

## L'ADOLESCENT FACE À LA RELATION D'EMPRISE SCOLAIRE : ENTRE ADAPTATIONS SECONDAIRES ET ARRANGEMENTS ORDINAIRES

[Béatrice Mabilon-Bonfils](#)

Éditions GREUPP | « Adolescence »

2009/2 T. 27 n°2 | pages 447 à 459

ISSN 0751-7696

ISBN 9782847951561

DOI 10.3917/ado.068.0447

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-adolescence-2009-2-page-447.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Éditions GREUPP.

© Éditions GREUPP. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# L'ADOLESCENT FACE À LA RELATION D'EMPRISE SCOLAIRE : ENTRE ADAPTATIONS SECONDAIRES ET ARRANGEMENTS ORDINAIRES

BÉATRICE MABILON-BONFILS

*Nos enfants ne sont pas nos enfants.*  
Gibran K. (1923). *Le Prophète*. Paris : Le livre de poche, 1996.  
*Nos élèves ne sont pas nos élèves.*

Comme toute institution, l'École produit des normes et des règles qui certes permettent la vie en communauté au sein de l'institution, mais empiètent aussi largement sur la liberté de chacun et restreignent l'espace personnel. Par définition, l'entrée dans le langage, c'est-à-dire dans le social, est conditionnée par un sacrifice<sup>1</sup> : il faut renoncer pour partie à la jouissance pour vivre parmi les autres. L'École est l'un des premiers lieux d'apprentissage de cette altérité et donc d'intériorisation des normes centrales de cohésion sociétale. Par-delà ses modalités concrètes et historiquement situées, la relation pédagogique est asymptotiquement une relation d'emprise où l'Autre doit devenir le Même. Cependant, l'entrée de nos sociétés dans la phase post-industrielle de leur histoire est caractérisée par la montée des incertitudes, l'émergence de comportements individualistes tout autant que de nouvelles exigences sociales, économiques et professionnelles. Les modalités mêmes du contrôle social changent, plus fluides, plus implicites bien que contraignantes.

Ces mutations fragilisent la construction de l'adolescent. Dans un présent de fortes turbulences sociales et de ruptures psychiques individuelles, il est aux prises avec une compétition scolaire de plus en plus implacable, alors même qu'une rupture sociale majeure, quoique presque invisible meut le contrat sociétal : les valeurs centrales de cohésion – certes hégémoniques – qui construisaient hier le contrat citoyen moderne sur une culture intériorisée et inclusive, conforme en cela

---

1. Ce sacrifice est au fondement de toute éducation que Freud définit précisément dans ses conférences comme « le sacrifice de la pulsion » (Freud, 1915-1917).

à la raison des Lumières, sont aujourd'hui invalidées dans une École désenchantée, une organisation scolaire qui ne produit plus clairement les normes et les repères collectivement admis. L'École « raisonne »<sup>2</sup> dans les termes économiques caducs des trente glorieuses : il devient socialement impossible d'asseoir l'autorité pédagogique sur des arguments méritocratiques. Dans ce contexte, l'attitude de l'adolescent face à l'emprise scolaire n'est alors que le miroir et l'écho d'une crise sociale de plus grande ampleur, d'une crise de citoyenneté collective. Fragile par nature, l'adolescent trouve dans son rapport à l'École, lieu privilégié de focalisation des adultes, un mode d'expression de ses angoisses et des conflits inconscients qui l'animent. Si pour exister, il doit se singulariser, s'opposer, se distinguer, se séparer, il essaie de se maintenir en vie en tant que sujet désirant – et non pas seulement sujet aliéné – et ce faisant, il entre en collusion avec « les désirs de l'École ».

Pour comprendre l'art de l'adolescent, cet inconsommable, d'échapper à l'emprise de l'institution scolaire, il nous faudra d'abord comprendre les mutations socioculturelles qui transforment passablement la relation d'emprise scolaire, avant d'éclairer les tensions qui dans le lieu scolaire génèrent des adaptations secondaires de la part des adolescents, dans un jeu de soumission/résistances porteur de souffrances ordinaires.

