

« Honte de classe, honte en classe »

Une philosophie sociale de la honte en éducation

Irène Pereira

LES ÉTUDES INTERNATIONALES PISA, ET EN PARTICULIER LA DERNIÈRE étude de 2012¹, classent la France dernier pays de l'OCDE, en termes de lutte contre la reproduction scolaire des inégalités sociales. L'échec scolaire des élèves (orientation non désirée vers des filières professionnelles de relégation, décrochage scolaire, sortie du système scolaire sans diplômes) touche plus particulièrement les enfants d'ouvriers, et plus spécifiquement les garçons issus de l'immigration. En effet, être d'origine immigrée et appartenir aux classes populaires sont deux caractérisations fortement liées sur le plan sociologique.

Néanmoins, ce constat qui pourrait être vecteur d'une honte nationale collective est l'objet d'une relative indifférence. Cela s'explique sans doute parce que les acteurs les plus enclins à se mobiliser autour de l'école, en s'appuyant sur des stratégies scolaires optimisées, sont les parents de classe moyenne supérieure. Or le système scolaire français est d'autant plus inégalitaire qu'il produit une proportion d'élèves qui ont un très bon niveau (13 % selon l'enquête PISA 2012) permettant d'alimenter une partie, élitiste, du système d'enseignement supérieur, à savoir les grandes

1. OCDE, « Les principaux résultats de l'enquête PISA 2012 ». <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

2. Delphine Martinot, « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 2001, Vol.27, n° 3, p. 483-502.

3. Annie Ernaux, *Les armoires vides* (1974), in *Écrire la vie*, Paris, Gallimard, 2011.

4. Annie Ernaux, *La honte* (1997), in *Écrire la vie*, op. cit.

5. Didier Eribon, *Réflexions sur la question gay*, Paris, Flammarion, 2012.

6. Didier Eribon, *Retour à Reims*, Paris, Flammarion, 2010.

7. Edouard Louis, *Pour en finir avec Eddy Bellegueule*, Paris, Seuil, 2013.

8. « La honte corporelle et toutes les espèces de honte culturelle, celles qu'inspire un accent, un parler ou un goût, sont en effet parmi les formes les plus insidieuses de la domination, parce qu'elles font vivre sur le mode du péché originel et de l'indignité essentielle, des différences qui, même pour les plus naturelles en apparence, comme celles qui touchent au corps, sont le produit de conditionnements sociaux, donc de la condition économique et sociale. »

(« Le couturier et sa griffe : contribution à une théorie de la magie. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, janvier 1975, p. 36.)

9. Vincent de Gaulejac, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes, 1992.

écoles. Ce sont les enfants des classes moyennes supérieures, et en particulier les enfants d'enseignants, qui tirent ainsi le plus grand profit de la compétition scolaire. Il faut en effet pour que le système fonctionne qu'il sélectionne, classe et fasse échouer. C'est sans doute d'ailleurs le mal-être psychologique lié à cette sélection par l'échec que traduit là encore le ressenti des élèves en France selon l'enquête PISA : 38 % des élèves des classes populaires déclarent se sentir chez eux à l'école contre 78 % dans le reste des pays de l'OCDE.

Compte tenu de ce constat, il peut être pertinent de s'interroger sur le rôle de la honte dans l'échec scolaire. En effet, les travaux en psychologie mettent en valeur le rôle de l'estime de soi² dans les comportements scolaires : par exemple le désinvestissement scolaire peut apparaître comme une stratégie de l'élève afin de préserver son estime de soi. Or il est possible de faire l'hypothèse que l'estime de soi n'est pas la conséquence uniquement d'un parcours individuel, mais qu'elle peut apparaître comme l'effet d'une place sociale que l'expérience scolaire contribue à construire.

La thématique de la honte sociale, en particulier son lien avec la honte scolaire, est un sujet classique de la littérature depuis le XIX^e siècle. Il est intéressant de noter l'existence en France d'un courant contemporain se situant au croisement de la littérature et de la sociologie qui explore la place de la honte sociale. Trois auteurs peuvent en particulier être rattachés à ce courant d'une littérature sociologique de la honte : Annie Ernaux, auteur entre autres des *Armoires vides*³ et de *La Honte*⁴, Didier Eribon, en particulier avec *Réflexions sur la question gay*⁵ et *Retour à Reims*⁶, et plus récemment Edouard Louis avec *Pour en finir avec Eddy Bellegueule*⁷.

