit que les plus grandes différences se produisent avec des étudiants en provenance des pays asiatiques. Il y a, en effet, un écart culturel significatif, qui a à voir, en partie, avec la difficulté éprouvée par les étudiants asiatiques d'apprendre l'allemand.

À Berlin, il y a beaucoup de gens, beaucoup d'Asiatiques, de nombreuses personnes en provenance de Chine, du Japon ; à notre résidence, par exemple, il y a beaucoup... Ils sont... peu sociables [rire]. Il y a une très grande communauté et ils communiquent entre eux... En fait, j'ai lu récemment dans un magazine de l'université qu'on avait fait une étude... Et aussi, on leur avait demandé, et ils ont dit que la langue pour eux était très différente, et que cette question les a grandement influencés quand il s'agit de s'intégrer, que le plus grand obstacle était la barrière de la langue.

2.3. L'expérience du voyage dans des contextes internationaux

La vie des étudiants Erasmus est complexe, et cela s'est révélé dans le thème du voyage, dans un double sens : les voyageurs venant visiter les étudiants et les voyages effectués par les étudiants eux-mêmes. Tout d'abord, les étudiants Erasmus reçoivent des visites de leur famille et amis, ce qui implique qu'ils doivent consacrer du temps à ces visiteurs, qui veulent connaître le pays dans lequel les étudiants développent leur séjour. En outre, les Erasmus voyagent beaucoup. Dans un entretien avec une responsable de l'accompagnement des étudiants Erasmus dans une grande université allemande, cette personne m'a dit qu'elle ignorait comment les étudiants Erasmus avaient autant d'argent pour voyager, car « ils étaient toujours en voyage ».

En tout cas, pour Ana, l'expérience du voyage a été quelque chose de coutumier depuis très petite. L'expérience du voyage a marqué l'itinéraire d'Ana, d'abord en voyageant avec ses parents, puis lors de deux séjours à l'étranger : en Allemagne et à Cuba.

Voyager... Ça a fait part de ma vie depuis toute petite. [Pause]... Nous voyageons en Catalogne, dans la péninsule ibérique aussi... Je crois que, je ne sais pas, je pense qu'avec le voyage on apprend... cultures et nouveaux lieux, mais aussi tu apprends sur toi-même et on apprend aussi sur... la vie que tu mènes quand tu n'es pas en déplacement... Mais mes parents étaient beaucoup plus à prendre la voiture et nous allions en France, en Italie, on est allé en Allemagne, en Angleterre...

Le séjour en Allemagne se développa pendant ses années de collégienne à l'école allemande et il prit la forme d'un échange entre son école et une école d'Allemagne. Plus tard, elle voyagea avec un groupe politique de gauche à Cuba pendant un mois, pour travailler en tant que bénévole dans une ville. Pour ce voyage, Ana dit qu'elle enquêta « un peu sur le communisme ». Ce qui est important dans ce voyage, à mon avis, c'est l'intérêt d'Ana pour la participation politique.

Il était intéressant, c'était intéressant... pas seulement pour le fait d'être là, à Cuba, une société très différente et très compliquée, très complexe. En outre, les discussions qui ont surgi avec des gens, avec les Cubains, mais surtout avec des gens, des gens qui venaient tous de Barcelone, et c'était intéressant, je... Il y a des choses, il y a beaucoup de choses que j'admire énormément. Euh... Mais... Et il y a des choses... Je ne sais pas... Comment puis-je m'exprimer ?... Évidemment, il y a des choses que je suis très critique... Il y a clairement des défauts majeurs. Comme système.

Ana dans l'entretien se réfère à l'expérience d'un grand voyage, d'une durée d'un mois, effectué pendant le séjour Erasmus en Allemagne, avec deux amies. Elles traversèrent le sud de l'Europe centrale et orientale, vers l'est pour se rendre à Istanbul. Elles sont passées par la Pologne, la République tchèque, la Roumanie et la Bulgarie. Le récit de ce voyage fournit des indices intéressants sur l'importance des apprentissages informels dans le contexte des expériences de voyage. Le voyage s'est avéré être à la fois une ressource pour explorer et approfondir la diversité nationale et culturelle en Europe et aussi un moyen de connaissance de soi et de réflexion sur sa propre vie. L'expérience du *couch surfing* reflète de nouvelles façons de voyager, qui sont associées à de nouvelles identités et aux jeunes générations. Les voyages reflètent également l'importance de la connaissance de plusieurs langues. Dans ce voyage, les voyageuses ont utilisé l'anglais et l'allemand comme langues qui leur ont permis d'accéder aux populations locales des pays qu'elles parcouraient.

Le voyage que nous avons fait [il y a deux mois]... m'a beaucoup plu parce que nous avons fait 'couch surfing'; nous vivions, les gens nous ont accueillies dans les différents endroits où nous allions, et aussi nous essayions toujours de ne pas rencontrer un étranger vivant à Prague, un étranger vivant à... Mais des gens locaux... C'est ma manière de comprendre le voyage, essayer de rechercher un lien personnel avec les lieux où vous voyagez. C'est-à-dire un sens du voyage... Nous avons envie de, bon, profiter du fait que l'Allemagne est très proche de l'Europe de l'Est, alors j'ai trouvé intéressant le parcours fait, depuis l'Europe centrale... En descendant vers le sud et vers l'est... On voyait très bien... les contrastes... les pays... l'héritage soviétique... baisser vers la Méditerranée... Je ne sais pas, j'ai beaucoup compris et réalisé sur ma propre vie, sur ma condition de personne de la Méditerranée, en habitant ici, en Allemagne, en Europe centrale... Eh bien, en allant vers la Méditerranée, vers la culture islamique, l'Islam... Le 'couch surfing' est très intéressant, rencontrer des gens... On est accueilli à la maison, on nous montre la ville, non pas du point de vue touristique, pas ce que vous allez voir en tant que touriste, mais ce qu'ils voient tous les jours, ils cuisinent... N'être pas un touriste, n'être pas un touriste qui va à un hôtel et se rend aux endroits où les touristes vont.

L'expérience du voyage produit donc une plus grande prise de conscience des différences et elle nous oblige à employer ou créer des ressources qui favorisent une perception plus aiguë des choses que nous partageons en tant qu'êtres humains. Quand je l'ai questionnée sur les acquis par rapport aux apprentissages tirés de ce voyage de plusieurs semaines, Ana a souligné la capacité à remettre en question les routines et les conceptions rigides de la vie quotidienne.

[Avec le voyage tu apprends] à relativiser beaucoup ta propre vie ici et les choses que vous prenez comme normales et naturelles et... [Pause]. Et ta routine, tu la vois... Bon, tu la vois avec distance... Eh bien, tu peux être plus critique, tu peux apprendre à apprécier certaines choses que tu as... [Pause]. Ou... questionner les façons de faire. On apprend beaucoup d'histoire... Donc, tu peux appliquer tout ça dans la société dans laquelle tu vis et... comment est-elle venue à être comme elle est...

2.4. Transitions liées à l'apprentissage, la construction de l'identité et le projet vital

Je vais poser maintenant quelques questions centrales relatives aux enjeux identitaires d'Ana. Dans divers passages de l'entretien, Ana se décrit comme sociable, ouverte, amicale, hyperactive et exigeante envers soi-même, avec un intérêt pour la participation politique et les idées progressistes de changement social, et un grand désir d'indépendance et d'autonomie, pour pouvoir prendre ses propres décisions, sans conditionnements externes ou familiaux. Ce désir de liberté l'a amenée à travailler à un âge précoce, comme on l'a déjà indiqué.

Le versant socio-politique est central dans l'itinéraire d'Ana. Quand je l'interroge sur ses idées, elle répond avec clarté et conviction, quoique lentement.

Je veux changer le monde ! Non... Eh bien, oui, effectivement, et... [Pause]. C'est... [Pause]. J'ai réalisé que je ne suis pas aussi intellectuelle que... comment dire... [Pause]. Je ne sais pas, je suis un sujet actif politiquement, socialement et je pense que je me suis rendu compte que je suis, je suis plus intéressée à poursuivre, développer et augmenter ce versant...

L'intérêt pour la lecture et les langues est un élément central de l'identité d'Ana. Dans sa famille et son environnement local, elle a été éduquée dans un contexte de bilinguisme, avec une présence quotidienne du catalan et de l'espagnol. À l'école, elle a aussi vécu ce bilinguisme, qui s'est élargi à l'anglais dès le début de l'enseignement primaire et à l'allemand quelques années plus tard. On retrouve ici l'un des traits évidents d'une bonne partie des étudiants internationaux : le multilinguisme. Dans le cas d'Ana, à côté des deux langues maternelles indiquées, elle possède un niveau très avancé d'anglais (avec la licence en anglais) et d'allemand (par son itinéraire dans l'école allemande et son expérience Erasmus à Berlin). De toute évidence, cette formation en quatre langues est un facteur important de la maturité intellectuelle et de la capacité critique manifestée par Ana dans de nombreux passages de l'entretien (Molinie, 2009 ; Benmayor et Skotnes, 1994).

L'entretien avec Ana reflète bien les idées d'ouverture, de découverte et d'incertitude. Le discours oral montre ce profil de quête et de questionnement. Ana doute et réfléchit au fur et à mesure de l'entretien. Elle utilise fréquemment des expressions en relation avec des idées et des sentiments sur la complexité, la difficulté, l'incertitude, la possibilité, le choix, le dilemme et le conflit. L'entretien se révèle comme un terrain fertile pour exprimer ses préoccupations personnelles par rapport aux transitions et transformations vécues, exprimées depuis une perspective réflexive et dynamique, par exemple avec

des expressions telles que « je pense que... », « j'ai tendance à penser... » « je crois que... », « je ne savais pas quoi faire... », « c'est compliqué... », « je me rends compte maintenant... » et « j'ai découvert... », parmi d'autres. Cette ouverture se reflète également dans l'utilisation du conditionnel (« J'aimerais... ») et des alternatives (« Ou ci ou ça »). Cette pluralité de perspectives est présente dans les options mentionnées par Ana sur quoi faire après avoir fini l'année académique en Allemagne. Elle mentionne quatre possibilités : réaliser un séjour « Erasmus Practicum », demander une bourse (pour développer un stage de plusieurs mois dans une entreprise étrangère), chercher un emploi ou faire un Master (probablement en Allemagne).

L'itinéraire d'Ana montre les avantages des séjours internationaux et les perspectives qu'ils ouvrent pour mieux gérer la « biographicit  » (dans le sens de création et d'emploi des ressources biographiques disponibles) dans des sociétés mondialisées et complexes, où la connaissance, l'apprentissage et la diversit  sont des dimensions décisives (Alheit et Dausien, 2007 ; Colin et Müller, 1994). Par ailleurs, ce cheminement révèle aussi les relations entre les itinéraires biographiques et les conditions inégales liées à la classe sociale (profil de la famille et capital économique, social et culturel) (González-Monteagudo, 2010b). En ce sens, Ana représente le profil des étudiants qui disposent de conditions familiales et contextuelles optimales pour profiter des ressources symboliques et matérielles et les mettre au service d'un apprentissage interculturel ouvert aux moments charnières des transitions dans des contextes de mobilit  académique internationale.

Dr. José GONZÁLEZ-MONTEAGUDO
Faculté de Sciences de l' ducation
Université de Séville
Calle Pirotecnia, s/n
41013 Séville (Espagne)
+34 670 620 963
monteagu@us.es

Bibliographie

- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa, *Plumilla Educativa* (Université de Manizales, Colombie), 10, 11-18.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y g nero*. X tiva (Valencia): Instituto Paulo Freire de Espa a/ CREC.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bachner, D. & Zeutschel, U. (2009). Long-term Effects of International Educational Youth Exchange. *Intercultural Education*, 20, suppl. S1-2, 45-58.
- Bara ano, A., García, J. L., C tedra, M., & Devillard, M. J. (dir.) (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalizaci n*. Madrid: Editorial Complutense.
- Benmayor, R. & Skotnes, A. (dir.) (1994). *Migration and Identity. International Yearbook of Oral History and Life Histories* (vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London: Palgrave Macmillan, 4th ed.

- Colin, L. & Müller, B. (dir.) (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.
- De la Portilla, A., Serra, A., & González-Monteagudo, J. (2007). *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E. M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- González-Monteagudo, J. (2008). Approches non francophones des histoires de vie en Europe (Note de synthèse). *Pratiques de formation/Analyses*, 55, 9-83, <http://www-ufr.univ-paris.fr/pfa/55notesynthese.pdf>
- González-Monteagudo, J. (2010a). La entrevista en Historia oral e Historias de vida: teoría, método y subjetividad. In L. Benadiba (dir.), *Historia oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario (Argentina): Corpus.
- González-Monteagudo, J. (2010b). Learning Careers of Poor University Students in the Dominican Republic: Cultural, Institutional and Personal Dimensions. In B. Merrill & J. González-Monteagudo (dir.), *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences* (vol. 1, pp. 48-63). Séville: Digital@Tres.
- González-Monteagudo, J. (2010c). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 14(3), 131-147.
- González-Monteagudo, J. (2010d). Histoires de vie et diversité culturelle : une introduction. In G. Schlemminger & B. Egloff (dir.), *Récits de vie : au-delà des frontières. Revue Synergies. Pays germanophones* (Université de Karlsruhe, Allemagne), 3, 17-26.
- González-Monteagudo, J. (2012). Life Histories, Educational Autobiographies and Experiential Learning. *Educational Reflective Practices*, 2(1), 99-117.
- Hess, R. & Weigand, G. (2005). *L'observation participante : dans les situations interculturelles*. Paris : Anthropos.
- Merrill, B. & González-Monteagudo, J. (dir.) (2010). *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Sevilla: Digital@Tres, 2 vol.
- Merrill, B. & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Histories and Family Stories*. London: Sage.
- Molinié, M. (1997). Trajectoires sociales et mobilités culturelles : une approche biographique. In M. Marquillo, *Écritures et textes d'aujourd'hui, Les Cahiers du français contemporain*, 4, 263-285.
- Molinié, M. (2009). L'étudiant aux deux langues. Entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle. In D. Bachelart & G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités* (pp. 109-125). Paris : L'Harmattan.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josic, J., & Jon, J. E. (2009). Study Abroad for Global Engagement: the Long-term Impact of Mobility Experiences. *Intercultural Education*, 20, suppl. S1-2, 29-44.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva (Valencia): Ediciones del CREC.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Merrill, B. (dir.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Rencontres entre enfants grâce à la coopération entre enseignants lors d'échanges scolaires franco-allemands : une expérience transitionnelle

CHRISTIANE MONTANDON¹

Résumé : L'article souligne l'importance des apprentissages informels en découvrant la culture de l'autre lors d'échanges scolaires franco-allemands. L'approche comparative des institutions du côté français et du côté allemand s'est effectuée par des entretiens et une méthode vidéo-ethnographique pour analyser le choc interculturel comme une expérience transitionnelle tant du point de vue de l'enseignant que du point de vue des élèves. Le cadre théorique anthropologique des rituels comme aire intermédiaire permet d'appréhender le passage d'un univers à un autre, expérience qui fait vivre l'écart entre deux modèles scolaires, entre deux manières d'habiter le rapport au monde et aux autres. L'espace transitionnel de l'expérience interculturelle a permis une prise de conscience et une modification des rapports au savoir et à la pédagogie.