#### MUTATIONS SOCIO-CULTURELLES ET RELATION D'EMPRISE SCOLAIRE

La relation scolaire est, selon nous, une relation d'emprise ; cependant les mutations socioculturelles des sociétés post-modernes en modifient la construction collective des règles et des normes scolaires.

Pour R. Dorey (1981), l'emprise ne prend son sens que dans le champ de l'intersubjectivité : en tant que relation d'emprise. Il en distingue trois acceptions sémantiques : la première dans la lignée du terme *Bemächtigung*, évoque l'idée de capture, de prise ; la deuxième se traduit du point de vue interpersonnel par une action d'appropriation par dépossession de l'autre ; mainmise, domination, exercice d'un pouvoir par lequel l'autre est subjugué, contrôlé, manipulé. Enfin, le troisième niveau est la conséquence de la double action d'appropriation-domination : c'est

2. Si le lecteur veut bien accepter la formulation anthropomorphique des propos du paragraphe.

l'inscription d'une trace, l'impression d'une marque. Celui qui exerce son emprise grave son empreinte sur l'autre qui est marqué physiquement et psychologiquement. La relation d'emprise renvoie donc à l'impossibilité fondamentale d'accepter l'autre dans sa différence. L'autre est nié en tant que sujet désirant, qui comme tel, est caractérisé par sa singularité, par sa spécificité propre et l'idée même de son désir est insupportable. L'emprise traduit donc une tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité ; la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au statut d'objet entièrement assimilable. Ainsi la relation d'emprise, quelle que soit la modalité qu'elle revêt, représente une véritable formation défensive permettant d'occulter le manque dévoilé par la rencontre de l'autre. De ce scénario se dégagent des règles communes à toutes les relations d'emprise : l'instrumentalisation de l'autre et l'impossibilité pour celui-ci de rompre le cycle d'échange dans lequel il donne plus qu'il ne prend, la rupture étant construite comme de l'ordre de l'injustifiable et supposant un passage en force, un acte de rébellion ou de violence.

Si nous acceptons, avec P. Vallet (2003), l'hypothèse d'un désir d'emprise au cœur de toute relation pédagogique, celle-ci peut prendre deux modalités : « l'emprise obsessionnelle » visant à annuler l'autre en tant que sujet pour le traiter comme objet, le figer dans une position de servitude ; et « l'emprise perverse », forme de violence plus subtile qui prend la forme de la séduction, cherche à conduire l'autre là où il n'a pas envie d'aller, le fascine et le capture par cette action de détournement qui entretient la confusion et refuse le conflit<sup>3</sup>. Les manifestations concrètes de la relation d'emprise s'expriment dans la sacralisation du savoir par l'École et par la relation de savoir/pouvoir (Mabillon-Bonfils, 1998) au travers du discours exaltant l'exigence, le mérite et le labeur, construisant une forme particulière d'excellence scolaire visant à la modification de

---

3. « L'homme est en effet tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagement, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer [...] cette tendance à l'agression, que nous pouvons déceler en nous-mêmes et dont nous supposons à bon droit l'existence chez autrui, constitue le facteur principal de perturbation dans notre rapport avec notre prochain ; c'est elle qui impose à la civilisation tant d'efforts » (Freud, 1929, p 65).

l'autre par la soumission ou encore par les relations souvent de type transférentiel quand le pédagogue – celui qui montre le chemin – est vécu comme modèle à imiter. Derrière la scène de la vie sociale manifeste, il faut aussi lire les organisations en saisissant une « autre scène » de la vie sociale, celle que Freud avait définie pour les individus. Pour favoriser l'intégration affective, intellectuelle et sociale des individus dans l'organisation, celle-ci tente de se construire contre six types d'angoisses fondamentales (Enriquez, 1992) : de l'informe, des pulsions, de l'inconnu, des autres, de la parole libre et de la pensée. Un travail nécessaire de l'École est bien de canaliser les pulsions vers le travail scolaire et vers les valeurs centrales de cohésion sociale. Plus encore dans notre École républicaine où selon l'expression de B. Etienne, l'Autre doit devenir le Même. F. Giust-Desprairies (2003), analysant la figure de l'Autre dans l'École républicaine, montre que le modèle républicain articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction induit chez les enseignants des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui les empêchent d'accepter les élèves tels qu'ils sont. Le sujet (et dit-elle, particulièrement le sujet enseignant) intériorise des représentations sociales jusqu'au moment où celles-ci devenant tellement éloignées de la réalité, ne peuvent plus jouer leur rôle d'étayage psychique, d'où une sidération de l'imaginaire.