Ces auteurs revendiquent une proximité avec l'œuvre sociologique de Pierre Bourdieu. Ce dernier évoque la question de la honte sociale⁸, mais sans réellement en approfondir l'analyse. Plus que la dimension psychologique et la question des affects, l'œuvre de Bourdieu se concentre sur les conditions sociales objectives de la production de la subjectivité. C'est plutôt au sein de la sociologie clinique, développée par Vincent de Gaulejac, avec la notion de névrose de classe⁹, que se trouve explorée, à partir de récits de vie, la psychologie des affects de classe.

Il existe néanmoins un autre courant théorique qui accorde une place centrale aux affects sociaux, ce sont les auteurs qui, comme Axel Honneth¹⁰, se revendiquent de la philosophie sociale. Se déploie dans ce courant d'analyse théorique un champ sémantique qui met en lien, avec la notion de reconnaissance, des concepts tels que la honte, le mépris, la fierté, l'estime de soi. L'usage de la théorie de la reconnaissance en philosophie sociale possède non seulement une portée psychologique, mais également morale et politique. Les enjeux moraux de la reconnaissance se trouvent liés à la dignité. Or cette dignité peut être conquise par des luttes sociales : ce qui ouvre la voie à la question de la transformation sociale et politique.

Les notions de dignité et de fierté font partie de l'histoire du mouvement ouvrier. Proudhon¹¹ analyse le mouvement ouvrier comme menant une lutte pour la reconnaissance de son égale dignité au sein de la société. Mais le renversement du stigmate et la revendication de la fierté « d'être ce que l'on est » font également partie de l'histoire des mouvements noirs (« Black is beautiful ») et homosexuels (« la gay pride » ou « marche des fiertés »).

Dans le sillage de Proudhon, des pédagogues anarchistes¹² et syndicalistes révolutionnaires se sont attelés à développer une philosophie sociale en éducation. C'est pourquoi il vaut la peine d'étudier la question de la honte scolaire sous l'angle de la honte sociale à partir d'une perspective qui s'inscrit dans la continuité de la philosophie sociale.

En abordant conjointement les thématiques de la honte sociale (honte de classe) et de la honte générée par l'institution scolaire (honte en classe), il s'agit dans un premier temps d'étudier la manière dont l'école constitue un espace de production de la honte sociale. À partir de cette analyse, dans un second temps, on s'intéressera aux conditions de l'expression du rapport social de classe dans l'espace de l'école. Cela conduira enfin, dans un troisième temps, à proposer des pistes sur la manière dont la honte sociale peut être renversée et convertie en sentiment de fierté.

L'INSTITUTION SCOLAIRE :

LIEU DE L'ÉMERGENCE D'UNE CONSCIENCE NÉGATIVE DE CLASSE

S'interroger sur l'articulation entre la honte scolaire et la honte sociale, c'est tout d'abord se demander comment l'espace de la

10. Axel Honneth, *La société du mépris*, Paris, La Découverte, 2008.

11. Pierre-Joseph Proudhon, *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, E. Dentu, 1865.

12. Paul Robin, « L'éducation intégrale », *Revue de philosophie positive*, 1869-1872.

classe constitue un lieu d'émergence d'une honte sociale, qui construit une conscience négative de classe. Annie Ernaux, dans *Les armoires vides*, en fournit une description :

Elle [l'institutrice] a dit « ce n'est pas un moulin ici ! On s'excuse auprès de la personne la plus importante, quand on est en retard ! Vous l'êtes toujours d'ailleurs. » La classe pouffe. J'étouffe de colère, tout ce cirque pour ça, pour rien, et, en plus, j'en savais rien ! « Je ne savais pas, Mademoiselle ! – Vous devriez savoir ! » Et comment ? Personne, jamais, ne me l'a dit, chez moi. On entre quand on en a envie, personne n'est jamais en retard au café. C'est sûrement un moulin, chez moi. Quelque chose me serre le cœur, je n'y comprends rien, l'école, le jeu léger, irréel se complique. [...] Je ne veux pas le croire, pourquoi je ne serais pas comme [les autres élèves], une pierre dure dans l'estomac, les larmes piquent. Ce n'est plus comme avant. **Ça, l'humiliation. À l'école, je l'ai apprise, je l'ai sentie.** [...] J'avais bien vu aussitôt que cela ne ressemblait pas à chez moi, que la maîtresse ne parlait pas comme mes parents, mais je restais naturelle, au début, je mélangeais tout. [...] On ne parle jamais de ça, de la honte, des humiliations, on les oublie les phrases perfides en plein dans la gueule, surtout quand on est gosse. [...] Il n'y avait pas que la maîtresse du cours préparatoire, la salope, ses longues mains blanches, même quand il n'y avait pas de craie c'est comme s'il y en avait, toujours à tripoter le stylo-plume or. [...] « Hier soir, le père Leduc était tellement saoul qu'il est tombé sur le trottoir, qu'il a dormi sur sa bouteille. » La maîtresse se fige, et pourtant j'aurais bien continué « c'est ma mère qui a dû se payer tout le nettoyage, il avait dégueulé partout ». Elle a changé tout de suite de conversation, la maîtresse, ce que je vivais ne l'intéressait jamais. (p. 135 ss.)