Mots clés : *espace transitionnel, expérience interculturelle, rites de passage, transformation identitaire*

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par l'OFAJ sur l'importance des apprentissages informels en découvrant la culture de l'autre lors d'échanges scolaires franco-allemands, s'est posée la question de la construction des terrains de recherche. En effet, l'équipe de chercheurs français et allemands avait la mission d'explorer et de négocier avec directeurs d'écoles primaires et enseignants les conditions de mise en œuvre d'un échange d'une semaine qui serait accompagné à la fois par un chercheur français et un chercheur allemand comme observateurs. Cet article se focalisera sur les

¹ Christiane Montandon est professeure émérite en sciences de l'éducation. Université Paris-Est Créteil, laboratoire LIRTES.

transactions entre les acteurs impliqués dans une école à Reims avec l'école de Brackel, dans la région de Hambourg. Cette approche comparative des démarches vis-à-vis des institutions respectivement du côté français et du côté allemand mais aussi des expériences significatives pour les acteurs d'après les entretiens menés avec eux conduit à penser cette expérience interculturelle comme expérience transitionnelle.

Il s'agit donc d'abord de présenter les étapes de négociation et les échanges d'informations entre enseignants fortement engagés dans ce projet ; puis d'analyser comment les rencontres lors du séjour avec les représentants d'une autre culture scolaire apparaissent pour l'enseignant et ses élèves comme l'occasion de vivre des situations de transition, facteur de transformation identitaire et occasion d'apprentissage transformatif. Passer d'un système éducatif à un autre, d'une langue à une autre, d'un climat relationnel à une autre manière d'être, de faire et d'agir, fait advenir des situations de marge porteuses d'incertitude. Aussi, ce choc culturel inaugure une expérience transitionnelle à la fois comme espace intermédiaire où chacun quitte son univers familier sans toutefois s'être approprié le nouveau cadre de références (Goffman, 1991) et comme processus de remaniement identitaire.

1. Situations de transition, marge et expérience de l'écart

Inscrire mon cadre théorique dans une perspective anthropologique s'impose pour deux raisons : d'un côté l'échange va mobiliser des rites d'hospitalité, rites d'accueil, rites de contact, tout rituel d'interaction amplement étudié par Erving Goffman (Goffman, 1974). Or, qui dit hospitalité dit franchissement d'un seuil, rites de passage, pour lesquels Van Gennep a dégagé trois temps : la séparation, la transition et enfin l'agrégation (Van Gennep, 1981). Mais cette option anthropologique se double d'une exigence méthodologique qui tient aux caractéristiques mêmes de la rencontre interculturelle : les acteurs dans cette situation ont des difficultés à s'exprimer oralement dans une langue que l'autre ne comprend pas, où le rôle du corps, de la communication gestuelle est fondamental : ceci nous a amenée à privilégier une méthode vidéo-ethnographique, quitte à la compléter par la suite par une série d'entretiens.

1.1. Expérience de la marge, entre-deux et transition

Ce moment intermédiaire, entre la séparation et l'agrégation, que Van Gennep nous décrit comme un moment douloureux, comme le temps de l'épreuve, génère un choc émotionnel du fait de la perte de ses anciens repères, sans avoir eu le temps d'en élaborer de nouveaux. Sorte de *no man's land*, marge où chacun n'est plus dans son cadre familier de références tout en ne s'étant pas encore approprié le nouveau système de normes proposées, ce qu'avec Erving Goffman (1991) on pourrait appeler un cadre secondaire de l'expérience. Cette expérience de la frontière est une expérience transitionnelle, expérience liminaire entre deux modèles scolaires, entre deux manières d'habiter notre rapport au monde. Cet entre-deux, cette aire intermédiaire

peuvent être d'abord appréhendés dans tout ce qui survient d'informel, de non encore formalisé, d'imprévisible, parmi les situations formelles proposées et conçues par les enseignants à partir du programme de l'échange.

Dans le cadre formel de l'organisation temporelle et spatiale s'insinuent des interstices qui laissent la voie à l'étonnement, à la créativité, à la découverte d'actions imprévues et qui génèrent des phénomènes transitionnels. L'informel est cet espace-temps laissé vacant au sein des situations formelles conçues par les enseignants : ce rapport étroit entre interstices de l'informel au sein même des situations formalisées génère un espace transitionnel, au sens où l'entend Winnicott, comme aire de jeu, lieu par excellence d'articulation entre réalité interne et réalité externe, où se joue la confrontation de l'intrapsychique et de l'interpersonnel. C'est dans cet espace transitionnel que Winnicott situe l'origine de l'expérience culturelle, dans l'espace où se jouent les rapports de l'individu avec ce (ceux) qui l'entoure(nt). « La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement. [...] L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu » (Winnicott, 1975, p. 139). La participation à des rituels d'accueil, de contact, contribue à faire l'expérience d'une réalité intersubjective, puisque le rituel d'accueil est à la fois ce qui est donné collectivement et reçu individuellement : cette réception, loin d'être passive, trouve dans la manière dont chacun l'interprète corporellement, gestuellement, verbalement, une marge de liberté et d'improvisation que Christoph Wulf appelle performativité mimétique. « Les rituels oscillent entre rigidité – ... – et ouverture et mobilité – elles conditionnent leur puissance de transformation et leur créativité » (Wulf, 2004, p. 114). Les rites de passage sont donc là pour composer avec le caractère hétérogène des situations de transition (Montandon, 2015) : celles-ci supposent moments de déstabilisation et de relative stabilité, continuité et rupture, changement et résistance au changement. Pris dans cette dynamique, les individus et les groupes développent des stratégies de régulation et d'adaptation. Enfin, par la combinaison de cadres de référence, de modes de pensée et d'action anciens et nouveaux, la transition génère des formes de remaniement identitaire. Une telle expérience de la transition s'inscrit dans le temps :

- avant l'échange, avec son horizon d'attente, les appréhensions, les craintes de quitter sa famille, que nous avons recueillies à travers les entretiens préalables ;
- pendant la semaine de l'échange, où grâce aux observations participantes et aux films sont repérés les passages les plus significatifs vécus par les enfants et les enseignants : l'arrivée dans l'autre école, et les différentes séparations, les stratégies mises en place pour faire du lien et aménager ces espaces interstitiels qui facilitent les transitions d'un univers à un autre ;
- après l'échange enfin, où les entretiens menés après ce retour dans le pays d'origine donnent l'occasion de réfléchir et d'identifier ce qui a changé, et ce que chacun a perçu comme différences culturelles et vécu comme expérience interculturelle : nouveau rapport à la langue, autres représentations du climat scolaire, autres formes d'appropriation de l'espace et du temps.

Pour étudier ces divers espaces-temps de transition corrélatifs de l'expérience interculturelle, il faut opérer une autre transition, méthodologique celle-là, passer du point de vue objectif, des observables fournis par les films, au point de vue subjectif, que représentent les discours des différents acteurs de l'échange lors des entretiens.

1.2. Démarche vidéo-ethnographique et entretiens : passer du point de vue objectif, des observables, au point de vue des sujets

En effet, pour saisir comment se négocient les interactions entre enfants, la place des communications non verbales, l'importance performative des gestes, nous avons essayé de filmer au plus près l'émergence de ces processus de ritualisation et d'appropriation de nouvelles normes. Cette approche de type vidéo-ethnographique réclamait un double regard, français et allemand. En effet, Brigitte Leclaire et Lena Bürkel ont toutes deux choisi de filmer les situations qui pour elles étaient les plus représentatives de ces moments interculturels, ce qui nous permet de comprendre que ce qui est familier pour l'une ne fera pas l'objet d'une prise de vue alors que l'autre sélectionne une situation qu'elle trouve emblématique de la rencontre interculturelle.

Ainsi, ce qu'on pourrait croire au départ nous fournir des données « objectives » des situations s'avère un « construit » de la recherche, où se manifeste l'implication de chaque chercheuse. Une telle recherche du sens du vécu dans la rencontre interculturelle nous a conduite à compléter ces données par des entretiens².

Brigitte Leclaire a d'abord mené un entretien avec l'enseignant français avant l'échange (septembre 2013) pour recueillir ses attentes pédagogiques par rapport au projet. Le second a eu lieu au retour de l'échange (décembre 2013) et enfin un troisième au terme de l'échange à Reims (juin 2014), en présence de l'enseignante allemande ; ce dernier entretien s'est fait alternativement en allemand (avec Juliane Kerll) et en français (avec Fabrice Belotti). Enfin, au fur et à mesure de l'exploitation de ces données vidéo et audio, j'ai éprouvé le besoin de rencontrer Fabrice à Reims pour procéder, six mois après la fin de l'échange, à un entretien sur les entretiens en y adjoignant des séquences vidéo que je lui demandais de commenter en me décrivant ce qui se passait pour lui à ce moment-là. Cette technique de rappel stimulé s'apparente à ce qu'Yves Clot revendique dans sa clinique de l'activité (Clot, 2008). Par le biais du visuel, l'enseignant peut mobiliser son expérience intérieure, le vécu affectif, ce qu'il a éprouvé à ce moment-là dans cette situation.

Le choix des séquences à visionner m'a été dicté par les thématiques abordées dans les entretiens précédents. Mais aussi j'ai privilégié les séquences relatives à l'accueil et aux activités collectives partagées.

Pour mieux accéder au sens que les enfants pouvaient donner aux situations vécues, nous avons ressenti la nécessité de procéder à des interviews de groupe. La situation d'entretien individuel avec des enfants de cet âge

² Une telle démarche rejoint ainsi ce que Ruth Canter Kohn appelle une démarche clinique en recherche (Canter Kohn, 2013, pp. 25-37).

est peu adaptée quand il s'agit de recueillir des informations sur ce qu'ils ont perçu, vécu, compris. L'entretien de groupe à partir du moment où le chercheur rassemble des enfants qui ont l'habitude d'être ensemble, qui partagent les mêmes règles de fonctionnement de l'école, peut être l'occasion d'interactions entre les trois ou quatre élèves réunis, à condition que l'intervieweur fasse circuler la parole en créant un climat de confiance qui autorise des divergences de points de vue et des différences d'interprétation d'une situation vécue ensemble. Un tel groupe est alors constitué à partir d'un sentiment d'appartenance à une même collectivité, ce qui leur permet d'avoir des références communes (Mucchielli, 1987). Brigitte Leclaire a donc procédé à une série d'entretiens qui ont touché tous les enfants de la classe de CM2, en utilisant la technique du rappel stimulé.

Ce recours à la méthode du rappel stimulé (Trudel, Haughiam et Wade, 1996) est un des éléments déclencheurs de la dynamique de l'entretien de groupe. Ici l'emploi du rappel stimulé se combine avec l'apport méthodologique d'Yves Clot (Clot et al., 2000) : en référence à l'autoconfrontation croisée, cette procédure consiste à proposer de revoir une séquence filmée et à décrire ce qui se passe pour chaque sujet en confrontant la manière dont chacun interprète la situation. Son visionnement est là pour stimuler les souvenirs des interactions et interroger la dynamique interpersonnelle et intersubjective.

2. Le temps de la négociation et de la coopération entre enseignants et chercheurs

La difficulté de passer d'un système éducatif à un autre est particulièrement bien illustrée par le contraste de ton, les différences de climat scolaire et de relations au sein du collectif de travail, que reflète l'entretien mené conjointement par Brigitte auprès des deux enseignants français et allemands. Dans la première partie de l'entretien, Juliane explique comment elle a trouvé du soutien auprès de la directrice et de ses collègues pour organiser le programme et trouver les interlocuteurs susceptibles de l'aider ; elle souligne l'enthousiasme et la confiance qu'elle a rencontrés. Elle donne nombre d'exemples de l'étayage groupal dont elle a bénéficié quand il s'est agi de monter le programme, le déroulement de l'accueil, l'organisation du rallye : « *Nous avons réfléchi ensemble avec mes collègues, avec les autres enseignants. [...] Par exemple au sujet du rallye à travers le village, dans Brackel, ils ont réfléchi ensemble avec moi ; je ne viens pas moi-même de Brackel ; et une collègue, qui elle-même vient du village a pris des contacts avec les pompiers, et ainsi de suite ! J'ai beaucoup parlé avec elle. Et nous avons réfléchi ensemble aux questions à poser. Nous avons rendu visite aux pompiers, nous avons parlé avec les paysans, nous avons été voir le maire...* » Ce travail coopératif permet à l'enseignante de trouver des pistes et d'avoir des contacts pour élaborer les divers éléments de son rallye dans le village.

Elle a aussi réfléchi avec les responsables des autres classes sur ce qu'ils comptaient faire pour accueillir les Français. Cela implique qu'il y a une véritable communauté éducative, qui construit ensemble un programme d'activités. « *Quelle sera la contribution de chaque classe à cet accueil des élèves ?* »

Pas de séparation entre les classes ! Pas de cloisonnement horaire rigide des activités lors de la matinée d'accueil du groupe français : « *Il y avait une classe qui voulait chanter, le directeur de l'école voulait tenir un discours, nous avons réfléchi ensemble avec les collègues !* »

Ce rapport de confiance entre collègues contribue à conforter le sentiment de pouvoir agir sur son environnement, de pouvoir être entendu et d'être reconnu ; elle n'a pas à lutter contre l'isolement. « *Les collègues m'ont témoigné beaucoup de confiance, moi-même je ne travaillais pas depuis longtemps dans l'école [deux ans], je savais qu'on pouvait m'accorder un tel projet, je voulais bien organiser cet échange. Le directeur m'a demandé encore de donner des informations et de présenter mon projet aux collègues ; les collègues étaient très ouverts, et moi j'étais impatiente ! Mais ça a marché ! Mon école a beaucoup de patience et de respect !* »

A contrario, Fabrice insiste beaucoup sur les nombreuses tracasseries administratives qu'il a rencontrées : « *Il fallait remplir beaucoup de papiers pour organiser cet échange ! J'ai rempli les dossiers, j'ai fait des retours de fiches sanitaires pour les maladies, tout ça ! J'ai envoyé chacun des parents à la ville de Reims pour faire une déclaration de revenus, j'ai dû pointer le retour de chacun des parents, ça a été très, très important comme travail, parce que je ne voulais pas emmener seulement quelques-uns, j'emmenais tout le monde ou personne, voilà !* » Non seulement il se trouve en butte avec les problèmes financiers, mais aussi rencontre un climat de suspicion de la part de certains collègues au sein de l'école et ne peut envisager un accueil collectif ! Il regrette de ne pouvoir rendre la pareille car il ne peut compter sur la coopération de ses collègues : « *Il a fallu que je prépare les collègues, et on n'a pas été reçu de la même façon dans chacune des classes ! Et j'étais un peu en délicatesse par rapport à l'accueil que l'école a réservé à nos petits Allemands ! Contrairement à l'accueil que nous avons reçu en Allemagne, qui était chaleureux.* »

Par contre, la coopération avec Juliane a été pour lui décisive dans sa décision d'entreprendre cet échange : « *J'ai vu dans son regard et dans sa façon d'aborder le projet qu'elle était la personne qu'il me fallait ! Voilà ! Sinon, je ne l'aurais pas fait. Pour ce qui me concerne, je suis assez bluffé par l'énergie que j'ai pu déployer, mais je pense que le projet était porteur ! Je suis très heureux qu'on ait pu permettre aux enfants de vivre ce que j'ai pu voir !* » On constate le même enthousiasme de la part de Juliane quant aux bénéfices qu'ont pu tirer les enfants de cet échange qui leur a permis de les faire évoluer en prenant davantage part à la classe et en leur permettant de s'affirmer. L'enseignant français souligne combien cela a également changé son propre regard sur les enfants : « *Pour moi, ça a été une expérience vraiment formidable ! C'était la première fois ! Naturellement c'était risqué ; mais ça a marché ; les parents étaient contents !* »

Dans l'entretien que je mène avec lui, il souligne combien cette expérience a procuré aux élèves l'occasion de développer de l'attention, de la concentration, surtout en ce qui concerne certains élèves plus particulièrement en difficulté d'apprentissage.