Avec l'entrée dans la seconde modernité, la construction collective des règles et normes scolaires se complique encore.

#### SECONDE MODERNITÉ ET CONSTRUCTION DES RÈGLES SCOLAIRES

L'entrée de nos sociétés dans la phase post-industrielle de leur histoire est caractérisée par une émergence, à tout le moins un renforcement, des comportements et des idéologies individualistes, qu'il s'agisse des représentations sociales de la réussite individuelle dans une société de marché, de l'idéologie de la performance, du narcissisme consumériste, de l'idéologie individualiste du marché. La post-modernité se caractérise par la quête de l'accomplissement de l'être, la recherche de l'épanouissement individuel, de la liberté et du plaisir. La séduction, le narcissisme, deviennent des modèles structurels de cette société, dans

laquelle chacun est sommé d'exprimer sa personnalité. J. de Munck (1997) explique que tout se passe comme si l'Occident entrait dans une nouvelle période alexandrine, où se cultivent le souci de soi et le salut individuel dans un monde qu'on a renoncé à maîtriser sur le plan collectif. Ce contexte culturel, cet esprit du temps questionne selon A. Prost, les valeurs scolaires d'effort, de travail, de discipline et de rigueur. Le propre de la raison moderne fut de construire un rapport formaliste à la norme, en évacuant au maximum les marges d'indétermination par un quadrillage strict introduisant la règle dans les moindres interstices du social. Ce modèle s'est construit dans une passion de l'*unité* dont l'École est l'un des acteurs majeurs, en tant que construction de la citoyenneté collective dans sa version républicaine. La norme devait y être unique, sans lacune, sans concurrence possible. Or, depuis une trentaine d'années dans nos sociétés post-modernes, il y a rupture du mode de régulation : la rationalisation et le contrôle disparaissent mais se poursuivent sous d'autres formes, encore incertaines, plus fluides, moins facilement objectivables. Le modèle de normativité change, la norme se fait plus indéterminée, interprétée voire réinterprétée en situation. Pour une même situation coexistent une pluralité de normes, de modes de justification et de ressources. L'École est alors soumise à de nombreux codes normatifs, pas toujours congruents entre eux, des exigences civiques à celles du marché, des exigences de performances individuelles au respect des identités collectives et individuelles. La complexité et la plurivocité de règles de la société post-moderne s'opposent à la complétude et au caractère univoque de la règle qui définissait le modèle disciplinaire « foucauldien » (Mabillon-Bonfils, 2008). Les modalités mêmes du contrôle changent, passant d'un contrôle centralisé même si disséminé, à un contrôle local, latéral, à côté, plus horizontal, ce en quoi d'ailleurs la visée propre au pouvoir post-moderne – se rendre plus invisible encore – est encore renforcée par ce mode de contrôle social. La coercition et le symbole, instruments du pouvoir, gardent leur efficace mais d'une nouvelle façon : le contrôle contemporain porte globalement sur des compétences informelles, il ne vise plus tant la normalisation qu'il n'accepte des révisions perpétuelles de modes d'action. Aucune institution, aussi régulée soit-elle, ne peut fonctionner sans laisser des marges de liberté et d'improvisation à ses acteurs, et