Annie Ernaux met en avant plusieurs éléments sociologiques qui décrivent comment l'espace de la classe se transforme en lieu d'apprentissage des rapports sociaux de classe. L'espace scolaire constitue un lieu où l'enfant se trouve mis-e en relation avec un adulte qui a une autorité sur lui ou elle, mais qui n'est pas ses parents. L'enfant peut, tant qu'il reste dans sa famille et son quartier, n'être en présence principalement que d'individus qui sont du même milieu social que lui et rester inconscient de la place de sa famille dans la hiérarchie sociale. À l'école, l'enfant se trouve placé-e sous l'autorité d'un adulte qui n'appartient pas nécessairement au même milieu social que ses parents. De fait, la plupart des

enseignant-e-s, que ce soit à l'époque où écrit Annie Ernaux ou encore aujourd'hui, appartiennent et sont issu-e-s des classes moyennes.

L'extrait de l'ouvrage d'Annie Ernaux donne à voir ce qui s'exprime inconsciemment chez l'enseignant-e de son *ethos* de classe et de son *hexis* corporelle, de manière générale de son habitus social¹³ : la finesse des mains, la corpulence, les vêtements, la coiffure ou les accessoires, et plus encore le langage. Mais la distinction sociale de classe ne se révèle pas seulement de manière passive, mais également dans la façon dont les codes sociaux, propres à un groupe, sont érigés en norme républicaine universelle. L'enseignante impose avec l'autorité attachée à sa fonction les normes de politesse de la classe moyenne comme étant celle d'un savoir-vivre valable pour tous et en tout lieu. Elle instaure les normes du bon goût et du mauvais goût, du décent et de l'indécent. Rien ne permet de supposer que, pour l'essentiel, ce qui est décrit sur ce point par Annie Ernaux ne soit plus valable : sans une formation sérieuse en sociologie ou en ethnologie, comment les enseignant-e-s n'auraient-ils pas tendance à prendre comme norme de l'évidence le comportement de leur milieu social et à considérer celui de leurs élèves, non comme une expression sociale, mais comme la marque d'une déviance ? Un exemple l'illustre : c'est le fait que dans un système scolaire où les enseignantes femmes, issues des classes moyennes, sont majoritaires, 80 % des sanctions disciplinaires touchent les garçons¹⁴, en particulier ceux issus des classes populaires.

Ainsi, l'enfant issu-e des classes populaires acquiert à l'école une première conscience de classe, mais négative, marquée par la honte de soi et de son milieu. C'est ce qu'illustrent par exemple Michel Pialoux et Stéphane Beaud, dans *Retour sur la condition ouvrière*¹⁵, lorsqu'ils montrent que les élèves de sections professionnelles ont honte de porter le bleu de travail qui les catégorise comme ouvriers. L'enfant des classes populaires se trouve soumis à un dilemme. Ne pas réussir à l'école : c'est être condamné à la stigmatisation sociale. Réussir à l'école : c'est s'acculturer, s'éloigner irrémédiablement de son milieu. D'un côté, il ou elle peut ne pas s'autoriser à réussir¹⁶. De l'autre côté, la réussite scolaire le soumet au sentiment de trahison de classe et donc au risque de la névrose de classe¹⁷.

Mais la manière dont l'expérience de la honte sociale et celle de l'échec scolaire se nouent à l'école doit être recherchée plus profondément encore dans l'expérience scolaire et sociale du travail.

13. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Éd. de Minuit, 1964 ; des mêmes, *La reproduction*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

14. Sylvie Ayrat, *La fabrique des garçons*, Paris, PUF, 2011.

15. Paris, La Découverte, 2012.

16. Cela renvoie à ce que l'équipe ESCOL a appelé la triple autorisation.

17. De Gaulejac, *op. cit.*

DE L'INDIGNITÉ DU TRAVAIL EN MILIEU SCOLAIRE

La philosophie sociale, aussi bien par exemple chez Proudhon que chez Honneth, a accordé une place centrale au travail dans la construction de l'identité du sujet tant sur le plan psychologique que moral. Le travail, en particulier manuel, pour Proudhon¹⁸, est à la base du processus d'anthropisation. C'est le travail qui nous constitue comme des êtres sociaux et nous confère une dignité morale au sein de la société : l'individu par son travail acquiert une reconnaissance sociale. Ainsi, l'enjeu de cette centralité du travail est non seulement philosophique, mais également politique. Il s'agit de redonner leur dignité aux classes laborieuses : ce sont les classes laborieuses qui sont à la base de l'édification des civilisations humaines et non les religieux et les intellectuels.

L'école du peuple, une école du travail

Mais Proudhon et ses successeurs, les pédagogues anarchistes et syndicalistes révolutionnaires, ont mis en lumière de ce point de vue une première difficulté posée par l'école républicaine. Celle-ci est édifée sur les bases des valeurs bourgeoises : elle évacue le travail manuel qu'elle considère comme indigne et ne valorise que les savoirs intellectuels. Elle est une école de la bourgeoisie et non une école du peuple. Il s'agit par conséquent de proposer un type d'enseignement et d'école qui soit adapté aux enfants d'ouvriers et à une future société dans laquelle la division et la hiérarchisation du travail entre manuels et intellectuels auront disparu. Ainsi l'instituteur syndicaliste et libertaire Albert Thierry, dans *Réflexions sur l'éducation*¹⁹, propose de dessiner les contours d'une éducation syndicaliste :

Introduire à temps la production dans cette éducation, afin de la rendre vraie comme la vie, c'est évidemment en démolir le symbolisme. Substituer le travail manuel au travail intellectuel, la sensation à l'abstraction, la promenade et la causerie à la lecture, l'atelier à la classe ; bref, rapprocher l'existence économique des hommes et l'existence scolaire des enfants, voilà tout ce que contient notre principe [...] La culture désintéressée est le métier de ceux qui n'en n'ont pas.

Cette éducation revient sur une thématique fortement récurrente du courant syndicaliste révolutionnaire : à la différence de

18. Pierre-Joseph Proudhon, « Sixième étude – Le travail », in *De la justice dans la Révolution et l'Église*, Paris, Garnier Frères, 1858.

19. Paris, Librairie du travail, 1923.

l'abstraction conceptuelle de l'institution étatique, le syndicalisme est immergé dans la vie sociale. L'instruction proposée par l'école républicaine ne ferait pas sens pour les élèves des classes populaires car elle est coupée des réalités sociales dans lesquels ils vivent. Les syndicalistes révolutionnaires, comme les pédagogues anarchistes à l'instar de Sébastien Faure dans son école de la Ruche, prônent la mise en place d'institutions scolaires à destination des ouvriers et de leurs enfants, en dehors du joug de l'État, dans lesquelles chacun-e pourra avoir accès à une éducation intégrale lui permettant de développer ses capacités physiques et intellectuelles, d'acquérir des savoir-faire permettant d'être un producteur utile à la collectivité sociale à la différence d'une bourgeoisie considérée comme une classe parasite d'exploiteurs. Cette formation doit se poursuivre tout au long de la vie de manière à ce que l'ouvrier acquière une maîtrise de l'ensemble du procès de production, des tâches d'exécution aux tâches de conception.

Le travail et la grâce

L'indignité du travail au sein du système scolaire où dominent les valeurs scolastiques de désintéressement est soulignée également par Pierre Bourdieu dans *Les héritiers*. Les élèves les plus brillants doivent donner l'impression de devoir leurs résultats à la grâce et non au travail. Bourdieu attaque ainsi l'idéologie du don qui conduit à naturaliser la réussite et l'échec scolaire en masquant leurs dimensions sociales.