Dès le début de cet entretien avec lui, je lui lis ce qu'il a dit dans un entretien précédent quant à sa surprise sur le climat de l'école allemande : « *J'ai appris*

qu'au niveau éducation déjà... j'ai pu me rendre compte qu'on n'avait pas la même façon d'aborder l'enseignement entre la France et l'Allemagne et j'ai trouvé qu'il y avait une réelle différence entre l'attitude de nos enfants en classe en France et l'attitude des enfants en classe en Allemagne déjà. J'ai été assez surpris de le constater par moi-même parce qu'on peut toujours en entendre parler mais il faut au moins le vivre pour s'en rendre compte. Cette liberté que les enfants ont dans l'école que nous ne donnons pas aux nôtres, cette façon d'évoluer plus ou moins librement dans les couloirs en mangeant quand on veut, en ayant un espace de cour que nous trouverions très dangereux, voire inacceptable par certains côtés accidentels... j'ai trouvé ça complètement stupéfiant... »

Ce choc culturel en découvrant un autre climat scolaire l'a conduit à modifier progressivement son attitude, d'intervenant interdicteur à celui d'observateur.

Il apprécie cette liberté orale qui « *était donnée aux enfants, une espèce de mélange d'idées, dans un ensemble de travail collectif, où finalement chacun peut parler à part soi, et puis quand il s'agit de laisser la parole adulte ou de respecter la parole de l'autre, on sait rapidement revenir au calme* ». Cette manière de gérer les interactions au sein de la classe entre enfants et adulte le conduit à faire l'hypothèse d'une plus grande place laissée à l'expression de l'enfant à l'école en Allemagne.

« *En France où on est beaucoup plus dans la relation didactique, c'est "regardez ce que je fais, et puis faites comme je fais" ; et puis on a plutôt du mal à laisser place à l'enfant, et je trouve que l'enfant dans l'enseignement allemand, on lui réserve une plus grande place.* » Il est frappé par la confiance que les enseignants allemands accordent aux enfants, par opposition à la présence en France de beaucoup d'interdits, d'injonctions à ne pas faire, pour éviter des accidents. « *J'ai été intéressé, en tout cas interloqué, la première fois quand je suis arrivé à Brackel, par la liberté qui était donnée aux enfants, tout d'abord de pouvoir s'ébattre en récréation dans des situations où la classe s'ouvre sur l'extérieur, l'école est complètement ouverte, il n'y a pas de grille physique.* » Son étonnement provoqué par ce choc culturel l'amène à envisager d'une autre façon le rapport à la loi et d'avoir une conception de l'autorité comme cadre contenant, sécurisant et non pas seulement interdicteur et pourvoyeur de sanctions : « *Une espèce de régulation autonome des enfants, qui savaient de prime abord ce qu'ils avaient le droit de faire et de ne pas faire ; c'est-à-dire donc une espèce de règle établie, sous-jacente, mais respectée par les enfants, alors que chez nous, en récréation, on est plutôt prêt à courir auprès de l'enfant pour essayer de lui interdire, lui rappeler des choses qui sont interdites. Et il le fait, il ne passe son temps très souvent qu'à enfreindre la loi de la cour.* »

Il porte alors un regard critique sur la « forme scolaire » en France, très prescriptive et injonctive, sans une volonté d'aider les élèves à s'autonomiser. Il reconnaît l'importance de laisser une grande place à l'expression orale, alors qu'en France l'écrit (Lahire, 1993) prédomine.

Cette expérience transitionnelle a opéré chez lui une transformation dans son rapport aux savoirs et à la discipline et a modifié le regard porté sur les enfants : « *Cela a eu énormément d'impact sur ma façon d'enseigner déjà au*

quotidien par rapport à la tolérance que j'ai de mes enfants et par rapport à la liberté que j'ai envie de leur donner en classe, même si je conçois quand même que le cadre est nécessaire. » Elle lui permet de prendre de la distance par rapport au fonctionnement de sa propre école en pointant le manque de cohésion au sein de l'équipe pédagogique : le projet d'école ne fédère pas véritablement l'ensemble des enseignants « *parce qu'ils se retrouvent obligés quelque part de pondre un projet d'école auquel finalement ils n'adhèrent pas* ». Il découvre alors une grande différence dans l'engagement dans des activités partagées collectivement chez les enseignants de l'école de Brackel et le manque d'implication chez ses collègues. Il y voit la trace d'un mode de relation différent à l'autorité hiérarchique, et du statut très différent du directeur à Brackel par rapport à la directrice de l'école à Reims : « *Il y a un directeur, là-bas, qui semblait avoir une aura un peu importante, directeur du groupe scolaire, mais quand on a été accueilli en Allemagne, dans ce grand gymnase par toute l'école, bon, notre venue faisait consensus, et il y avait un vrai... comment dire ? un vrai accueil collectif.* » Ces différences statutaires entre un directeur d'école en France et le directeur d'école en Allemagne soulèvent la question de l'origine de l'autorité et du lieu de pouvoir hiérarchique. En France, la fonction de contrôle de l'inspection implique une relation hiérarchique éloignée, externalisée, contrairement à la relation de proximité du directeur en Allemagne, qui exerce une fonction de garant des règles et d'animation du collectif de travail.

Ces entretiens menés par les chercheurs auprès des enseignants sont également à considérer comme autant d'espaces transitionnels de réflexivité leur donnant l'occasion de verbaliser leur expérience interculturelle.

3. L'expérience interculturelle chez les enfants

Les moments de transition dont parlent les enfants dans les entretiens concernent d'abord le passage de l'entourage familial à un lieu de vie collective en auberge de jeunesse, puis la confrontation à des rituels d'accueil impressionnants et enfin la découverte d'un autre rapport à l'école.

3.1. La séparation d'avec la famille

L'éloignement transitoire du cadre familial sécurisant a suscité de nombreuses remarques sur leur séjour en auberge de jeunesse : ils disent avoir beaucoup appris dans cette prise de distance et avoir acquis de l'autonomie. Ils s'enorgueillissent d'avoir appris à faire leur lit tout seul, à savoir « se débrouiller », et avouent que cette expérience de la séparation les a amenés à grandir et à réfléchir « *dans nos têtes parce qu'on était loin de nos parents et du coup, il fallait que l'on se débrouille tout seuls* ».

Quitter ses parents et s'éloigner de sa langue maternelle sont autant de métaphores pour appréhender cet espace intermédiaire où l'on n'est plus dans son monde familial et où l'on ne s'est pas encore approprié les règles du monde de l'autre ; ils prennent conscience de cet entre-deux, caractérisé principalement négativement. Ainsi, l'un d'eux pointe son ignorance antérieure :

« *Je ne savais pas partir dans un autre pays sans ma mère, me faire d'autres amis dans un autre pays, dire quelques mots dans une autre langue.* »

La conscience de ces manques ouvre un espace transitionnel qui offre l'occasion d'acquérir de nouvelles manières d'être et d'agir dans la vie quotidienne et leur permet de désirer connaître la culture de l'autre. Ils sont surpris de découvrir d'autres manières de table, d'autres mets qui déstabilisent leurs repères gustatifs : « *En plus, ça m'a fait bizarre parce que j'avais goûté, pris de la charcuterie au petit déjeuner et puis juste après quelqu'un m'a dit "goûte le Nutella"... je n'avais pas terminé le salami que déjà j'avais le Nutella dans la bouche.* »

3.2. Les espaces-temps ritualisés

L'arrivée en bus à Brackel³ est un moment inaugural de l'expérience transitionnelle qui a laissé chez les élèves une très forte impression. Ils sont d'abord étonnés que les élèves allemands soient dehors à les accueillir, sans être restés en classe, puis l'entrée dans le gymnase où l'ensemble des élèves de l'école les attendait a été pour eux un moment inoubliable où « *on se serait cru comme des stars !* ».

Ce lieu symbolique du gymnase comme lieu contenant accueillant le collectif des élèves et des enseignants allemands est perçu comme représentatif du sens que ces derniers veulent donner à cette rencontre ; ces actions ritualisées dans lesquelles la mise en scène et la représentation du corps occupent un rôle central constituent des dispositifs scéniques, des arrangements⁴ interactifs, où chacun en s'étayant sur le climat du groupe et les gestes des autres arrive à exprimer ses affects en trouvant un support collectif, un cadre à partir duquel peuvent se déployer les différences individuelles. Grâce aux objets symboliques (les pancartes de bienvenue), aux gestes et aux paroles rituelles (discours du directeur et chansons des élèves) qui les accompagnent (Montandon, 2015), ils sont frappés par la solennité de l'accueil⁵ qui les confronte à une autre manière d'être à l'école : il y a place pour des moments festifs, émotionnellement forts, où la dimension affective est autant prise en compte que les apprentissages cognitifs. Ils assisteront deux jours plus tard à la fête de l'automne où activités musicales, chants, participation à des orchestres, à des danses, sont autant de dispositifs scéniques où se combinent apprentissages formels et part d'improvisation, participation collective et initiative individuelle, en confortant le sentiment d'appartenance de chacun à la communauté scolaire.

³ Pour plus de détails, se reporter au chapitre « Interactions et apprentissages formels et informels chez des enfants du primaire lors d'échanges scolaires franco-allemands » (Montandon, Wagner et Leclair, 2015).

⁴ Pour comprendre ce rapprochement entre arrangement et dispositif, se reporter au texte de Christiane Montandon, « Pour une épistémologie de la notion de dispositif » (in Becquemin et Montandon, 2014, p. 29 sq.).

⁵ On peut se reporter à l'analyse que je propose de ce phénomène des rituels de bienvenue et de leur impact sur la construction identitaire de l'ensemble des enseignants et des élèves comme communauté éducative confortant leur sentiment d'appartenance dans « l'accueil » (in Montandon, 2010).

Ces moments festifs, qui mobilisent la participation de tous, élèves et enseignants, offrent cet espace transitionnel où vécu individuel et prestations collectives se concrétisent en réaffirmant l'importance de ces espaces-temps partagés. Les enfants interviewés insistent beaucoup sur ces différences culturelles de fonctionnement de l'école : « *Ça fait bizarre parce que tu ne connais pas, parce que nous on ne fait pas ça chez nous ! Quand on passe des saisons, pour nous c'est normal et on ne fait pas de fête ! C'est un changement de saison... eux ils font plus de fêtes : ils font la fête de Saint-Nicolas.* »

Ils interprètent la présence de ces fêtes comme une volonté de perpétuer l'enfance et d'assurer une continuité entre les petites classes et le CM2. L'enseignant corrobore également cette interprétation en soulignant ce refus d'une rupture trop brutale entre école primaire et collège, dans leurs modes de fonctionnement ritualisés.

3.3. Les lieux symboliques de l'école en Allemagne comme espaces transitionnels

La découverte de la configuration spatiale de l'école à Brackel a été pour les enfants français facilitée par le rallye que les enfants allemands avaient organisé sur proposition de leur enseignante, Juliane. Celle-ci les avait sollicités pour formuler en petits groupes de quatre les questions qu'ils voulaient poser pour construire ce rallye, puis après une mise en commun collective, ils en retiennent une dizaine qui témoignent de leurs représentations de l'espace telles qu'ils voudraient les transmettre aux élèves français : importance des indications sur les limites dedans/dehors, avec l'arrêt de bus, qui marque les transitions entre la maison et l'école, couloirs de l'école avec les pictogrammes à l'entrée des classes pour pouvoir se situer par rapport aux disciplines (musique, poterie), endroits importants pour eux dans la cour (la souche d'un arbre mort, les balançoires).

On comprend bien alors comment la cour est cet espace transitionnel, lieu d'apprentissages informels tant relationnels, sociaux que linguistiques, qui condense de manière paradigmatique la conception de l'éducation que peut adopter l'ensemble des responsables d'un établissement scolaire. Nombreux sont les enfants à être très sensibles à la différence d'environnement et à associer étroitement le climat de confiance à leur possibilité d'exprimer leurs émotions et à la manière dont l'aménagement de la cour manifeste cette atmosphère générale : « *Dans la cour de l'école, il y a des balançoires et un mur d'escalade. Dans la nôtre, il n'y a que des paniers de basket !* »

Ce lieu, symbolique à la fois d'un temps récréatif, soustrait aux apprentissages formalisés et occasion d'un décloisonnement où tous les élèves se retrouvent, a d'autant plus frappé ces élèves que leur cour à Reims est séparée en cour des petits et cour des grands, avec interdiction de se mélanger. En effet, la large cour gazonnée et ouverte de l'école allemande tranche avec les deux petites cours bétonnées et fermées de l'école française, adossée à un jardin auquel les élèves n'ont plus accès. Une telle organisation de l'espace a tout de suite suscité chez trois filles allemandes en arrivant dans l'école Sully un comportement provocateur et transgressif que j'ai pu observer le jour où elles

découvraient pour la première fois une école française. Elles étaient accompagnées de leurs deux correspondantes françaises qui leur expliquaient qu'il était interdit aux CM1 et CM2 de rester dans cette petite cour réservée aux CP et CE1, CE2. Les élèves françaises leur répétaient frénétiquement de respecter cette interdiction alors qu'elles affichaient au contraire une volonté bien affirmée de passer outre et de s'approprier un espace qu'elles ressentaient comme leur étant dû. On pourrait interpréter ce détournement de l'interdit comme une invite de ces filles allemandes à pousser leurs correspondantes françaises à revendiquer plus d'autonomie ; voyant également le jardin potager fermé, elles s'étonnent de ne pas pouvoir s'y promener ! Lors de l'entretien avec leur enseignante allemande, elles se souviennent très bien de cette répartition de l'espace, hiérarchisé et interdicteur. Cette cour d'école symbolise pour elles tout un climat scolaire en rassemblant un ensemble de caractéristiques très significatives des relations de confiance ou au contraire de l'absence de confiance des enseignants vis-à-vis des élèves. Les enfants français sont tous unanimes pour reconnaître cette liberté accordée aux élèves et la confiance que les enseignants leur témoignent : « *Moi, je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait une cour ouverte. Je pensais que ce serait plus strict que chez nous, qu'ils feraient plus d'écrit et qu'ils ne nous auraient pas accueillis comme ça !* » Ou encore cette constatation : « *Quand j'ai vu la cour, j'ai été étonné des jeux et tout ça ! Et puis certains en France essaient de partir des cours des écoles ; là ils le feraient très facilement ! En plus avec l'arrêt de bus, si le bus arrive, ils pourraient entrer dedans ! Les Allemands, ils font confiance !* »

La notion de climat scolaire a été beaucoup étudiée en France dans une logique de lutte contre la violence à l'école (Debarbieux *et al.*, 2012), en particulier au sein de l'Observatoire international de la violence à l'école. Cette approche instrumentalisée induit une focalisation sur les mesures à prendre pour mieux contrôler cette montée de la violence sans remettre en question l'institution scolaire et sa conception réductrice de l'éducation aux savoirs scolaires. « Travailler sur la notion de "climat scolaire" est donc bien travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances » (Debarbieux *et al.*, 2012, p. 2).

Ce n'est pas du tout dans cette direction évidemment que s'orientent les remarques des enfants d'une part mais aussi l'interprétation qu'en fait l'enseignant français. Les enfants, sensibles à la différence de climat scolaire, en insistant sur la qualité de la relation de confiance, ont vécu la cour comme un condensé symbolique d'autonomisation et d'espace potentiel de co-construction de nouvelles relations sociales. L'expérience transitionnelle advient alors devant cette prise de conscience d'un changement de climat, d'une confrontation à d'autres manières d'organiser le système des interactions entre les différents acteurs de l'espace scolaire.