F. Dubet (2002) dans *Le déclin de l'institution* montre le choc entre la représentation d'une image idéale du métier d'enseignant, fondée sur la transmission de la grande culture, entre la nostalgie d'un lycée traditionnel commandant l'imaginaire collectif des professeurs, même lorsqu'ils ne le vivent plus et la massification scolaire déstabilisant, faisant éclater l'ordre scolaire, dans lequel tous les « allant de soi » de la relation pédagogique ont éclaté. « Ce programme institutionnel reposait sur deux figures, l'héritier et le boursier, l'un porteur d'une connivence culturelle avec l'école et ses objectifs de grande culture et de connaissances gratuites, dont d'ailleurs ils tireraient le plus grand profit social ; l'autre, illustration de la vertu, du mérite et du travail »<sup>4</sup>. C'est par le biais des boursiers, écrit-il, que le lycée pouvait se vivre comme le monde de l'élite et celui de la république universelle et démocratique. Grâce aux boursiers, les professeurs de lycée pouvaient se sentir progressistes et à gauche, tout en s'identifiant à une grande culture, à une tradition et à une science exigeante. Or, avec la massification scolaire des collèges et des lycées, la légitimité en valeur du système a changé, remplacée par une légitimité en termes d'efficacité... qu'il ne peut évidemment pas tenir. Dans la machinerie sociale que constitue une organisation scolaire, les règles se négocient et, en même temps, elles sont présentées comme des nécessités (et, évidemment, elles le sont). Ce qui est à noter, ce n'est pas la définition de cet arbitraire collectif, qui est le propre de toute organisation, mais bien le paradoxe, aporie du système qui, produisant un arbitraire imposé, quoique discuté, le présente comme rationalité intangible. Les pratiques scolaires s'organisent donc entre négociations/conflits/interprétations. Dans l'École, comme dans toute organisation, les règles doivent être interprétées et ce caractère interprétatif des règles est bien un des éléments qui signe le caractère politique de l'École matérialisé par la plurivocité des règles scolaires. Par exemple, la règle collective de ponctualité, expliquée aux élèves en début d'année généralement par le professeur principal à la lecture du règlement intérieur, fait l'objet d'interprétations plurielles, selon l'enseignant, probablement aussi selon la situation, selon l'élève concerné parfois. Si les mots font en partie les choses, l'observation même

---

4. Dubet, 2002, p 135.

de la gestion de la ponctualité par les enseignants montre qu'elle fait l'objet de multiples amendements, improvisations, négociations. Dans les relations de pouvoir qui s'instaurent entre un enseignant et sa classe, ces fluctuations de la règle sont un élément possible de production collective d'un ordre scolaire, fait de désordres temporairement stabilisés, au sein d'une organisation fixant un cadre, qu'il est toujours possible de déborder. L'arbitraire de la règle révèle ce qui dans toute règle tient des modalités collectives et sociales de sa définition autant que de son application subjective, même s'il semble arbitraire de l'exclure par principe de tout ensemble social, de toute institution. D'ailleurs, l'institution institue l'arbitraire par le déni du caractère arbitraire de la règle. L'opération de déni de cet arbitraire social, producteur de discriminations scolaires, mais aussi de marges d'interprétations sert d'opérateur de rationalisation des règles relayées par leur négociabilité : ce que nous désignons du vocable de plurivocité des règles. La difficulté centrale tient au fait que toutes les pratiques scolaires sont empreintes de ce processus de négociation/conflit/interprétation. Ainsi, pour saisir ce qui se joue dans la production scolaire de l'excellence scolaire et, par-là, de certaines formes de déviances, d'adaptation et de résistances à l'ordre scolaire, il s'agit de comprendre que comme dans toute organisation, les règles sont non seulement collectivement interprétées, mais singulièrement réappropriées par les sujets. Les adolescents sont le miroir de cette mutation, réagissant au non-négociable/tout-négociable dans un monde d'incertitudes et d'exigences croissantes.

Ainsi, il nous faut tirer toutes les conséquences du fait que les sujets ne passent pas seulement leur temps à s'ajuster dans des interactions ou des situations mais produisent, transforment, reconfigurent, qualifient, interprètent des relations, qu'ils vivent. Comment l'adolescent parvient-il à échapper à l'emprise de l'institution scolaire ?