Cependant, le métier d'élève²⁰ passe par la réalisation d'un travail scolaire. Si on admet que le travail produit et la reconnaissance de ce travail par autrui contribuent à construire l'identité psychique de l'individu en lui donnant le sentiment d'une reconnaissance sociale de sa valeur morale en tant que personne, alors comment est-il possible d'analyser le travail de l'élève issu-e des classes populaires en situation d'échec scolaire ?

Anne Barrère, dans *Travailler à l'école*²¹, distingue quatre figures du travailleur scolaire : le « bosseur », le « fumiste », le « touriste » et le « forçat ». Elle montre comment le temps consacré par un-e élève à son travail scolaire n'est pas proportionnel à ses résultats. Ce décalage entre effort personnel et évaluation des performances est d'autant plus tragique chez le forçat : celui-ci, tout en travaillant beaucoup, ne parvient qu'à des résultats à peine suffisants,

20. Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Thiron, ESF, 2013.

21. Anne Barrère, *Travailler à l'école*, Rennes, PUR, 2003.

voire insuffisants. Le forçat peut devenir un touriste : un élève en échec scolaire qui ne travaille plus, pour au moins préserver une estime de soi atteinte par l'inadéquation entre le travail personnel et les résultats.

La typologie d'Anne Barrère vient mettre à mal la tendance à attribuer l'échec des élèves à leur manque de travail. D'autant plus que les difficultés scolaires peuvent trouver leurs racines dans l'éloignement social de l'élève vis-à-vis des exigences scolaires et donc dans des malentendus cognitifs qui sont générés par cet éloignement²².

À l'inverse, les évaluations des professeurs font état bien souvent des facilités et des capacités supposées des élèves sans que soient interrogées les dimensions sociales qui peuvent être liées à cette impression de facilité. C'est la figure de celui qu'Anne Barrère nomme le fumiste. Cette catégorie désigne l'élève dont les résultats sont supérieurs au travail fourni et dont les enseignants affirment qu'il pourrait avoir encore de meilleures notes, s'il travaillait davantage. Être un fumiste, plutôt qu'un bosseur, peut être d'ailleurs une qualité pour intégrer une classe préparatoire. Muriel Darmon²³ montre en effet que, lors de la sélection dans les classes préparatoires scientifiques, les élèves choisi-e-s doivent donner l'impression qu'ils obtiennent leurs bons résultats en terminale en étant loin de leurs capacités maximales. Une telle conception laisse supposer que les capacités des élèves sont fixes et non pas augmentées par leur travail. Or les travaux en psychologie²⁴ ont montré à l'inverse que les élèves qui avaient une conception fixiste de l'intelligence obtenaient de moins bonnes performances que ceux qui en avaient une conception modifiable : les premiers attribuent leur échec à leur manque de capacités naturelles, les seconds lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté la considèrent comme un défi qui peut être relevé et dépassé grâce au travail personnel.

Ainsi, l'élève issu-e des classes populaires qui travaille scolairement se trouve confronté-e à une double humiliation. Celle d'une part d'être soumis-e à un univers injuste où le mérite n'est pas reconnu : on peut travailler sans être récompensé pour le temps que l'on y a passé. À la honte de la mauvaise note s'ajoute alors le sentiment d'injustice²⁵. C'est d'autant plus le cas si travailler, c'est être laborieux ; et donner l'impression de réussir sans travailler, c'est appartenir à l'aristocratie scolaire. D'autre part, l'élève peut subir l'humiliation liée à une évaluation du travail scolaire qui dit

22. Stéphane Bonnery, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2007.

23. Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013.

24. Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2003.

25. Marie Duru-Bellat et Denis Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Louvain-la-neuve, De Boeck supérieur, 2009.

quelque chose de la personne elle-même. En effet, le travail n'est pas un simple attribut. Il est ce par quoi l'individu se réalise. Voir son travail mal noté, c'est se sentir dévalorisé-e sur le plan psychologique. Mais plus encore, c'est avoir le sentiment de ne pas être reconnu-e, d'être scolairement et socialement indigne. Du fait de la portée philosophique du travail dans la constitution du sujet, il est difficile d'admettre que la notation chiffrée ne procède pas à un classement ontologique des êtres sur une échelle qui va de l'inférieur au supérieur. Face à cela, l'élève peut opter pour une des trois voies suivantes : la résignation (*loyalty*), le décrochage (*exit*) ou la perturbation (*voice*)²⁶. Ainsi le décrochage scolaire peut devenir une stratégie acceptable pour maintenir l'estime de soi.