L'enseignant, quant à lui, découvre dans cette école de Brackel un sentiment de solidarité et de confiance mutuelle entre collègues qui contraste avec son sentiment d'isolement et de manque de soutien du côté de sa hiérarchie. Si on ose postuler un principe d'isomorphie (Montandon, 2002) entre les relations enseignants/élèves et supérieurs hiérarchiques/enseignants, on comprend mieux l'analogie existante entre les relations de confiance témoignées par les enseignants allemands aux élèves et le soutien que Juliane trouve auprès

de son supérieur hiérarchique. De même qu'en France, les enseignants ne font pas confiance aux élèves, de même les supérieurs hiérarchiques académiques ne font pas confiance aux enseignants ! « *C'est d'ailleurs pour ça que les enseignants dans la mesure où en haut ils ont cette atmosphère, ils n'arrivent pas à faire confiance aux élèves !* », confirme Fabrice.

La découverte d'autres modes de relation institutionnels a été pour cet enseignant l'occasion de modifier sa posture pédagogique en étant moins interventionniste et en donnant davantage de place aux activités artistiques.

4. Conclusion

Lors de ce voyage dans une autre culture, moment de distanciation qui donne aux enfants une bouffée d'air, dans la mesure où ils ont fait l'expérience de l'altérité, du sentiment d'étrangeté, l'expérience interculturelle a été cet espace transitionnel où ils ont pris conscience de ce que les lacunes linguistiques ou les obstacles pour communiquer pouvaient avoir de positif : ils avaient fait l'expérience de trouver en eux des ressources pour affronter ces difficultés, qu'ils disent appréhender désormais comme des occasions de modifier leur rapport au savoir, à la langue et de fournir des objectifs pour aller plus loin. Leur enseignant dit les retrouver « *plutôt soulagés d'avoir vécu des choses qui étaient un peu hors de l'école, mais qui leur redonnaient confiance en l'école, en tout cas en leur façon de gérer leurs émotions au sein de l'école ! On leur demandait finalement de reproduire un peu encore dans leurs cahiers ce qu'ils avaient été capables de faire dans la rencontre de l'étranger ! Ton cahier, ton vocabulaire, ta grammaire, ce n'est qu'un étranger pour toi si tu ne le comprends pas, si tu n'essaies pas d'aller au-delà de cette barrière, de cette langue que tu ne connais pas.* » Ainsi, cet espace transitionnel leur permettait de faire l'expérience qu'on peut composer avec ses lacunes, comme ils l'avaient fait en se trouvant confrontés à une langue qu'ils ne comprenaient pas. « *On n'est pas forcément en échec avec ses lacunes ! On peut rebondir !* » Cette expérience transitionnelle a donné confiance en soi et capacité d'affronter l'imprévisible, l'incertitude et les obstacles dans le processus d'apprentissage.

Christiane MONTANDON
Professeur émérite
18, rue Crozatier 75012 Paris
et 50, rue des Neuf Soleils
63000 Clermont-Ferrand
Tél : 01 43 41 50 81 / 06 85 27 47 97
E-mail : montandon@u-pec.fr

Bibliographie

- Canter Kohn, R. (dir.) (2013). *Pour une démarche clinique engagée*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 25 p.
- Bequemain, M. & Montandon, C. (2014). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Trad. A. Kihm. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Trad. I. Joseph, M. Dartevelle & P. Joseph. Paris, Éditions de Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (2010). *Pédagogie de l'interculturel à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (2015). Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens. In M. Merri & M.-P. Vannier (dir.), « Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école », *Recherches en éducation*, hors-série n° 8, septembre 2015.
- Montandon, C., Wagner, B., & Leclaire B. (2015). Interactions et apprentissages formels et informels chez des enfants du primaire lors d'échanges scolaires franco-allemands. In F. Montandon & C. Schelle (dir.), *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation*. Paris : Téraèdre.
- Mucchielli, R. (1987). *L'interview de groupe*. Paris : ESF.
- Trudel, P., Haughiam, L., & Wade, G. (1996). L'utilisation de la technique de rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 503-522.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris, Picard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Wulf, C. & Gebauer, G. (2004). *Jeux, rituels et gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.
- Wulf, C. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales, *Hermès*, 43(3), 9-20.



La réforme de l'enfance en danger : l'information préoccupante au tamis du *care*

STÉPHANIE CANOVAS ET DOMINIQUE PATUREL

Résumé : Agir pour la protection de l'enfance n'est plus seulement s'attacher au fait qui conduit à la mise en danger d'un mineur, mais à son anticipation : le *risque* de danger. Cette nouvelle conception de l'évaluation sociale renvoie désormais à la responsabilité des professionnels et des citoyens fédérés autour d'un même cadre instrumental : l'*information préoccupante*, définie par la loi du 5 mars 2007 rénovant la protection de l'enfance. À partir de la grille d'analyse du *care*, la finalité est de comprendre l'essor et les effets de la reformulation du champ de l'enfance en danger au cours des années 2000 en s'attachant à décrire les enjeux sociaux et politiques qu'elle soulève.

Mots clés : *information préoccupante, enfance en danger, care*

1. Introduction

Cet article est issu d'une rencontre entre l'une, assistante de service social au cœur de la pratique professionnelle de la protection de l'enfance et l'autre, aujourd'hui chercheuse en sciences sociales, issue également d'une longue expérience du travail social. Si la première était en prise avec la protection de l'enfance en actes¹, la seconde était dans la mise à l'épreuve du *care* comme grille d'analyse de la question sociale. L'intérêt de cette rencontre était aussi dans le fait d'avoir comme acquis une culture professionnelle réflexive liée à l'activité même du travail social. Cette réflexivité souvent invoquée par les chercheurs en sciences sociales et rarement explorée vient en contrepoint du travail d'analyse effectué dans les études de cas, de façon à faire avancer la conceptualisation.

¹ Cet article est issu du mémoire DEIS de Stéphanie Canovas (voir bibliographie).

Dans notre cas, ce sera la sollicitation de notre hypersubjectivité (Perrault-Soliveres, 2001) comme vecteur de connaissances, nous engageant à travers corporéité et historicité, à savoir nos propres parcours personnels, professionnels et intellectuels comme caisse de résonance de notre réflexion.

La problématisation survient donc au plus près de l'action et s'éprouve en contexte (Paperman, 2013) avec l'introduction d'une nouvelle notion juridique : l'information préoccupante issue de la loi du 5 mars 2007 (loi 2007-297) rénovant la protection de l'enfance. Ainsi, à partir de la grille d'analyse du *care*, la finalité est de comprendre l'essor et les effets de la reformulation du champ de l'enfance en danger au cours des années 2000, en s'attachant à décrire les enjeux sociaux et politiques qu'elle soulève. Dans cette perspective, l'intention n'est pas de légitimer les usages de la maltraitance ou les pratiques des acteurs (familles, institutions, professionnels) mais de rendre visibles les questions qui traversent la recherche au plus près des contradictions que pose l'intervention au titre de l'enfance en danger.

Dans un premier temps, nous regarderons le *care* comme analyseur et notamment au regard de la société du risque, concept élaboré par Ulrick Beck au milieu des années 1980, et comment le *care* permet d'élaborer une méthodologie en prenant appui sur l'éthique du *care*. Puis, nous utiliserons, dans un deuxième temps, une seule des dimensions méthodologiques de cet article, celle de l'analyse des conditions d'émergence et de la carrière du problème public de l'enfance en danger (Gusfield, 2009). Partant du préalable de l'évidence unificatrice « tout le monde est pour la protection de l'enfance » – il est en effet peu probable qu'une institution déclare qu'elle souhaite que les enfants soient maltraités –, nous nous attachons à décrire la culture des problèmes publics, à savoir le sens et la mise en scène qui structurent la problématique de l'enfance en danger en tant que problème social. Autrement dit, la construction d'une politique publique repose sur une représentation du problème, de ses effets et par là même la sélection des solutions censées le résoudre.

Dès lors, il ne s'agit pas de faire l'exégèse du texte législatif du 5 mars 2007, mais d'en saisir la portée heuristique, l'objectif n'étant pas de répondre à ces questions : que nous dit la requalification du champ de l'enfance en danger avec l'introduction de la notion d'information préoccupante des enjeux dans la définition du problème public ? Quelles sont les normes, les valeurs et les croyances véhiculées à l'aube des années 2000 ? Comment le paradigme sécuritaire autorise-t-il à un glissement de l'intervention au nom de l'enfance en danger vers des dispositifs qui relèvent de logiques proactives (Bodin, 2012) et correctives ? Quels sont les mécanismes de renégociation des référentiels par les acteurs (familles, institutionnels et professionnels) à partir de l'appréhension de la logique d'action locale ? Enfin, un troisième temps bouclera avec la vision du *care* sur ces conditions d'émergence et sur l'injonction paradoxale de rendre transparente la situation de l'enfant et de maintenir invisible le réel des enfants et de leur famille.

2. Le *care* comme analyseur

C'est au sein de la psychologie morale que surgit le *care*, dont Carol Gilligan est la pionnière à la fin des années 1970. Son livre, *In a different voice* (1982),

a permis d'engager le débat mais sa traduction française, *Une si grande différence* (1986), est restée pratiquement sans écho à sa sortie. Il faudra attendre les années 2000 pour que les travaux des chercheuses françaises (Patricia Paperman, Sandra Laugier, Pascale Molinier) commencent à diffuser à la fois des travaux sur le *care* (soins infirmiers, assistance à la personne, etc.) et la traduction des travaux de Joan Tronto². Carol Gilligan dans son ouvrage *In a different voice* a montré que la responsabilité pour autrui consiste à entendre et prendre en compte ce qui se passe dans les relations avec les autres, en prêtant attention au point de vue de chacun de façon à ce que les différentes voix soient entendues. Elle insiste sur le fait que ce sont souvent les femmes qui sont porteuses de cette préoccupation parce qu'elles sont en charge de la vie domestique. Son approche a pu être comprise comme étant une activité uniquement du côté des femmes ; or son ouvrage vient plutôt dénoncer le fait que ce souci concret d'autrui est habituellement compris dans la psychologie morale traditionnelle comme une impossibilité de s'en rapporter à des principes universels et serait du ressort de valeurs dites féminines dans la sphère privée.

En philosophie morale, des travaux comme ceux de Nel Noddings par exemple tentent de définir le *care* à travers l'éthique du *care*, comme une disposition morale s'opposant à l'éthique de la justice ; là encore, l'éthique du *care* s'appuie sur le souci de l'autre concret, mais se définit comme étant naturellement portée par les femmes. La critique sera celle de dénoncer cette approche comme un essentialisme de genre et de faire comme si l'éthique du *care* était décontextualisée, sans inscription dans un rapport social. Quant à la philosophie politique, elle regarde le *care* dans son rapport aux théories de la justice ; ce sont par exemple les travaux de Martha Nussbaum (le *care* au cœur des capacités), ceux d'Eva Feder Kittay (l'élaboration d'un troisième principe de justice redistributeur équitable de *care*), ou ceux de Susan Okin (rôle prépondérant de l'empathie sur la façon de construire les principes de justice). Tous ces travaux vont chercher comment le *care* peut s'intégrer pour penser une théorie de la justice et portent un regard critique à la fois sur la théorie de la justice de Rawls, mais également sur la vision de Habermas dans sa façon de concevoir la délibération, notamment dans sa définition historique de l'espace public. La sociologie, quant à elle, se concentrera sur le *care* comme activité, comme travail. Ainsi, de nombreux travaux autour de l'éducation, du travail social et de la santé ont été conduits à partir de ces différentes approches du *care*. Joan Tronto publie en 1993 *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care*. Celle-ci y revient sur ses contributions en questionnant deux points essentiels à cette étape des débats : le premier est dans l'opposition entre *care* et justice ; en effet, le *care* finit par apparaître comme une façon de corriger les manques des théories de la justice en ajoutant un regard et une prise en compte des particularités des trajectoires de vie. Le deuxième point est celui de penser le *care* uniquement du côté des femmes, dont le risque en est la naturalisation, mais principalement l'occultation des rapports de force

² Traduction française en 2009 d'un ouvrage publié en 1993 aux États-Unis ; cet ouvrage est préfacé par Liane Mozère, professeur de sociologie. Elle décrit dans cette préface la révélation qu'elle a eue en écoutant Joan Tronto, dans la proximité qu'elle y voit avec les travaux de Jean Oury à La Borde et où travaillait également Félix Guattari.

qui masquent le fait que ce sont les personnes les plus démunies à qui échoue le travail du *care*, homme ou femme.

Joan Tronto élabore le *care* comme un processus social complexe qui tisse des relations avec la justice ; il convient alors de tenir ensemble *care* et justice, particularité et universalité, le tout dans des processus contextualisés, historisés, à propos desquels la question du rapport social est centrale.

Défini ainsi, le concept de *care* recouvre à la fois les champs de la souffrance ou de l'assistance et met en lumière la nature vulnérable, dépendante et interdépendante des êtres humains. Nous retiendrons la définition de Joan Tronto et Bérénice Fisher : « Au niveau le plus général, nous suggérons que le *care* soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (2009, p. 143).

Le *care* s'inscrit dans le désir de faire valoir l'attention aux autres singuliers, aux détails de la vie humaine enracinée dans l'expérience vécue. Cette attention a ceci de remarquable qu'elle est surtout non remarquée, tellement elle semble évidente à la préservation, à l'entretien d'un monde humain. Ce terme de *care* est également indissociable des dimensions de singularité et d'engagement personnel, mais aussi, pour partie, de proximité.

Ce travail de définition cherche à déconstruire l'idée que celui-ci serait l'attribut des plus démunis, des malades, des handicapés ou des personnes âgées. Il cherche pareillement à éviter de rabattre cette notion sur un sentimentalisme banalisé ou une version médicalisée de l'attention aux autres. Il s'agit alors de reconnaître que la vulnérabilité ou la dépendance ne sont pas des accidents de parcours qui n'arrivent qu'aux autres, mais sont bien constitutives de la vie humaine.

Somme toute, le *care* est constitué de la référence à un individu concret pris dans un réseau d'interdépendance avec d'autres individus et surtout une interdépendance en lien avec la vulnérabilité de la vie humaine, qui concerne tout le monde. Assurément, certains sont plus vulnérables que d'autres et le *care* interroge les raisons pour lesquelles certains sont plus vulnérables que d'autres. Le maintien et le développement de nos subjectivités dépendent d'autres qui accompagnent, partagent ou soignent. La vulnérabilité est loin de caractériser un état transitoire (ou un état pathologique) qui devrait être dépassé pour accéder à l'autonomie. C'est une modalité irréductible, comme une sorte d'invariant anthropologique. Le *care* est donc à la fois une disposition morale, une attitude et une pratique.

Joan Tronto tente de rassembler les connaissances générées par le *care* pour en faire une théorie sociale holiste ; aujourd'hui, ce champ de recherche fabrique une grammaire pouvant saisir et relier ces connaissances pour en faire émerger les significations politiques. Trois dimensions caractérisent le *care* dans cette perspective :

- La première est que le *care* est relationnel : ce premier point est d'ailleurs un des éléments qui peut empêcher l'appréhension de toutes les dimensions du *care*, car il se situe au niveau individuel et peut être compris

comme étant dans cette seule et unique relation duale ; un équilibre est à trouver entre l'importance de l'attention à l'autre et le fait que le *care* n'est pas que cela. Les êtres humains sont en permanence dans, avec et en dehors de la relation avec les autres (le dehors se définissant par rapport à la relation), ils sont tous vulnérables et fragiles et ont recours à d'autres à certains moments. Enfin, nous sommes tous donneurs et receveurs de *care* ; à tout moment dans la société, il y a ceux qui sont le plus dans le besoin et ceux qui sont le plus en capacité de s'aider eux-mêmes et d'aider les autres. Cela évolue dans le temps et nos besoins et capacités actuelles ne sont pas les mêmes qu'hier et demain.