ENTRE ADAPTATIONS SECONDAIRES À L'ORGANISATION SCOLAIRE ET ARRANGEMENTS ORDINAIRES

Dans un tel contexte de fortes turbulences sociales et de bouleversements psychiques, l'adolescent cherche à exister : entre les adaptations secondaires et les résistances actives ou passives qu'il est en mesure de mettre en œuvre, il préfère parfois renoncer que de se

confronter à ses propres limites, limites que dessinent, parfois avec rudesse, les verdicts scolaires : les formes croissantes de phobie scolaire dessinent en creux des modalités nouvelles de souffrances « ordinaires » à l'école.

Comment l'adolescent se maintient-il comme sujet désirant dans l'école ? Comment échappe-t-il à la relation d'emprise ? Dans la relation ambivalente à l'autorité qu'il construit, quelles stratégies met-il en œuvre ?

### *L'adolescent à l'école, entre déviances scolaires et arrangements*

Pour E. Goffman, dans une institution<sup>5</sup>, un individu peut collaborer par des adaptations primaires en adoptant sinon les fins, au moins les rôles attendus par l'institution compte tenu de sa position, de son statut, de ses ressources. Mais il peut aussi choisir des modalités de résistances, en profitant des marges de manœuvre, des zones d'incertitude que l'organisation permet ; ce sont des adaptations secondaires. Cette puissance souterraine du social selon l'expression de M. Maffesoli (2000), caractérise la vie des organisations et particulièrement l'organisation scolaire au collège et au lycée, confrontée à des adolescents, qui entre pragmatisme et stratégies, entre rituels et contournements plus ou moins clairement assumés, entre circulations interdites et petits dévoiements tolérés ou insoumissions clandestines construisent des formes paroxystiques, effervescentes, souterraines, transgressives, vitales et émergentes du social. Selon ce sociologue, mille indices témoignent de cette mutation post-moderne, où l'anomie est dans l'air du temps, où l'intégration par l'éducation citoyenne, par l'École n'est qu'un leurre, où l'énergie juvénile n'a plus pour objet la revendication, le projet, l'histoire, où la dissidence se répand, où les formes d'indifférentismes politiques se multiplient. L'ambivalence des communions communautaires post-modernes, « où le lieu fait lien », *l'ubris* des hystéries musicales et émotionnelles, les rites collectifs se diffusent comme par capillarité, dans l'ordinaire de la vie sociale, mâtiné d'imaginaires, de polythéisme des valeurs, sorte d'émergence sociale où l'autre est là, le Diable au corps, dans ces communautés de destin tribales qu'exprime le temps du pluriel.

5. Même si E. Goffman analyse uniquement les institutions totalitaires, ses assertions sont ici transposables aux organisations post-modernes.

Les adolescents rappellent la puissance des affects, des sens ou d'une culture que la civilisation n'a pas, encore, tout à fait domestiquée, dans les sociétés post-modernes en gestation, corsetées et désenchantées par la saturation des valeurs politiques de citoyenneté collective. Il s'agit des multiples formes de sociabilités alternatives que produisent les jeunes, des formes musicales aux formes sportives, aux rassemblements festifs.

Les modalités concrètes de ces arrangements qui permettent de vivre l'organisation scolaire – voire de survivre dans le lieu scolaire – à un âge de l'ambivalence nécessaire traduisent au-delà du jeu avec les règles, de la distance croissante entre des normes scolaires, forgées pour un public scolaire dont les attendus et pré requis sociaux renforçaient les attentes scolaires, et des publics aux normes familiales et sociales radicalement allogènes au système scolaire. D. Thin (1998) montre comment les conflits et ruptures procèdent des clivages entre logiques et attentes scolaires et logiques sociales et familiales des élèves producteurs de désordres et vivant dans les quartiers populaires difficiles. Le désordre scolaire renvoie à des pratiques de résistance et de perturbation de l'ordre scolaire, mais il est peu intégrateur, se manifeste en défis lancés à l'autorité, à partir de comportements a-scolaires (tactiques d'évitement des contraintes) marquant les distances des publics face aux normes pédagogiques et opposant les logiques scolaires aux logiques identitaires des adolescents en quête d'identité, de reconnaissance, dans un rapport « opportuniste et pragmatique aux études », où « l'attrait de la journée se résume aux détournements et menues infractions ludiques (que les élèves organisent) pour aider le temps à passer au plus vite »<sup>6</sup>. Le jeu de la présence/absence est une modalité d'adaptation secondaire, régulièrement utilisée par l'adolescent dans l'institution scolaire. Certes, tout élève inscrit dans un établissement scolaire est soumis à une obligation d'assiduité. Pourtant, si l'absentéisme n'est pas nouveau, toutes les études (notamment celles de l'Inspection générale de l'Éducation nationale) concluent à une augmentation de cette pratique et à la pluralité accrue de ses formes : les comportements absentéistes ne frappent plus seulement aujourd'hui les élèves en voie de déscolarisation. Il peut s'agir tour à tour