De la place du travail dans la société et du travail scolaire

Si l'on continue à se situer dans le cadre de la perspective adoptée ici, à savoir celle de l'étude de la honte non comme un simple sentiment individuel, mais comme un affect social, il est alors possible de se demander comment la honte scolaire, face au travail demandé par l'enseignant-e, peut être analysée en la replaçant dans le cadre plus large de l'état du travail dans notre société.

L'élève issu-e des classes populaires, quelle image peut-il/elle avoir du travail dans son entourage social ? Le travail des ouvriers et des employés non qualifiés est socialement déconsidéré, mal payé, lié à des conditions de travail physiquement pénibles ou encore précarisé. Le travail n'est pas perçu comme un espace d'accomplissement de soi, mais se trouve réduit à une simple nécessité économique. Mais en même temps, il existe une situation socialement pire encore que d'être exploité-e : c'est d'être au chômage. Le chômage est associé socialement à l'exclusion de l'accès à la société de consommation et ressenti comme une perte de dignité. Le chômeur est celle ou celui qui se trouve coupé-e des liens sociaux liés à l'insertion dans le monde professionnel et au sentiment d'utilité qui donne à l'individu l'impression d'être reconnu socialement. C'est pourquoi sans doute le travail reste, dans les études menées auprès de la population française, devant la famille même, la valeur la plus importante²⁷.

Les études sociologiques montrent par ailleurs que du fait de l'emprise des diplômes dans l'accès à un emploi, toutes les classes sociales, y compris ouvrières, sont très mobilisées sur l'école et

26. Albert O. Hirschman, *Exit, Voice, Loyalty. Defection et prise de parole*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2011.

27. Dominique Méda, « Comment mesurer la valeur accordée au travail ? », *Sociologie* [En ligne], n° 1, vol. 1, 2010, mis en ligne le 1er mars 2010, consulté le 29 octobre 2014. URL : <http://sociologie.revues.org/237>

souhaitent que leurs enfants poursuivent des études longues²⁸. La durée des études apparaît en effet comme un des facteurs les plus importants pour se préserver relativement du chômage : ce sont les élèves sans diplômes ou avec un niveau de qualification faible qui y sont le plus exposé·e·s.

Néanmoins, les élèves savent également que, comme dans le jeu scolaire où le travail n'est pas récompensé à son juste mérite, le jeu social est lui aussi biaisé. Les garçons d'origine immigrée savent que plus que les autres, même avec un niveau de diplôme égal, ils seront davantage victimes de discrimination à l'embauche. En outre, à capital scolaire égal, les enfants issu·e·s de milieux sociaux différents ne connaissent pas la même mobilité sociale ascendante. La différence tient au capital social : le niveau de diplôme ne compense pas le manque de relations sociales pour trouver un stage ou un premier emploi. De fait, il peut être difficile de trouver une raison de se mobiliser sur le travail scolaire, si c'est pour connaître le même sort que des grands frères ou des voisins qui tout en étant diplômés vivent l'humiliation et la honte du chômage ou des emplois déclassés²⁹. À quoi bon s'investir à l'école puisque la compétition scolaire et sociale n'est pas, contrairement à ce qui est annoncé, méritocratique ? À ce jeu-là, les filles, qui pour leur part doivent échapper également à la domination dans l'espace domestique et dont l'identité sociale est moins liée à la réussite professionnelle, peuvent prendre le risque de s'investir dans la compétition scolaire : quel que soit leur milieu social, les filles connaissent le plus souvent tout au plus une mobilité latérale, voire un déclassement social.

DE LA HONTE À LA FIERTÉ : LE RENVERSEMENT DU STIGMATE

Néanmoins la description et l'analyse des mécanismes explicatifs ne suffisent pas, il est nécessaire également de proposer des pistes permettant de tenter de renverser la honte en fierté, comme facteur d'une conscience de classe non plus négative, mais positive.

Une éducation polytechnique

Il peut sembler désuet, à l'heure de l'introduction de la culture numérique à l'école, de plaider pour la revalorisation du travail manuel. Néanmoins plusieurs éléments peuvent jouer dans ce sens.