– La deuxième est que le *care* est contextuel : si les besoins peuvent avoir des caractéristiques universelles (besoin de nourriture, d'eau, de reconnaissance, d'amour, etc.), les manières d'y répondre sont contextualisées et le *care* demande de l'attention aux circonstances dans lesquelles elles se déploient.

– La troisième est que le *care* se doit d'être démocratique et inclusif : la référence démocratique est essentielle parce qu'il existe du *care* organisé qui ne fait pas référence à la démocratie. Par exemple, le colonialisme qui, par son discours narratif, se justifie dans un discours du *care* en se préoccupant des populations indigènes par le fait de vouloir les civiliser, c'est-à-dire leur inculquer les normes culturelles et sociales des pays colonisateurs, en valorisant les ressources naturelles au profit du système économique capitaliste ; ou bien l'aide alimentaire en direction des pays émergents dont l'objectif est de donner à manger à ceux qui ont faim sans se préoccuper du pourquoi de la situation et en rendant invisible le fait que c'est avant tout un moyen de soutenir l'industrie agroalimentaire des pays du Nord. Par ailleurs, la distribution des responsabilités est également à prendre en compte dans cette référence à la démocratie et cette distribution et/ou l'assignation à responsabilité est avant tout collective.

C'est à partir de ce point de vue que nous regarderons le concept de la société du risque (Tronto, 2012) tel qu'il a été conceptualisé au cours des années 1980.

2.1. Le risque du point de vue du *care*

Le concept de la société du risque est apparu au milieu des années 1980 juste après que les théoriciennes féministes eurent commencé à argumenter sur le *care*³. Trois auteurs sont reconnus sur la conceptualisation de la société du risque : Ulrich Beck en Allemagne avec la société du risque en 1986 (traduit cette même année), Anthony Giddens au Royaume-Uni avec *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration* en 1984 (traduction française en 1987, *La constitution de la société*) et François Ewald avec *L'État Providence* en 1986.

³ C'est à la même époque qu'apparaît la deuxième vague autour de l'*empowerment* issue des luttes féministes, du travail social et de la psychologie communautaire ; et pour la « petite histoire », l'*empowerment*, conceptualisé par le travail social, est repris dans d'autres disciplines dans les années 1990 par les sciences de l'organisation ou de gestion dans les institutions internationales, sans jamais faire référence à la conceptualisation de ces années.

Ces trois auteurs nous disent qu'une nouvelle forme de risque se fait jour et signe la naissance d'une nouvelle phase de la modernité dite postmodernité ; celle-ci met en lumière les conséquences non intentionnelles de l'action sociale en se plaçant de façon classique au-dessus de la société : il y a un implicite sur cette vision, comme normale et évidente, mais sans jamais le rendre visible. La plupart du temps, les chercheurs et/ou les intellectuels oublient de dire d'où ils parlent et le prennent encore moins en compte dans leurs analyses ; pourtant, situer de quoi et de qui il s'agit, le rapporter à une historicité semblent être le b.a.-ba d'un propos nous présentant une nouvelle phase de la modernité. La société du risque pour Ulrich Beck et Anthony Giddens est de nature différente de celle du XIX^e ou du XX^e siècle parce que les risques qui étaient calculables et prévisibles ne le sont plus et on ne peut plus être sûr des responsabilités et des causes et donc les garantir. Quant à François Ewald, il nous engage à penser que la nature des risques postmodernes oblige à une philosophie de la précaution et des politiques de prévention. Ulrich Beck résume cela en disant : « On peut résumer la force qui oriente la société de classe par la phrase : j'ai faim ; de l'autre côté, on exprime ce qui est en mouvement dans la société du risque par la déclaration : j'ai peur ; la banalité de l'anxiété prend la banalité du besoin » (Beck, 2001, p. 49, cité par Tronto, 2012). Cette peur est celle d'une impossibilité de contrôler quoi que ce soit de son périmètre de vie et son concept de modernité réflexive rend compte du fait qu'il n'y a pas une augmentation de la maîtrise et de la conscience mais une conscience plus importante que la maîtrise est impossible. L'État providence est ainsi remis en question, notamment par l'incapacité à anticiper les nouveaux risques, à ne pas avoir de prise sur leurs causes, par son impuissance face à l'incertitude du devenir de la planète et à protéger véritablement ses ressortissants. Cependant, Joan Tronto rappelle que l'approche d'Ulrich Beck de la condition humaine est celle d'un homme fini, préoccupé de maîtrise et de contrôle et ne pouvant pas identifier les agents politiques qui ont rendu possible cette postmodernité. D'autre part, ce « nous » employé par Ulrich Beck désigne avant tout un homme blanc appartenant à une élite intellectuelle vivant en Europe, et le « j'ai peur » remplaçant le « j'ai faim » ne doit probablement pas s'adresser aux pauvres. Or celui-ci pose son propos sur la société du risque comme universel et valable pour l'ensemble de la planète. Ce qu'il ne doit pas savoir ou qui n'entre pas dans son modèle du monde, c'est que la vie des personnes marginalisées ou des pauvres est probablement plus risquée que la sienne ; son propos est pour ceux qui comme lui détiennent un certain contrôle de leur condition matérielle. De plus, ce concept de société du risque est dans le déni des rôles masculins et féminins ; en effet, métaphoriquement, la société du risque appelle une image d'un monde dangereux et induit la nécessité d'une protection et d'une gestion de la sécurité naturellement attribuée aux hommes alors que, dans le même pas de temps, la société évolue dans une intégration des processus féminins, notamment en ramenant le souci des autres et le décloisonnement de la sphère privée et de la sphère publique.

Les travaux du *care* se sont déroulés sur la même période et les spécialistes de l'esclavage, du travail domestique, des classes populaires, et les féministes ont travaillé sur ce qu'Anthony Giddens appelle la sphère affective aux XIX^e et XX^e siècles ; elles ont ainsi identifié les formes du *care*, de l'éducation

à la santé en passant par la professionnalisation⁴ et ont également mis en évidence le sale *care* toujours effectué par les femmes et les hommes des classes populaires, ou appartenant à des groupes discriminés ou marginalisés.

Considérer la vie humaine comme vulnérable inclut le risque, y compris celui des causes liées à l'activité humaine sur l'environnement ; pour le coup, les attentes par rapport à la science changent et énoncent d'emblée le fait que celle-ci aux côtés des autres savoirs peut apporter des éléments de compréhension. En réalité, gouverner par le risque entraîne une occultation du *care* lié à cette vulnérabilité constitutive de la vie humaine et l'affirmation du besoin de contrôle, en faisant peur et en multipliant les injonctions d'agir en citoyen éclairé, construit du paradoxe qui va entraîner de la méfiance envers les gouvernants. Du point de vue du *care*, c'est plutôt l'absence de confiance qui cause le sentiment de risque : « Faire partie d'une société dans laquelle on sent que tous les individus prennent soin des uns des autres pour identifier et attribuer des problèmes collectifs crée les conditions pour reconnaître ces dangers et les traiter honnêtement » (Tronto, 2012, p. 42). En outre, la société du risque présume que la société ne débat pas de ses besoins et se contente d'endurer les retombées de choix effectués par ceux qui décident à partir de ce qu'ils considèrent être leurs droits. Or cette mise en débat est centrale dans une société du *care* pour faire apparaître besoins et droits dans la même arène, sans les séparer. Si la société du risque se focalise sur le fait de contrôler les conséquences immédiates (temps court adapté au marché), le *care* ne raisonne pas uniquement dans le court terme mais pense les besoins de *care* également sur du long terme.

L'ensemble de ces travaux permet de concevoir le *care* à la fois comme une disposition morale ou un ensemble d'actions, mais également comme une manière de décrire et de penser le pouvoir politique.

2.2. Le *care* comme méthodologie

Le *care* est aussi une méthodologie qui permet de construire un cadre d'analyse et de produire de la connaissance. Face à un ressenti de dichotomie entre un monde scientifique rationalisé organisé autour d'un point de vue de la pensée et présenté comme objectif et un monde social vécu de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de préoccupations concrètes incarnées par et pour des gens, le *care* permet de comprendre cette séparation et de trouver des manières de la travailler en focalisant sur la relation comme processus et non comme objet de recherche. En outre, le *care* demande une description minutieuse des acteurs et des actions, en contextualisant et dans la compréhension du rapport social ; dans cette approche, le récit et la narration sont importants comme méthode d'investigation. Le *care* donne de la place au sensible, aux émotions, mais sans perdre de vue les rapports de domination et les structures qui les permettent. Travailler avec cette approche enjoint de sortir des points de vue positivistes pour produire des connaissances sur des entités

⁴ C'est le cas du travail social en particulier, en France, notamment avec la création du premier diplôme en 1917 des ancêtres du travail social que sont les surintendantes d'usine : étrange figure que ces femmes au milieu des entreprises et dans ce monde patriarcal.

généralement absentes comme les groupes de personnes en précarité, discriminés, marginalisés. L'approche de neutralité axiologique souvent enseignée dans les méthodologies qualitatives est l'argument renvoyé pour invalider une posture épistémologique comme celle-ci en disant que les connaissances produites concernent des études de cas et n'ont pas d'éléments génériques nécessaires à la légitimation d'une production dite scientifique. De surcroît, se situer dans une sociologie qui accorde de la place aux acteurs et à leurs expériences, c'est déployer une éthique du *care* (Paturel, 2010) à condition que ceux-ci soient reconnus comme sujets connaissant ; la coupure entre sujet et objet de la connaissance est généralement présente dans le traitement des données et cela veut dire une ligne de fracture entre le point de vue des acteurs et le point de vue de l'observateur et pousse à une position de surplomb alors que c'est la répétition des récits et leur confrontation qui vont faire émerger de la connaissance, validée d'un point de vue dialogique. On a ainsi accès à des réalités sociales ordinaires, c'est-à-dire à partir de l'expérience vécue dans la vie quotidienne.

Le cadre méthodologique de cet article s'appuie sur cette grille du *care* et tend à décrypter deux logiques d'action qui cohabitent : une approche par les notables visibles dans l'arène médiatique, qui témoigne du poids des élites dans la définition du problème public aboutissant à la prévalence de la logique de détection dans le champ de l'enfance en danger (dont la législation sur l'information préoccupante), et les réalités et marges d'interprétation des acteurs sociaux dans un contexte donné, dont pour partie les travailleurs sociaux, en première ligne, sur la rencontre concrète avec les familles et enfants.

3. Émergence de l'information préoccupante dans l'espace public

L'hypothèse que nous formulons à partir de la déconstruction de la notion juridique d'information préoccupante est celle d'un renfort de l'immixtion des pouvoirs publics dans la sphère familiale au titre de l'enfance en danger. En fait, elle pose les fondements du dispositif pratique de mise en œuvre de la mission de dépistage attribuée aux départements à partir de la définition qui suit : « [...] les personnes qui mettent en œuvre la politique de la protection de l'enfance [...] ainsi que celles qui lui apportent leur concours transmettent sans délai au président du conseil général [...] toute information préoccupante sur un mineur en danger ou risquant de l'être, au sens de l'article 375 du Code civil » (Article L.226-2-1 du CASF).

La loi du 5 mars 2007 introduit ainsi deux notions essentielles : celle de l'obligation d'une transmission sans délai et celle de l'élargissement de la définition au risque de danger pour l'enfant. Néanmoins, elle n'apporte aucun contenu ou limites par rapport à la notion d'information préoccupante. Au travers de ces dispositions, il est question d'étendre l'intervention au titre de la protection de l'enfance afin de prévenir tout risque et ce, dans une temporalité restreinte.

À partir d'une confluence dans la production d'idées vers une logique sécuritaire (Bonelli, 2004 ; Mucchieli, 2008), nous interrogeons les cadres d'interprétation du monde qui ont conduit à une inflexion du champ de l'enfance en

danger à la fin des années 1990 et des années 2000. Du point de vue du référentiel global, la sécurité et le maintien de l'ordre social sont érigés comme priorités. Le paradigme sécuritaire fournit ainsi une grille de lecture qui vise à traquer le risque avec l'illusion de garantir la protection de tous. La logique sécuritaire imprègne tour à tour les représentations communes et les cadres de référence autour de la question de l'enfance en danger et les événements, les effets de médiatisation, les productions scientifiques vont influencer sur l'opinion et les pouvoirs publics jusqu'à leurs inscriptions sur l'agenda politique. Le système de protection de l'enfance est (ré)interrogé à partir de cette lecture événementielle des questions liées à l'enfance. La médiatisation déclenche l'indignation et bouscule l'agenda politique avec des effets de balancier enfant en danger/enfant dangereux. Ainsi, la reformulation médiatique de l'enfance en danger se construit autour d'une vision clivée de deux figures : l'enfant victime et l'enfant violent.

3.1. L'enfant victime, l'enfant en danger

Si l'objectif ne se restreint pas à dénoncer le rôle des médias, il semble fondamental de souligner l'importance des registres argumentatifs mobilisés et leurs impacts sur la reproblématisation politique et *in fine* le processus législatif. Dans cette perspective, l'attention est portée sur les articulations qui ont permis l'émergence de la notion d'information préoccupante et de la loi du 5 mars 2012 relative au suivi des enfants en danger par la transmission des informations (Loi n° 2012-301).

La figure de l'enfant victime (Gavarini, 2002) s'établit à l'aune des affaires. Les mass media valorisent une approche simplifiée, voire manichéenne de la problématique : à l'enfant désigné comme victime, on oppose l'image des parents coupables et barbares mais aussi celle des services sociaux et judiciaires dont les failles suscitent d'importantes polémiques. La visibilité du fait social s'établit autour de propos sensationnels et d'une hypermédiatisation des faits divers et l'appréhension de la question s'opère ainsi à partir du pire, de stéréotypes jusqu'à produire de puissants effets de déshumanisation⁵. Concernant la perception cognitive de l'enfance en danger, les articles rédigés par les journaux *Le Figaro* ou *Libération* sur les affaires d'Angers ou d'Outreau mobilisent les mêmes représentations et éléments explicatifs des drames⁶. L'approche médiatique se veut indépendante, et pourtant, elle est interdépendante pour construire un point de vue consensuel qui entraîne une dépolitisation dans le traitement de l'information et empêche l'expression du débat et du conflit.

L'« affaire Marina » en 2009 peut s'avérer emblématique de ce processus circulaire. La mort d'une fillette de huit ans, torturée par ses parents, ouvre une fenêtre d'opportunité politique aux tenants de l'impéritie des services sociaux.

⁵ Pour illustrer, nous pouvons évoquer l'idée d'une supérette des pratiques incestueuses et pédophiles parmi les exclus à Outreau ou l'image de l'enfant sauvage, hors civilisation, à Drancy.

⁶ À propos de l'affaire d'Angers, *Le Figaro* titre « L'inertie des services sociaux en accusation », le 28 février 2005 et *Libération* dénonce « Les œillères des services sociaux face à la misère » le 9 avril 2005.

Plus précisément, la députée Henriette Martinez présente un projet de loi ayant comme finalité une transmission systématique des informations en cas de déménagement de la famille lors d'une évaluation ou une action relevant de l'aide sociale à l'enfance (à l'exception des prestations d'aides financières) au département d'accueil : il s'agit bien de renforcer le dispositif de suivi des enfants signalés comme étant en danger et, en toile de fond, d'acter l'incompétence des services sociaux pour assurer la continuité de ces suivis. Nicolas Sarkozy, à l'occasion du 20^e anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) annonce les États généraux de l'enfance et se rallie à l'objectif « d'améliorer la transmission de l'information préoccupante [...] pour éviter que le nomadisme de certaines familles ne leur permette d'échapper au contrôle et à la surveillance des services sociaux » (Daadouch, 2011).