---

6. Andréo, 2005, p. 224.

de stratégies consuméristes et de rituels ludiques, de défaut de socialisation scolaire et de quête concomitante de limites, de perte de sens des apprentissages notamment liée à l'échec scolaire, de conséquences de difficultés économiques et sociales voire même de sanctions de l'institution. Les stratégies consuméristes et les rituels ludiques à l'origine de l'absentéisme touchent des populations scolaires qui maîtrisent le jeu scolaire, qui ont intériorisé les modalités de fonctionnement scolaire, au point de vouloir jouer avec les règles et limiter les conséquences de leurs actes. Souvent bons ou moyens, ces élèves n'ont pas de difficultés sociales ou scolaires particulières, ils sont bien intégrés dans leur classe ou leur établissement mais utilisent les failles, les zones d'incertitude de l'organisation scolaire : il peut s'agir d'absentéisme « de confort ». Celui-ci suppose une bonne connaissance des disciplines, de leur « valeur scolaire » notamment de leur coefficient respectif, au baccalauréat ou au brevet : soumis à la pression scolaire familiale, aux exigences accrues du marché de travail et à l'idéologie utilitariste du marché, à l'emprise du marché, ces élèves deviennent des « consommateurs d'école » – selon l'expression de R. Ballion (1982). Calculateurs, ils gèrent au jour le jour leurs absences perlées, dans les moments utiles à la rentabilité de leurs performances scolaires immédiates. Il s'agit d'une multiplicité de courtes absences et d'absences sélectives à certains enseignements. Il est aussi la conséquence d'un rapport productiviste au savoir : entre rituel ludique et manifestations de stress, révélateur d'un malaise des élèves voire de souffrances, il touche par intermittence, des élèves de plus en plus nombreux. Un autre type d'absentéisme est caractérisé par un défaut de socialisation scolaire et une quête concomitante de limites : à un âge, l'adolescence, où il est normal de se mettre en danger, de tester les limites et repères proposés par les autres générations, l'absentéisme devient un moyen d'expression, parfois une révolte contre les normes scolaires dominantes : ce sont souvent des élèves dont la socialisation familiale est éloignée de la socialisation scolaire, mais pas toujours : la maîtrise de ce que R. la Borderie (1991) nomme « le métier d'élève » n'est pas acquise parce que les normes et valeurs familiales sont concurrentielles voire antinomiques avec les normes scolaires. Parfois en échec scolaire, souvent en difficultés, ces élèves sont peu motivés car ils craignent la sanction