28. Tristan Poul-laouec, *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute, 2010.

29. Camille Peugny, *Le destin au berceau*, Paris, Seuil, 2013.



Aujourd’hui, les apprentissages manuels sont en grande partie relégués dans les filières professionnelles. Pourtant, force est de remarquer que le système finlandais, fort bien évalué par le classement PISA, accorde, dès l’école primaire et durant le collège également, une place non négligeable au travail manuel, de même qu’il permet aussi bien aux filles qu’aux garçons de suivre des cours d’économie domestique. Aux États-Unis, des parents informaticiens dans la Silicon Valley préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles Steiner-Waldorf³⁰, où leurs enfants apprennent à effectuer des travaux manuels et artistiques, plutôt que de les soumettre à un enseignement à l’aide de tablettes numériques. Pour ces parents, le contact de leurs enfants avec les travaux manuels leur permet de développer davantage de compétences que les interfaces intuitives des outils numériques.

En France, l’enseignement professionnel souffre d’une dévalorisation qui a été entretenue en particulier par trois faits liés entre eux. Le premier provient des rémunérations plus faibles des ouvriers qualifiés qu’en Allemagne. Or ce point doit être mis en lien avec l’orientation politique en Allemagne qui a conduit à maintenir un tissu industriel sur le sol national plus dense qu’en France avec une main-d’œuvre ouvrière plus fortement qualifiée. Au contraire, les gouvernements français ont fait le choix depuis les

30. Alice Gillet, « Aux États-Unis, une pédagogie "slow-tech" pour former les leaders de demain », *L’étudiant.fr*, 11-12, 2013.

années 1970 d'accepter comme une fatalité la délocalisation de l'industrie et le passage à une économie de service. Enfin, le système français induit un poids important accordé au diplôme initial dans le déroulement de carrière au détriment de la formation professionnelle continue. C'est pourquoi la dévalorisation de la filière professionnelle ne peut pas probablement être enrayée sans un changement structurel d'orientation politique concernant l'industrie.

Par ailleurs, la dévalorisation du travail manuel touche également traditionnellement le travail domestique accompli par les femmes. L'intérêt que le système scolaire devrait accorder à la formation aux tâches ménagères n'est pas seulement celui d'une répartition plus égalitaire de celui-ci au sein des couples, il tient également au fait que dans les milieux populaires le travail scolaire, tel que la lecture, est associé à des tâches réputées féminines³¹.

Il ne s'agit pas alors de revenir à une orientation professionnelle précoce des enfants en échec scolaire, avec la fin du collège unique et un double système, mais de réintégrer les savoir-faire qui permettent l'autonomie au quotidien au sein de l'école. En effet, l'univers scolastique – religieux ou scientifique – s'est constitué en rupture avec l'expérience quotidienne, avec le monde vécu, associé au populaire et au monde domestique féminin.

L'empowerment collectif

Du mouvement ouvrier jusqu'aux nouveaux mouvements sociaux des années 1960-1970 – mouvement noir américain, féministe ou homosexuel –, il s'est agi par l'organisation et la lutte collective de prendre conscience de sa puissance collective, afin de gagner une confiance dans ses capacités et de parvenir à une reconnaissance collective au sein de la société.

Proudhon théorise cette dimension à partir de la notion de « force collective ». Il s'oppose à la conception libérale de la liberté qui prend pour point de départ une liberté naturelle présociale. Au contraire, pour Proudhon, la liberté composée (liberté de l'individu en société) trouve ses conditions de possibilité dans la force collective qui est la résultante des relations de solidarité qui s'établissent en particulier dans le travail. Ainsi l'extension de la liberté individuelle s'enracine dans la puissance collective du groupe.

31. Annie Léchenet, « Adapter l'école aux garçons ou lutte contre les stéréotypes », *Travail, genre et société*, n° 31, 2014.

C'est sur la base de ces principes que se sont développés, par exemple, les mouvements de *community organizing*³² et d'*empowerment*³³ au sein du mouvement noir américain. En France, la mise en avant de ces logiques d'*empowerment* collectives pourrait être pensable dans les établissements en zone d'éducation prioritaire, dans la mesure où il y existe une homogénéité sociale de fait. Néanmoins, la tradition républicaine universaliste tend à dénoncer toute forme d'organisation collective, sur les bases d'une expérience de conditions sociales similaires, comme une forme de communautarisme.

C'est pourquoi il y a sans doute plus à attendre de pratiques alternatives menées en dehors du système scolaire, comme la pédagogie sociale développée par Laurent Ott³⁴ dans la lignée, entre autres, de la pédagogie de l'opprimé de Paolo Freire³⁵. Cette pratique pédagogique vise en priorité les enfants de 6 à 13 ans qui se trouvent dans la rue sans surveillance d'un adulte. Parmi les activités qui leurs sont proposées figure le travail coopératif au sein de jardins de maraîchage. L'un des objectifs poursuivi par ces activités est de permettre à des jeunes en décrochage scolaire, ou dans une situation proche du décrochage scolaire, de retrouver une estime de soi en participant à des projets s'appuyant, en particulier, sur l'acquisition de savoir-faire concrets. Il s'agit ainsi d'appliquer la pédagogie du travail de Célestin Freinet en situation de rue.

Il est possible de remarquer que l'aspiration à retrouver le lien avec des savoir-faire pratiques est également présente au sein des classes moyennes, dans les mouvements écologistes, qui tentent d'alerter l'opinion publique sur les limites d'une économie organisée autour de la mondialisation et de la grande distribution, au détriment des savoir-faire locaux. Avec la Troisième révolution industrielle³⁶, celle du numérique, les prévisions en termes de destruction d'emplois, aussi bien non qualifiés que qualifiés³⁷, impliquent ainsi une réflexion approfondie sur de nouveaux types d'emplois en lien avec une économie verte et les types de savoir-faire que l'école doit transmettre dans le cadre de ces transformations sociales.

À l'heure de la société du numérique, certains préconisent le recours aux écrans comme outils de captation de l'attention des élèves en difficulté et l'utilisation des jeux vidéos sérieux comme instrument de motivation³⁸. À la fin du XIX^e siècle, le philosophe

32. Saul Alinsky, *Être radical*, Bruxelles, Éditions Aden, 2012.

33. Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, *L'empowerment. Une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte, 2013.

34. Ewelina Cazottes et Laurent Ott, « La pédagogie sociale comme source d'une réflexion originale sur la transmission », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, juillet 2012, Paris, <halshs-00766113>

35. Paolo Freire, *La pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte, 1982.

36. Jeremy Rifkin, *La troisième révolution industrielle*, Paris, Les liens qui libèrent, 2012.

37. « Du rattrapage à l'information. L'aventure numérique, une chance pour la France », étude Roland Berger, septembre 2014.

38. Jean-Michel Fourgous, *Réussir à l'école avec le numérique*, Paris, Odile Jacob, 2011.

39. Edouard Berth, *Les méfaits des intellectuels*, Paris, Marcel Rivière, 1914.

40. Simone Weil, « Lettre à une élève », in *La condition ouvrière*, Paris, Gallimard, 1951.

41. Le jeu vidéo serait ce que Freinet appelle un « jeu-haschich », par opposition à un jeu-travail. Le jeu-travail est une activité à laquelle l'enfant s'adonne avec intérêt car elle correspond aux besoins de son développement psychique et physique.

42. Critique présente chez Célestin Freinet : *Les invariants pédagogiques*, Cannes, Bibliothèque de l'école moderne, n°25, 1964.

libéral Herbert Spencer en s'appuyant sur une conception anthropologique utilitariste avait défendu également le recours pédagogique au jeu en avançant que la finalité de l'action humaine était le plaisir.

Contre les théories de l'homme économique, considéré avant tout comme un consommateur, les penseurs syndicalistes révolutionnaires – tels qu'Edouard Berth³⁹ ou Simone Weil⁴⁰ – soulignent que l'être humain ne recherche pas avant tout à jouir de produits de consommation, mais à créer par le travail. Le plaisir n'est alors qu'un effet de l'action créatrice.

À l'opposé de l'utilitarisme libéral, Célestin Freinet propose une pédagogie dans laquelle l'enfant puisse trouver une estime de soi en accomplissant un travail scolaire qui corresponde à ses besoins, dans lequel il puisse se réaliser. Dans une telle perspective, il ne s'agit pas alors de ludifier le travail scolaire⁴¹, mais de le rendre suffisamment intéressant pour qu'il devienne désirable en lui-même.

Ainsi, l'enfant des classes populaires en échec scolaire se trouve soumis par la notation de son travail à l'expérience d'une honte scolaire qui constitue le pendant de la honte sociale attaché au travail laborieux. C'est parce que le travail constitue l'expression de la personnalité de l'individu que le travail scolaire ne doit pas être réduit à un simple exercice scolastique⁴², à un travail aliénant. Il doit donner à réaliser des projets authentiques et significatifs pour le sujet, dans lequel celui-ci puisse ressentir la fierté d'avoir créé une œuvre.

Irène Pereira