Suscitant de vives controverses⁷, le projet de loi relatif au suivi des enfants en danger par la transmission des informations ne trouve pas de débouché instantané sur le plan normatif. Cependant, le drame de Marina génère des effets diffus, dont une nouvelle mise à jour de ce qui est considéré comme des failles des services sociaux. Le point de vue est porté notamment par l'association « La voix de l'enfant » et largement relayé par la presse qui parle d'une voix univoque et procède à une mise en scandale : *L'Express* titre par exemple « C'est de la non-assistance à personne en danger » ou « Marina, le martyr oublié », *Le Figaro* « Marina tuée dans l'indifférence », *Libération* « La protection de l'enfance, parent pauvre des politiques », etc. Un procès aux assises en 2012 condamne les parents de Marina à 30 ans de réclusion criminelle et, en guise de réponse, la loi du 5 mars 2012 relative au suivi des enfants en danger par la transmission des informations est adoptée et institue des outils de traçabilité des trajectoires dès lors que la famille sollicite l'aide des services sociaux. L'« affaire Marina » rend visible l'interdépendance entre agenda politique, juridique et faits divers. Des lois contextuelles émergent, laissant envisager que le texte de 2012 aurait pu être baptisé « loi Marina » en référence au modèle des États-Unis où certaines lois portent le nom des victimes.

Pourtant, en distance avec une approche exclusivement émotionnelle, Marie Derain, défenseure des enfants, impulse un an plus tard une démarche d'analyse des dysfonctionnements qui ont entravé la protection de Marina, et il faut bien souligner que l'exercice est inédit. En 2013, elle confie une mission d'expertise à Alain Grévat, conseiller sur les questions de protection de l'enfance à l'Observatoire décentralisé de l'action sociale (ODAS). La finalité est de cerner précisément la situation de Marina afin de dégager des enseignements de portée générale. En matière d'évaluation suite à une information préoccupante, elle formule ainsi trois préconisations : « en premier lieu, d'adresser une véritable commande – au cas par cas – aux travailleurs sociaux chargés de l'évaluation suite à l'information préoccupante (IP), de faire réaliser les évaluations les plus inquiétantes [...] par des personnels ayant reçu une formation spécifique, d'encadrer leur autonomie de pratiques et limiter le poids des subjectivités [...] » (Grévat, 2014, p. 50).

⁷ http://www.anas.fr/Protection-de-l-enfance-une-nouvelle-loi-a-dimension-securitaire-sur-le-suivi-des-familles-a-risques_a714.html

C'est un rapport de 91 pages pour rendre compte du vécu de Marina, du positionnement des différents acteurs et faire des recommandations sur les conditions d'amélioration du dispositif, mais il semble que le format se prête mal au traitement journalistique qui lui préfère la réaction passionnelle. Ainsi, parallèlement au déploiement de la mission Grévot, la télévision s'interroge sur « l'omerta » et traduit : « On va découvrir que l'affaire cumule tous les ratés de la protection de l'enfance. [...] Marina, c'est l'affaire de trop. L'État est sommé de rendre des comptes » (« Parents criminels : l'omerta française », France 2, 22 avril 2014).

L'analyse des conventions narratives, des registres sémantiques et plus généralement des formats de production journalistique montrent que l'arène médiatique contribue à la mise en ordre par la pire des situations complexes et hétérogènes ; la finalité devient la visibilité totale ainsi que la traçabilité justifiée par le fait de faire cesser l'intolérable en garantissant la sécurité à partir de quelques situations élevées au rang d'une référence globale. Ces faits divers, aussi dramatiques soient-ils, font diversion sur le fondement sécuritaire qui se retrouve aussi dans d'autres lois dont le domaine d'action est bien différent de celui de l'enfance en danger.

3.2. L'enfant violent, l'enfant dangereux

L'autre image forte qui impacte l'opinion publique est celle de la violence des jeunes à partir de la croyance d'une augmentation et d'une mutation de ses modes d'expression pouvant mettre en péril les différentes institutions. Malgré leur ancrage dans des logiques différentes, la vocation sécuritaire entre en résonance avec le champ de protection de l'enfance et masque des positions partisans. Ce sont les événements de novembre 2005, que les médias désignent sous le nom d'« émeutes de banlieues » et imputent à la « génération cité » (Beaud et Masclat, 2006), qui servent de point d'ancrage. Affrontements avec la police, administrations, transports publics et voitures incendiés par des groupes de jeunes viennent sur le devant de la scène médiatique. Les discours politiques tendent à réintroduire le spectre de la menace d'une violence sans limites et le ministre de l'Intérieur, dans *Le Monde*, dresse un portrait-robot de ces jeunes issus de l'immigration⁸. Né d'un élan pour sortir de l'invisibilité sociale (Renault, 2004), ce mouvement est dans le même temps vidé de toute légitimité d'expression politique du fait de l'émoi collectif face aux comportements qualifiés d'outrageux par la presse, adoptés par les jeunes des cités. Lors des débats, la prise en compte des facteurs de relégation sociale est simplifiée à des questions d'habitat (essentiellement sur le choix politique d'avoir érigé des grands ensembles urbains il y a 50 ans) et l'étiologie des troubles est rapidement attribuée au manque d'autorité dans les familles. L'objectif des pouvoirs publics est alors de remédier aux défaillances familiales afin de maintenir l'ordre et la sécurité de tous : la déclaration de l'état d'urgence le 18 novembre 2005 permet à ce titre aux préfets d'instaurer le couvre-feu⁹. C'est avec une

⁸ <http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/08/03/pour-la-presse-anglo-saxonne-nicolas-sarkozy-reprend-son-role-de-super-flic>

⁹ <http://www.rue89.com/entretien/2010/10/03/letat-se-prepare-a-une-guerre-dans-les-cites-169076>

logique en termes de valeurs, construction cognitive du problème public, que le ministère délégué à la famille donne une extension aux mesures dites de sécurité intérieure à son champ de compétences. Le contrat de responsabilité parentale (CRP) issu de la loi dite pour « l'égalité des chances » (Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006) traduit ainsi un basculement de la logique de protection de l'enfance vers un traitement des questions liées à la sécurité.

Les émeutes de 2005 ouvrent une fenêtre d'opportunité politique pour un renforcement du référentiel sécuritaire avec une double équation : ces jeunes se sentent discriminés, il faut donc introduire une politique d'égalité des chances en allant s'immiscer dans les sphères de socialisation et plus particulièrement celle de la famille ; en second point, ces jeunes sont délinquants et seule une position d'autorité et de répression peut contenir les désordres qu'ils déclenchent.

Cette équation révèle une logique paradigmatique où la sécurité est posée comme doxa avec en toile de fond l'ambiguïté du référentiel enfant en danger/enfant dangereux. Elle trouve un écho sur les scènes locales avec la mise en œuvre des arrêtés municipaux de couvre-feu. Après plusieurs tentatives annulées par les tribunaux administratifs, ces prérogatives sont admises par le Conseil d'État qui convient en 2001 que le droit de circuler librement peut être restreint pour les personnes âgées de moins de 18 ans dans certaines circonstances et sous des conditions limitées (Conseil d'État, ordonnance de référé, 9 juillet 2001). Ainsi, les mesures de couvre-feu fleurissent, d'abord avec des précurseurs dans la droite politicienne qui prennent des arrêtés municipaux dès les années 2000 (le premier date de 2001 à Orléans), puis, l'idée s'étend progressivement à l'ensemble de l'échiquier politique (citons par exemple la mairie PS d'Asnières-sur-Seine en 2011 ou Gennevilliers avec une mairie du groupe communiste). Le registre argumentatif oscille entre préservation de l'ordre public et finalité de protection de l'enfance.

L'ambivalence, voire l'inféodation de la protection de l'enfance, au sens générique du terme à la logique sécuritaire transparaît clairement dans la rhétorique déployée par le maire de Béziers, Robert Ménard. Ainsi, pour justifier la mesure de couvre-feu adoptée le 25 avril 2014 pour les mineurs de moins de 13 ans sur des périodes et des quartiers circonscrits, il use de l'algorithme : « Si les enfants traînent dans la rue, ils sont en danger. »

En effet, au-delà de l'objectif de maintien de la tranquillité publique, le maire se donne vocation de prévenir les risques que les mineurs peuvent encourir en circulant seuls la nuit. En cas de transgression, ces derniers seront reconduits au domicile parental ou au commissariat. Après avoir envisagé de sanctionner l'enfant, le maire a le projet d'engager des poursuites pénales à l'encontre des parents, sans aucun doute au nom de la protection de l'enfance. L'insécurité colonise le discours politique avec en arrière-fond l'idée d'un laxisme, voire d'une irresponsabilité parentale qu'il convient de sanctionner par des mesures correctives (notons d'ailleurs que le maire se prêle des prérogatives qui relèvent du registre judiciaire et non pas des pouvoirs publics locaux).

À l'instar d'Emmanuel Renault (2004) qui montre comment le mépris social lié à la relégation engendre certaines formes de violence, nous pouvons interroger ce présupposé qui considère que la violence pour les enfants est toujours l'apanage des relations de rue ; et plus encore, comme le souligne Pierre

Bourdieu où cette « erreur démagogique » dans le sens où il existe « une loi de conservation de la violence et si l'on veut véritablement faire diminuer la violence qui reste la plus visible [...] il faut travailler à réduire globalement la violence qui reste invisible (en tout cas à partir des lieux centraux ou dominants), celle qui s'exerce au jour le jour, pêle-mêle, dans les familles, les usines, les ateliers, les commissariats, les prisons, ou même les hôpitaux ou les écoles, et qui est le produit de la "violence inerte" des structures économiques et sociales et des mécanismes impitoyables qui contribuent à les reproduire » (1996).

Il semble que l'émoi collectif intermédié et activé par les médias structure implicitement la définition du problème public de l'enfance en danger. Cette définition repose sur le fait qu'il y aurait une augmentation des enfants maltraités et sur l'introduction du mythe zéro risque dans le cadre de la protection de l'enfance.

3.3. L'augmentation des enfants maltraités : entre mythe et réalité

Dans les débats qui précèdent la réforme du 5 mars 2007, émerge l'idée que le nombre d'enfants maltraités augmente et va se nourrir des différentes affaires. L'affirmation est véhiculée à partir de données produites par l'ODAS¹⁰. Ainsi, il est mentionné une majoration de 7 % d'enfants ayant fait l'objet d'un signalement (ODAS, 2005, p. 4) entre 2003 et 2004, élevant le nombre global à 95 000 enfants en danger. Ce chiffre mentionné dans le rapport n° 393 fait au nom de la commission des affaires sociales le 14 juin 2006 est repris par le sénateur André Lardeux. Il tend à légitimer la nécessité de la révision de l'action publique et, dans les débats, celui-ci évoque implicitement le calvaire subi par les enfants avec les drames des années 2000, ravivés dans l'actualité avec le déroulement des procès.

Plusieurs éléments peuvent pourtant contrebalancer le présupposé de cette évolution. En premier point, les remontées des chiffres par les départements sont aléatoires et les biais d'enquête permettent difficilement de les objectiver.

De plus, l'ODAS procède à une classification de l'item « enfants en danger » par catégories et différencie la typologie de « l'enfant en risque » et celle de « l'enfant maltraité » qui constituent deux sous-catégories. De toute évidence, à consulter les chiffres de plus près, il apparaît que ce n'est pas la catégorie des enfants maltraités qui est croissante mais celle des enfants en risque, qui recouvre des notions plus nébuleuses comme celles des négligences éducatives, d'un environnement carencé, de problèmes de socialisation. Sans être maltraité, l'enfant en risque serait menacé dans son développement éducatif et/ou matériel par un environnement familial dégradé. Le tableau ci-dessous montre bien cette évolution fortement liée à la situation conjoncturelle socio-économique où les inégalités sociales se creusent, notamment pour les plus pauvres.

¹⁰ Seul organisme en mesure de diffuser des éléments quantitatifs puisqu'à cette période l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED) a peu de recul (création en janvier 2004).

Évolution du nombre d'enfants en danger par type de danger, de 1998 à 2004 (source ODAS)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Enfants maltraités	19 000	18 500	18 300	18 000	18 500	18 000	19 000
Enfants en risque	64 000	65 000	65 500	67 500	67 500	71 000	76 000
TOTAL	83 000	83 500	83 800	85 500	86 000	89 000	95 000

Par conséquent, l'idée de l'évolution du phénomène de l'enfance en danger réfère non pas à des situations analogues aux affaires de maltraitance mais à des carences éducatives liées pour l'Observatoire à « un déficit relationnel » qui doit inciter à la mise en place de « politiques plus volontaristes d'insertion (y compris à destination des familles monoparentales) » (ODAS, 2005, p. 7).

La logique de diagnostic semble confondue avec le traitement journalistique des faits divers qui rendent compte de la réalité de l'enfant maltraité, réalité à fort impact médiatique mais mineure du point de vue de l'intervention au titre de la protection de l'enfance¹¹. Peu à peu, la représentation « l'enfant en danger, c'est l'enfant d'Outreau, de Drancy » s'invite comme une évidence, légitimée par cette hausse des enfants maltraités dont la source est l'ODAS, organe considéré comme expert et non contestable.

L'amalgame entre enfant maltraité et enfant en risque conduit à une simplification du débat avec une nouvelle forme d'homogénéisation de situations bien distinctes. Peut-on en effet confondre la réalité d'un enfant en difficultés scolaires et celle d'un enfant victime de violents répétés ? Ce traitement du problème public va structurer, voire fermer l'espace du dicible et du pensable dans la sélection des solutions.

3.4. L'introduction du mythe du risque zéro en protection de l'enfance

L'autre élément qui va consolider ce diagnostic est l'idée qu'il y a un risque zéro du côté de la protection de l'enfance sans support sur le travail réel des professionnels de ce secteur. Ainsi, après des années de silence, de non-dits autour des violences faites aux enfants tant dans le milieu familial que dans les institutions, une idée ou plutôt un sentiment partagé s'est imposé : chaque enfant est susceptible d'être en risque de danger ou de devenir un danger. Désormais, la société se soucie de chacun au titre de la fascination portée à l'enfant dans un climat de suspicion généralisé. Le sentiment d'insécurité (Bonelli, 2008) s'étend au risque pour l'enfant et la famille devient incertaine, ne serait-ce que par la position de pouvoir qui lui est conférée.

¹¹ Il n'est pas ici question de relativiser la gravité de ces situations mais de rendre compte d'un traitement équilibré et raisonné de ces questions.

Dans ce contexte, l'image emblématique de l'enfant martyr, abusé suscite un émoi singulier car elle renvoie à la fois à une atteinte au corps de l'enfant sanctuarisé et à l'impuissance de la société qui n'a pas vu. Face aux horreurs subies ou agies par des enfants, le message de prévention semble ne pouvoir être reçu qu'à un niveau très subjectif, celui de la culpabilité et de la défensive. C'est ce que traduit le positionnement de Philippe Bas, ministre délégué à la Famille, lors de la réforme du 5 mars 2007. Pour conduire la refonte du dispositif de protection de l'enfance, il annonce son choix d'engager une démarche de diagnostic et présente la loi de 2007 comme la résultante d'une démarche participative et consensuelle de l'ensemble des acteurs politiques, associatifs, institutionnels et professionnels. Le ministre se défend fermement d'une lecture du problème social à l'aune des affaires. Cependant, il démarre la présentation de la réforme législative en les invoquant : « Angers, Drancy¹², autant de drames qui pointent les failles du dispositif actuel [...] l'objectif est de briser le tabou, de s'alarmer ensemble ». S'alarmer ensemble, à savoir ne plus rien perdre à partir de la prédominance de l'action de dépistage qui, quand elle vient croiser la logique sécuritaire, consiste à supplanter toute finalité d'intervention socio-éducative au nom de l'intérêt du collectif. Ainsi, la logique du screening dans le sens où le dépistage devient l'objectif d'intervention (Jacob et Laberge, 1997) fournit désormais une ligne directrice. Elle définit les répertoires d'action des pouvoirs publics pour la prise en compte de l'enfance en danger à partir de la consécration de la finalité de repérage, introduite par la loi Dorlhac du 10 juillet 1989 (loi 89-487) sur la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et elle se renforce avec l'information préoccupante.

4. L'analyse par le care : invisibilité du réel des enfants et de leurs familles

Les situations de maltraitance suscitent des débats passionnés dans l'opinion publique, conduits par des psychologues, des pédopsychiatres, des magistrats et étonnamment désertés par ceux dont l'action (ou plutôt l'inertie supposée) est au centre des polémiques : les travailleurs sociaux. Les points de vue des experts¹³ mobilisés sur le devant de la scène médiatique sont socialement circonscrits mais rarement explicités lors des interventions publiques. Dès lors, nous pouvons envisager qu'il est plus question de coller au format et aux représentations des mass media (usage de rhétoriques d'accroche, d'images qui font sens immédiatement, etc.) que de procéder à un examen critique du sujet. Au travers du traitement dans l'espace public, l'enfance en danger devient une question d'ordre psychologique et juridique à défaut d'interroger les dimensions sociales qu'elle sous-tend. Elle est entrevue par le prisme du pire, au risque de masquer une part du réel non négligeable : l'hétérogénéité

¹² L'invocation des affaires par le nom des villes marque le procédé d'ellipse et renvoie à l'indicible (le raccourci passe sous silence des éléments nécessaires à la compréhension) : le ministre s'adresse aux citoyens par un implicite qui fait appel à la formulation journalistique.

¹³ Les interventions de Maurice Berger pédopsychiatre sont illustratives sur ce point. Sollicité tant à la télévision (émission « Télé matin » France 2) que lors d'une chronique sur France Culture, il propulse la controverse par le biais de formulations-chocs ; il titre ses ouvrages « Ces enfants qu'on sacrifie... au nom de la protection de l'enfance », « L'échec de la protection de l'enfance », etc.

des situations, les actions de prévention menées par les services sociaux, etc. Et cette part du réel, à elle seule, explique et retrace une réalité plus complexe et bien moins médiatique que les faits divers : il s'agit de prendre en compte les conditions de paupérisation et les difficultés contextuelles de nombreuses familles comme un facteur d'insécurité pour les enfants¹⁴.

Par exemple, la mesure de couvre-feu plébiscitée par les élus locaux sous couvert d'agir pour la protection de l'enfance diabolise la rue et l'associe aux risques et aux trafics. Les repères éducatifs utilisés comme générique sont imposés comme les normes de « bonne éducation » aux familles. Sans procéder à un examen critique du processus de désignation et de la violence symbolique que cette mesure coercitive sous-tend, une vision pragmatique constitutive du registre argumentatif politique peut être rapidement subvertie : en effet, quel sens revêt la sommation à quitter la rue pour un adolescent au vu de l'insalubrité, de la suroccupation et de la chaleur du taudis occupé par sa famille ?

De même, que penser de la situation des mineurs isolés étrangers qui n'ont été pris en compte dans la rédaction du texte qu'à force d'acharnement de certains acteurs comme le positionnement de Claire Brisset alors défenseur des droits de l'enfant et l'avis de la Convention nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) : sont-ils des enfants en danger ou des enfants dangereux ? Le mode d'appréhension des pouvoirs publics, ici, relève davantage de la gestion d'un flux migratoire qu'il s'agit de juguler, que de celle d'enfants vulnérables qu'il est question de protéger, euphémisant ainsi l'expression de la culpabilité.

Ces constats mettent en évidence une approche distinctive dans l'appréciation de la notion de danger ou de risque de danger et traduisent des points de vue discriminatoires au sens étymologique du terme, à savoir qu'ils établissent un point de séparation. La limite du registre dramaturgique est qu'elle autorise peu à peu l'expression de la controverse, de la pluralité des réalités et des positions et qu'elle revêt en ce sens une force anesthésiante qui va empêcher d'entendre les voix différentes, notamment celles des enfants concernés et de leurs familles.

Pour autant, dans une perspective où le champ de l'enfance en danger sort de la prétention d'une vision formelle ou universaliste, la mise en œuvre des évaluations des situations familiales suite à une information préoccupante peut revêtir une dimension heuristique qui nous paraît intéressante dans l'outillage méthodologique pour les travailleurs sociaux.

4.1. L'information préoccupante comme porte d'entrée

À défaut de contours bien définis, la notion d'information préoccupante revêt un caractère aléatoire qui permet à chaque département, voire à chaque professionnel de faire le choix d'une interprétation large ou restrictive. Pour une

¹⁴ Lors du travail législatif sur le texte de 2007, le groupe communiste a bien usé de la terminologie « maltraitance sociale » en lien avec la montée exponentielle des situations de précarité, mais l'imputation causale n'a pas été retenue.

formulation plus concrète, selon que l'on réside dans tel ou tel département, que l'on s'adresse à tel professionnel ou à tel autre, l'absentéisme scolaire, la violence conjugale, la fugue d'un adolescent deviennent ou pas objet de préoccupation au titre de la protection de l'enfance.

Les organisations professionnelles et certains juristes dans un premier temps, puis les organismes en charge de l'évaluation des politiques sociales tels que l'ODAS ou l'ONED, soulignent que l'absence de définition précise de l'information préoccupante par le législateur présente des limites avec la mise en œuvre effective du texte (sa définition a d'ailleurs été amendée par le décret réglementaire n° 2013-994 du 7 novembre 2013). Pour le dire rapidement, ces derniers relèvent l'effet volume, avec une nette augmentation des éléments communiqués au titre de l'enfance en danger et l'impossibilité de se saisir de l'information préoccupante comme d'une unité de référence pour l'observatoire et la mutation qu'elle induit dans les rapports travailleurs sociaux/familles.

Pour autant, les travailleurs sociaux ont, dans leurs pratiques professionnelles, l'habitude d'utiliser l'évaluation sociale comme support de leurs interventions. Et, il faut bien le formuler d'emblée, ni les familles ni les professionnels n'ont attendu l'information préoccupante pour connaître le trouble, car l'évaluation dans le cadre de la protection de l'enfance n'est en rien une observation distanciée ou un pronostic. Elle peut s'avérer déterminante pour l'avenir de l'enfant et de sa famille et la mise en œuvre d'une séparation parents/enfant entraîne de nombreux enjeux. En sens commun, évaluer signifie déterminer une valeur, apprécier, fixer approximativement une qualité. Ainsi, la définition générique souligne la dimension subjective et incertaine que sous-tend la démarche d'évaluation. Il s'agit de caractériser une situation *a priori* complexe à partir d'options théoriques et méthodologiques. Or ces choix techniques de l'évaluation ne sont pas anodins et ils traduisent les conceptions politiques à l'œuvre.

Pour revenir au champ de l'enfance en danger, la praxis consiste ici à partir d'une analyse pluridisciplinaire (l'évaluation est menée par un assistant social et un éducateur ou une puéricultrice) et d'une démarche contrainte pour la famille (l'immixtion des pouvoirs publics dans la sphère privée), à apprécier les conditions de vie de l'enfant, à savoir la notion de risque ou de danger et les capacités des parents de remédier aux difficultés s'il y a lieu. Cette intervention est mise en œuvre à partir d'informations transmises par des tiers, professionnels (Éducation nationale, hôpital, etc.) ou personnes de l'entourage de l'enfant qui peuvent rester anonymes (voisins, membres de la famille, etc.). Son déroulement sur une durée d'environ 3 mois donne lieu à des rencontres régulières avec parents et enfants, des liaisons avec les professionnels susceptibles d'étayer la compréhension de la situation (médecin traitant, enseignant, etc.). À l'issue de l'évaluation, les travailleurs médico-sociaux rédigent un rapport et préconisent des orientations qui peuvent être consenties par la famille ou de nature coercitive (absence de suites données à la procédure, mise en place d'une aide éducative ou d'une technicienne d'intervention sociale et familiale, saisine de l'autorité judiciaire pour un placement de l'enfant, etc.). Les pratiques d'évaluation sont peu définies par le cadre législatif ou réglementaire et relèvent de constructions pragmatiques (Bouchereau, 2004). L'intuition et l'expérience liées à nos trajectoires nous permettent de savoir que les différentes formes de déclinaison de l'évaluation des situations familiales s'articulent avec

les mutations sociopolitiques contemporaines, y compris l'évolution des situations familiales des travailleurs sociaux.

Du référentiel cognitif aux logiques opérationnelles, les traumatismes collectifs (faits divers, l'image de la DDASS raptieuse d'enfants pour les familles) semblent nous avoir conduits insidieusement à penser que détecter, c'est maîtriser : ce serait la version postmoderne d'un possible vestige de l'État providence qui, à travers la détection, pourrait anticiper les risques et donc prévenir les conséquences. Au titre de la protection de l'enfance, la surveillance des familles s'élargit, quitte à sombrer dans une course éperdue du « tout maîtrisé » et nous observons le glissement de l'intervention de l'enfance en danger vers des finalités éloignées des fondements qu'elle affiche. Ainsi, la logique de protection fortement intériorisée par les professionnels justifie une ingérence au sein de la famille à partir de problématiques qui peuvent sembler bien excentrées du champ de l'enfance en danger, à savoir : la gestion de l'ordre public avec de nombreuses sollicitations pour absentéisme ou problèmes de comportements au sein de l'institution scolaire, les informations relatives aux problématiques adolescentes et la gestion des affaires familiales et/ou des mœurs avec des procédures d'informations préoccupantes en lien avec des questions d'hygiène, de santé, de conjugalité, etc.¹⁵

Mais la probabilité que nos propres conduites parentales soient explorées à la loupe par les pouvoirs publics reste aléatoire, car l'information préoccupante procède d'un double mouvement : une extension qui laisse penser qu'elle concerne avant tout les pauvres et, dans le même temps, elle produit un effet de catégorisation. Ainsi, la prédominance de la catégorie des femmes élevant seules leur(s) enfant(s) rappelle que nous ne sommes pas tous égaux face au risque de l'information préoccupante. Ce qui fonde le procédé de catégorisation au travers de l'information préoccupante, c'est la fragilisation sociale dans la mesure où elle assigne à vivre sous le regard et le jugement des autres : la visibilité est un piège qui permet aux uns (professionnels et institutions) de regarder les autres (les familles) parfois à leur insu, voire à leur détriment. Nous entrevoyons les effets d'une logique de dépistage avec un emballement de tous qui ne résout pas les objectifs qui lui sont assignés, à savoir l'aide et la protection des enfants dans leur famille. L'institutionnalisation des données via l'information préoccupante n'est en rien anodine et elle laisse des traces ; elle agit comme une préemption implicite de culpabilité pour les parents, celle d'être envisagé comme ces monstres qui défraient la chronique. Elle donne lieu à un enregistrement informatique, statistique, la rédaction d'un rapport qui consigne l'expression institutionnelle des fragilités supposées de la famille.

Les professionnels témoignent ainsi de leur souci que la famille soit transparente, autrement dit qu'elle se livre à un récit de soi à partir d'une sommation à l'authenticité et à la sincérité. L'énoncé des difficultés passe par un effort d'introspection et la famille devient objet d'une observation à la loupe. Dans cette logique, les conduites des parents et enfants qui résistent et ne veulent pas s'ouvrir ne peuvent être envisagées qu'à l'aune de la suspicion et du doute : il s'agit de fouiller au point de destituer les familles du peu qu'il leur reste, à

¹⁵ Données issues d'entretiens avec dix professionnels et de la consultation de dossiers référant à des évaluations suite à informations préoccupantes.

savoir leur vie privée. Cette évolution n'est pas sans impact sur le rapport entre familles et travailleurs sociaux et elle dénote une situation paradoxale : à l'heure où la transparence est sacralisée, il n'a jamais été si risqué de s'échapper aux confidences. Mais à l'ère du Big Brother, lever ainsi le voile revient à mettre à mal les valeurs constitutives du travail social (le respect de la dignité, de la confidentialité, etc.) et génère des postures de défiance auprès des familles. La surveillance opérationnalisée par l'information préoccupante met en scène de façon systématique les risques potentiels, le plus souvent déjà présents dans l'imaginaire des intervenants. La défiance s'instaure avant même que la relation puisse s'installer et donner une chance à la confiance de ramener le souci autour de l'enfant et de sa famille. Pour que s'engage cette relation de confiance, il faudrait que la peur disparaisse pour les travailleurs sociaux de s'affronter aux reproches émis dans l'arène publique quant à leur incompétence et qu'ils soient en capacité de mettre en œuvre le travail réflexif nécessaire face à leurs implications dans les évaluations des situations familiales : en d'autres termes, reconnaître leur propre vulnérabilité face aux rapports de force engagés d'une part du point de vue de la morale et d'autre part du point de vue des mécanismes d'exclusion et de relégation sociale. Ainsi, le déni levé face à ce rapport social asymétrique, il sera peut-être possible d'engager relation et dialogue et voir ce qui est invisibilisé par ce climat de suspicion.

De fait, nous interrogeons les effets du risque zéro traduit par le mythe de l'évaluation idéale et des logiques correctives adoptées au nom de la protection de la société, mais les énoncer ne signifie pas renoncer à l'amélioration des pratiques : bien au contraire. La finalité est de parvenir à rassurer chacun des acteurs (familles, institutionnels, travailleurs sociaux) pour sortir du traumatisme collectif et œuvrer dans un contexte plus serein qui vise la qualité des interventions. Pour le dire plus simplement, c'est dépasser l'opprobre du « ils n'ont rien vu ! » en déterminant collectivement les contours d'une évaluation réfléchie et réflexive. Cet objectif tend à fiabiliser le dispositif par l'élaboration de relations de confiance et une disponibilité plus ouverte à la fois à l'ensemble des échanges et à la contextualisation de ceux-ci : on a tous expérimenté comment un propos évaluatif du côté social peut se transformer au tamis de la décontextualisation de celui-ci, par exemple repris dans un cadre de pensée construit du côté de la psychologie ou de la psychanalyse. Il s'agit bien de mettre en pratique une plus grande attention aux situations de maltraitance et un renfort des actions de prévention. Être préoccupé devient ainsi, pour les professionnels et les institutionnels, donner à voir la part invisible du travail, celle qui ne défraie pas la chronique et ne limite pas l'évaluation à l'entrée dans un dispositif, notamment par une attention aux trajectoires des familles et des personnes dans le réel de leurs conditions de vie tant du point de vue social que psychologique.

Cette orientation est actuellement préconisée sur le plan national par l'ODAS (mission Grévoit) et soutenue par le groupe départemental qui travaille sur un programme de reconfiguration de la protection de l'enfance au sein du conseil général de l'Hérault. Les membres de ce groupe rédigent un document intitulé « Avis technique dans le cadre d'une évaluation suite à une information préoccupante », qui fait sommairement état des repères législatifs, réglementaires mais aussi des questionnements éthiques qui traversent les pratiques.

C'est donc à un exercice périlleux d'énonciation que se sont livrés les professionnels en acceptant de témoigner à partir d'une pratique forcément engageante puisqu'elle relève d'un choix de perspectives, d'une mise en scène de sa vision du monde. Au prix de paroles engagées, voire intimes, ils fragilisent les évidences, les idéologies : comment se détacher du fantasme archaïque d'emprise protectrice ? S'appropriier la notion insaisissable de risque. Pour approfondir la réflexion, le groupe conclut à une préconisation de recherche-action sur la conduite des évaluations familiales¹⁶.

S'il n'est pas ici question d'alimenter le mythe de l'intervention idéale sans risque et sans erreur, les analyses produites conduisent à penser que la lisibilité de la pratique d'évaluation constitue un enjeu nodal. À la fois enjeu démocratique puisque la gravité des décisions prises au terme de ce travail appelle forcément à dépasser l'opacité des procédés qui les fondent, et moyen d'aller au-delà de la sommation sécuritaire en restituant les points d'appui méthodologiques. Autrement dit, l'évaluation est ici envisagée comme la finalisation d'un raisonnement soumis à débat et explicité qui postule l'hypothèse du passage de l'information préoccupante à l'idée d'une préoccupation partagée (ONED, 2013). Le risque majeur dans la pratique d'évaluation, c'est avant tout d'oublier qu'elle constitue un moment d'opportunité, à savoir une condition favorable, un avantage d'induire par le biais de la rencontre la production d'un sens commun de la préoccupation et la définition d'un projet avec la famille. Le risque, c'est également de voir l'action des travailleurs sociaux rabattue à une fonction d'encadrement des familles et de s'éloigner des objectifs d'émancipation, de solidarité et de transformation sociale au fondement de l'éthique et du travail social¹⁷.

5. Conclusion

De sa genèse à son itinéraire et sa traduction locale, l'information préoccupante a été ainsi entrevue comme un ressort juridique et politique de la recomposition de l'action publique. Le processus de dépolitisation qui s'étend des médias aux sphères scientifiques et politiques met en lumière la circularité des idées et la puissance quasi anesthésiante de la thématique de la protection de l'enfance qui mènent au consensus lors de la production normative. Notre réflexion souligne le caractère diffus des visions du monde et l'assujettissement du champ de l'enfance en danger au paradigme sécuritaire ; et ce, notamment à travers l'interdépendance entre les faits divers et l'agenda juridique : même si les acteurs s'en défendent, nous avons vu que des lois contextuelles émergent, laissant envisager que le texte du 5 mars 2012 aurait pu être baptisé « loi Marina » en référence au modèle des États-Unis où certaines lois portent le nom des victimes, et l'extension du sentiment d'insécurité au champ de l'enfance en danger avec l'introduction de la notion de risque et la prévalence de l'objectif de dépistage. Du référentiel cognitif aux logiques

¹⁶ Cette recherche-action pourrait œuvrer à l'élaboration d'un référentiel d'évaluation des situations familiales à partir d'une approche ascendante et démocratique du champ d'expertise (modes de diffusion, constitution du forum, expression du contradictoire, etc.).

¹⁷ International Federation of Social Workers (<http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>).

opérationnelles, l'idée est qu'être préoccupé renvoie d'abord à un état émotionnel et à l'illusion que rendre visible, c'est maîtriser.

Le *care* donne à voir ce qui paraît évident et n'est jamais remis au tamis de l'observation critique (les présupposés, les impensés) et rend visible les apories. C'est aussi une méthodologie qui s'appuie sur de la description, de la narration et oblige à situer les propos tant sur une échelle de temps que d'espace. Dans le *care*, l'attention aux autres dans leur intégrité et leur spécificité est d'une importance primordiale. Ce type d'engagement moral contraste avec celui impliquant une attention aux règles, aux valeurs et aux principes généraux. Il s'agit donc de bien identifier qui fait et dit quoi, où et comment. Au travers de cette approche de l'éthique du *care*, nous voyons que l'information préoccupante est issue d'une confusion entre l'enfant victime et l'enfant dangereux, confusion nécessaire à la société du risque face à la déconstruction à l'œuvre des références patriarcales. Si notre approche se situe volontairement sur l'analyse des conditions d'émergence à la fin des années 1990, il n'en reste pas moins que cela prend appui sur le temps long et notamment dans l'élaboration de la question sociale au cours des XIX^e et XX^e siècles. La société du risque est un concept construit à la fin des années 1980 où les Trente glorieuses déclinantes faisaient resurgir de façon immanente la vulnérabilité sociale invisibilisée durant cette période. L'analyse à partir de ce point de vue (celui de la société du risque) oublie de tracer les responsabilités et leur place dans les mécanismes du capitalisme et notamment la montée en puissance de la vision sécuritaire comme façon de masquer la relégation sociale et d'instruire le mépris social.

Stéphanie CANOVAS
Assistante de service social CG34
stcanovas@laposte.net

Dominique PATUREL
Chercheure en sciences sociales
UMR 951 Innovation
dpaturel@supagro.inra.fr

Bibliographie

- Beaud, S. & Masclat, O. (2006). Des marcheurs de 1983 aux émeutiers de 2005, *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 61(4), 809-843.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie de la modernité*. Paris : Aubier.
- Bodin, R. (2012). *Les métamorphoses du contrôle social*. Paris : La Dispute.
- Bonelli, L. (2008). *La France a peur. Une histoire sociale de l'insécurité*. Paris : La Découverte.
- Bonelli, L. & Sainati, G. (2004). *La machine à punir*. Paris : L'Esprit frappeur.
- Bouchereau, X. (2004). Protection de l'enfance : mythes et limites de l'évaluation. *ASH*, 2355.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision, suivi de L'emprise du journalisme*. Paris : Raison d'agir.
- Canovas, S. (2013). Du signalement à l'information préoccupante : l'évaluation des situations familiales à l'épreuve de la préoccupation. Montpellier : Mémoire DEIS, décembre.
- Daadouch, C. (2011). Maire et immigration : qu'en sera-t-il demain pour les villes dirigées par le FN ?, <http://www.laurent-mucchielli.org/index.php?q=Daadouch>

- Ewald, F. (1986). *L'État Providence*, Paris : Grasset.
- Gavarini, L. (2002). L'enfance abusée, nouvelle figure de l'enfance en danger. *Mouvements*, 23, 136-144.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grevot, A. (2004). Compte rendu de la mission confiée par le Défenseur des droits et son adjointe, la Défenseure des enfants à M. Alain Grevot, délégué thématique sur l'affaire Marina, juin 2014.
- Gusfield, J. (2009). *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. Paris : Economica.
- Jacob, M. & Laberge, D. (1997). Les déterminants de l'intervention auprès des enfants en danger. Un bilan des recherches, *Déviante et société*, 21(4), 443-470.
- Mucchielli, L. (2008). *La frénésie sécuritaire. Retour à l'ordre et nouveau contrôle social*. Paris : La Découverte.
- ODAS (2005). Protection de l'enfance. Observer, évaluer pour mieux adopter nos réponses.
- ONED (2013). *8^e rapport remis au Gouvernement et au Parlement*. Paris : La Documentation française.
- Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*, Paris : Presses universitaires de France.
- Patrel, D. (2010). *Le service social du travail à l'épreuve de la GRH : la fonction de tiers-social*. Paris : L'Harmattan.
- Perraut-Soliveres, A. (2001). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris : Le Seuil.
- Renault, E. (2004). *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Passant.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Tronto, J. (2012). *Le care ou le risque*. Paris : Presses universitaires de France.

SUMMARIES

Jean FOU CART

Transaction: a diversion of the sociological look on “the between”

Notions of transition, passage, transformation and others better be tackled from the notion of “between”. Dailyness takes place “between”. Social life takes place in a sort of clear-obscure, in an overrun of borders, in perpetual political tensions, economy by diverse terms have tried to approach this “between”. “Between” also means travel, movement. It is a notion that takes a particular importance in the world nowadays which is a world that is fluid, liquid. Notions of position, stability tend to be questioned again.

In a fluid world the human been is “between”.

The paradigm of the transaction offers us a “spineless”, “fuzzy” concept (in term of “fuzzy logic”) permitting to approach this “between”.

Keywords: between, transitional space, passage, transaction, transition.

Marcel PARIAT

Cooperation, a three-step process ?

The cooperation is same a dance at three times in three movements: “*Transaction, transition, transformation*”. These three notions or concepts are in the center of the cooperation. It is a question of analyzing the relations and the interdependences that these three there maintain, not only between them, but also with this one, in order to identify resonances which result from it. In addition to anchoring space and temporal, which imports, it is the contexts in which the cooperation fits, and consequently the nature of the latter, particularly when it is battling against a negotiation process likely to generate a transformation of systems of values, and report in the world.

Keywords: transaction, transition, transformation, cooperation.

Pascal LAFONT

Cooperation between the members of a worldwide network revisited by the processes of social transaction and transition

This contribution presents an analysis concerning the evolution of the cooperative relationship between the members of a worldwide network taken in transactional and transitional spaces. The contextualization of the situations of work makes it possible to study these spaces in order to analyze the logics leading the members either to express their opposition or, on the contrary, to assert their co-operation through their training, research and development practices. Therefore, our study focuses, on the one hand, on

the origins of the conflicts crystallized by postures answering new requirements inherent to the changes in higher education, and, on the other hand, on the terms of formal and informal compromises. In the end, in an intercultural environment imposed by the development of the internationalization of the offer of training and research practices, is the co-operative project between the members of this international higher education network being weakened or, on the contrary, is it being reinforced ?

Keywords: cooperation, transaction, transition, intercultural.

Ivana PADOAN

Transaction, transition and transformation with notes of gender

The history of science proceeds by revolutions not for accumulation (Kuhn, 1962). Each period of history, however, presents different conceptions of change. Now, the coexistence of the stochastic process of the complexity with the determinations of the past, represents the combination of a plurality of concomitant conditions, a plural uncertain consciousness often unaware of a future much more floating. In this perspective the concepts of transaction, transition and transformation are making system. The meaning of the movement that matrix *trans* involves, develops in a process of internal synergy, relational, *the medium*, in reciprocity with the external environment. Actors, content and processes before bounded to "préalable," today must recognize within the complex and fluid processes of contexts in which new meanings and expectations reformulate re-orient on a continuous reworking of meanings in the diversity of singularity and organizational identity. With these epistemic levers the gender evolution become part of a review process of the cultural paradigms of sexual identity with which they have been settled: dominant or dominated, and highlights the option of activating a more dynamic and more open reflexive existential process, suited to expectations and sense directions of identity.

Keywords: change to the transformation, stochastic process of evolution, relationship as a medium, deconstruction of genre paradigm.

Carmen CAVACO

Adults in the process of recognition and validation of acquired experience – what transitions and (trans)formations?

This paper, based on a qualitative study of adults who underwent the process of gaining recognition and validation of their non-formal and informal learning in Portugal, aims to identify and analyse this process as transition, transformation and education. This analysis is based on biographical interviews with fourteen adults who received a school leaving certificate by means of recognition and validation of non-formal and informal learning. An analysis of their discourse enables us to understand that this process was perceived by them as a transitional moment in their lives, which they associate with transformations in their lives and an educational process, exerting an influence on the existential dimension.

Keywords: transition, transformation, education, adults, validation of non-formal and informal learning.

Thérèse PEREZ-ROUX

Xxxx

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Danielle LAPORT

**Social relations of work proof by the social transaction
An approach of the dialectical transaction/transformation into Martinique**

Martinique knew two major labor conflicts in 1999 and in 2009. Martinique, partially blocked for 6 months for one and completely blocked for 34 days for the other, must prevent a possible new clash in 2019. The degradation of the labor conflicts in a blocked situation seems to be constant. The making of this conflict a form of socialization in labor exchanges is the real challenge to meet by Martinique. Social transaction, an analytical approach conceived by Belgians in a context of conflict, can give Martinique keys of understanding in order to transform into new legitimacies the terms of an unequal social exchange in a society where revolution remains unachieved, contradicting the economic equation "growth = employment".

Keywords: Martinique, social transaction, transformation, evolutionary or reforming project.

José GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

Transitions and Transformations of International Students in Contexts of Academic Mobility

International academic mobility includes relevant dimensions, such as management of everyday life, dealing with intercultural diversity, friendship, relationships, travels and multilingualism. This paper discusses issues about transitions and transformations lived by international students, through the presentation of a case study, based on the technique of the biographical-narrative interview. The narrative presented develops personal, informal, experiential and intercultural dimensions that articulate international academic sojourns. At the same time, it is paid attention to challenges and demands of stays coming from institutional and social frameworks. The key point in this paper is related to transitions and transformations from biographical and dynamic perspectives.

Keywords: biographical turning points, informal learnings, biographical itineraries, biographical-narrative interview, international students.

Christiane MONTANDON

Xxxx

Xxxxxxxxxxxxxxx

Stéphanie CANOVAS et Dominique PATUREL

Reform of the policy on children in danger: preoccupying information sifted through care

Taking action for the protection of children is no longer looking at the act that leads to the endangerment of a minor, but looking at its anticipation: the risk of danger. This new conception of the social evaluation sends back from now on to the responsibility of the professionals and the federated citizens around the very same instrumental frame: preoccupying information define by the Law of 5 March 2007 renovating the protection of children. From the analysis grid of care, the purpose is to understand the growth and the effects of the reformulation of the field concerning the children in danger during the years 2000 by focusing on describing the social and political stakes that it raises.

Keywords: preoccupying information, children in danger, care.

BON DE COMMANDE

Pensée Plurielle

Je soussigné(e)

NOM Prénom

Institution N° TVA

Rue N° Bte

Code postal Localité Pays

Tél. E mail

Commande ferme

..... ex. **abonnement(s) annuels 2016** (3 numéros l'an).

au prix de 55,00 € TTC, **frais de port et d'emballage inclus pour tous pays.**

L'abonnement se clôture à la parution du dernier numéro de l'année.

Les numéros séparés suivants :

..... ex. n°29 : *Lien social, anomie, désaffiliation, exclusion...
Sens et usages de quelques concepts* (12/1)

..... ex. n°30-31 : *Recherche et travail social :
critiques des outils et critiques des fondements* (12/2-3)

..... ex. n°32 : *Varia* (13/1)

..... ex. n°33-34 : *Penser et agir dans l'incertain : l'actualité de la transaction sociale* (13/2-3)

..... ex. n°35 : *L'errance : d'un non-lieu à un non-lieu* (14/1)

..... ex. n°36 : *Quelques approches de la nouvelle gouvernance* (14/2)

..... ex. n°37 : *Rapport à l'argent et problématiques financières* (14/3)

..... ex. n°38 : *Diversité de souffrances sociales : des approches variées* (15/1)

..... ex. n°39 : *Développement durable et santé dans l'espace euro-méditerranéen :
les enjeux de la solidarité* (15/2)

Chaque exemplaire est vendu au prix de 19,00 € TTC l'exemplaire (ou 25 € pour un numéro double),

frais de port et d'emballage en sus.

Paiement à la réception de la facture.

ou

J'autorise la société Cairn.info à débiter ma carte du montant de la facture.

Carte N° ____ / ____ / ____ / ____

n° CVV* - -

* Les 3 numéros au dos de votre carte, pour une meilleure sécurité des transactions.

VISA

MASTER CARD

Date de validité

Date Signature

À retourner à :

Service Client

i-ABO / Cairn.info • 11 rue Gustave Madiot • 91070 Bondoufle
France

Tél : +33 1 84 18 19 58

E-mail : cairn.info@tbsblue.com

L'enregistrement des données par De Boeck Supérieur s.a. est effectué dans un but exclusivement commercial et administratif. Ceci nous permet de donner suite à votre demande et de vous tenir informé de nos publications. Conformément à la loi belge relative à la protection de la vie privée du 8.12.1992, vous avez le droit d'accéder à ces données, de les rectifier ou de les supprimer. Tout renseignement concernant cet enregistrement peut être obtenu à la Commission de la protection de la vie privée, 139 rue Haute, 1000 Bruxelles (Belgique).