future d'un marché du travail exigeant en termes de diplômes et aux normes parfois discriminantes. Le consensus méritocratique a vécu ! L'absentéisme lié à une perte de sens des apprentissages se conjugue avec le précédent : il est notamment lié à l'échec scolaire et au sentiment d'humiliation mis à jour par P. Merle (2005) et à la perte d'estime de soi que celui-ci produit. À cela s'ajoute le fait que le savoir scolaire n'est plus la seule source de connaissance et que la pluralité accrue des lieux et modes de socialisation isole le savoir scolaire. Les relais de socialisation (groupes de pairs, familles, associations de loisirs, média, etc.) sont de plus en plus prégnants et sont porteurs d'autres formes d'emprise mieux tolérées (commerciales, marchandes, médiatiques...) par les adolescents qui les interprètent souvent comme de nouvelles formes de liberté ! Les modalités plurielles d'adaptations secondaires s'expriment par le jeu avec la présence mais aussi le jeu avec les mots et le langage, le jeu avec les locaux, plus génériquement le jeu avec les règles. L'argot ou encore le verlan et ses diverses modalités inversent l'ordre des mots, des syllabes à la fois pour dire un autre monde que celui que veut imposer l'ordre établi (Goudaillier, 1999) mais aussi pour créer un monde à soi, compréhensible aux participants de cet entre-soi uniquement. L'espace scolaire lui-même est investi suivant les modes de sociabilité juvénile : en d'autres termes, la frontière entre vie à l'école et vie hors l'école, n'est pas étanche. « De nombreux élèves paraissent venir au lycée pour passer le temps, se distraire (un peu comme ils iraient au centre commercial). Ceux des filières de “ relégation ” attendent par exemple, souvent la fin de la récréation pour quitter l'établissement quand ils n'ont plus cours. Ils restent à discuter, à chahuter, avec leurs camarades, après la sonnerie [...]. Certains n'ayant plus cours préfèrent traîner dans l'établissement plutôt que de rentrer chez eux [...] »<sup>7</sup>. L'enceinte scolaire n'est plus le repère, le lieu peut être investi autrement...

*Quand les adaptations secondaires questionnent l'ordre scolaire...*

Ces comportements ordinaires questionnent l'ordre scolaire, l'autorité pédagogique et sa légitimité, par ceux-là mêmes qui cherchent

---

7. *Ibid.*, p. 125.

vainement tour à tour une reconnaissance de l'École et la voie d'une conformation à ses exigences qu'ils ne trouvent pas du fait de l'inadéquation de leurs socialisations familiale et juvénile à celle prescrite par l'institution. Ils sont à l'origine des ruptures scolaires vécues par les collégiens des milieux populaires, en voie de déscolarisation différée, et imposent (mais aussi s'imposent) aux enseignants, sous la forme de leurs rappels continuels à la règle et à leur autorité, mais aussi de prises de sanctions, rappels cependant amendés par des stratégies de compromis nécessaires à la réduction des tensions. Soumis aux pressions du groupe et à « l'insécurité pédagogique », ces derniers sont contraints d'accepter les incertitudes relationnelles, en termes d'activités à mener ou à maintenir un ordre scolaire continûment précaire, pratiquant eux-mêmes des arrangements, des adaptations secondaires : négociations portant sur l'ensemble des règles scolaires. Avec la seconde modernité, concomitante de la mondialisation capitaliste au travers du marché, un changement radical s'est opéré : sous la profusion des marchandises, la société est sans projet eschatologique, ayant perdu la foi dans la capacité collective à construire l'avenir réflexivement, par la promotion idéologique de la naturalité de l'économie de marché. Chaque activité n'est jugée qu'à l'aune de son efficacité immanente. Finalement nos adolescents disent la force de l'anomie dans une société de la maîtrise, portée par un universalisme abstrait, qui est soumise au retour têtue du refoulé nous rappelant l'aspect pluriel de toute réalité mondaine, entre marginalités créatrices, altérités fécondantes et souffrances ordinaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉO C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- BORDERIE R. la (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.
- DOREY R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 24 : 117-139.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- ENRIQUEZ E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- FREUD S. (1915-1917). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1984.

- FREUD S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF, 1971.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- GOUDAILLIER J.-P. (1999). *L'Argot*. Paris : Maisonneuve.
- MABILON-BONFILS B. (2008). Du sujet foucauldien au sujet post-moderne. Laïcité et déni du politique dans le système scolaire français ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34/2 : 1-15.
- MABILON-BONFILS B., SAADOUN L. (1998). *Sociologie politique de l'École*. Paris : PUF.
- MAFFESOLI M. (2000). De la violence. In : B. Mabilon-Bonfils (Éds.), *Violences scolaires et cultures*. Paris : L'harmattan.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- MUNCK J. DE (1997). *Contribution à une sociologie du sujet*. Paris : L'Harmattan.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VALLET P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'harmattan.

Béatrice Mabilon-Bonfils  
IUFM  
Université de Dijon  
Rue Charles Dumond  
21000 Dijon, France  
Co-Directrice de la revue *Dialogues Politiques*  
beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr