

Grand Témoin : Entretien avec Anne Barrère



Propos recueillis par Clémence CHEVALIER
et Françoise GAVROY

Anne BARRÈRE

Sociologue, chercheuse au CERLIS, enseignante à l'Université de Paris V
René Descartes

Sociologue de l'éducation. Son parcours de recherche est marqué par une expérience de cinq années dans le secondaire en tant qu'enseignante de lettres. L'objet principal de ses recherches porte sur le travail à l'école et c'est donc en tant que sociologue de l'éducation qu'elle regarde l'école.

Ce numéro a comme thématique *Éducation formelle, informelle, non formelle...* est ce que ces termes n'appartiennent qu'aux sciences de l'éducation ou sont-ils également utilisés en sociologie ?

ANNE BARRÈRE : Oui. Ceci dit je ne suis pas spécialiste de ces sujets. Mon enquête qui est l'objet de mon livre *L'Éducation buissonnière* ne porte pas sur cela. Ce sont des termes institutionnels qui ont été popularisés par les organismes internationaux. Le monde de l'éducation utilise cette distinction aussi bien en sciences de l'éducation qu'en sociologie. J'interviens dans le master qui forme les CPE et je me souviens qu'au concours, il y a quelques années, il fallait commenter cette distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle.

Pour les organismes internationaux il s'agit, je pense, de réhabiliter certaines formes d'apprentissage en dehors de l'école, dans des pays ou sur des continents où l'alphabétisation ou la scolarisation n'avançaient pas assez. Ils ont été obligés de tenir

compte d'un certain nombre d'acteurs qui n'étaient pas des acteurs institutionnels pour mener à bien des projets éducatifs là où ils n'arrivaient pas à les mener par les seuls acteurs traditionnels. Par ailleurs, cette trilogie entre en résonnance avec certaines critiques de l'école aujourd'hui, qui sont légion, et leur redonnent de la force car cela rejoint la critique de l'institution. Mais l'idée de départ, c'est bien que dans beaucoup de pays on ne parvenait pas à faire avec les seuls acteurs de l'éducation formelle pour instruire les enfants. Ceci dit dans *L'Éducation buissonnière*, je ne me sers jamais de ces termes.

Vous venez de nous dire que personnellement dans votre travail de recherche vous ne vous servez pas de cette trilogie, cependant pouvez-vous nous dire si elle a malgré tout un rapport avec votre recherche ?

A. B. : La thèse du livre est qu'il existe aujourd'hui une auto-éducation des jeunes qui se fait par la confrontation à des activités que

« Les jeunes ne veulent pas être arrachés de leur groupe et de leur appartenance, au contraire, ils les revendiquent comme un des lieux de formation... »

les institutions, pas plus les associations d'éducation populaire que l'école, ne maîtrisent. Ces activités de loisirs sont de plus en plus denses et englobent la majorité des jeunes notamment par les nouveaux équipements numériques, et finissent par faire éducation car elles sont constituées d'épreuves. Épreuves que surmontent les jeunes bien qu'elles puissent sembler parfois tout à fait dérisoires ou peu éducatives pour les adultes, mais qui sont suffisamment centrales dans la vie des jeunes pour assurer une formation. Ces épreuves, ce sont par exemple : affirmer sa singularité, lutter contre l'excès, la suractivité. Contrairement à ce que pensent les adultes, parce qu'ils ont



d'autres normes, les jeunes cherchent effectivement des formes de mesure dans des activités qui sont pléthoriques. Autrement dit, ma recherche n'envisage pas les apprentissages informels mais une éducation informelle, presque au sens des Grecs et des Romantiques allemands lorsqu'ils définissent l'éducation comme une confrontation au monde, une mise à l'épreuve de l'individu, une forme de préparation à la vie en surmontant des difficultés qui ne sont pas seulement scolaires mais aussi existentielles. Or, la seule épreuve qui existe à l'école aujourd'hui c'est la réussite scolaire. L'école a quand même beaucoup déserté les épreuves de formation, particulièrement dans le secondaire, en se centrant uniquement sur la réussite.

Du coup, mon livre ne parle pas précisément de l'école, ni des institutions mais il renvoie à l'absence de perspectives en terme de formation de l'individu dans les institutions. On peut me dire qu'il y a bien un projet explicite de formation du citoyen, en tout cas dans

les textes, mais il me semble que ce projet de citoyenneté ne rencontre pas vraiment les adolescents alors qu'ils s'investissent pleinement dans toutes sortes d'activités qui peuvent être d'ailleurs très différentes entre elles (musique, tentatives artistiques, recherches du bon *look*, jeux en réseaux, blogs...) et qui sont une manière pour eux de se former que les institutions ignorent.

Mais alors cela signifie que les jeunes se forment comme individus, mais plus comme citoyens ?

A. B. : La citoyenneté telle que la définissent les institutions et les associations, c'est horriblement abstrait ! Citoyen, c'est un mot qui, je pense, pour les jeunes ne veut pas dire grand-chose. Néanmoins, ils ont un rapport au collectif, c'est pour cela par exemple, que dans votre champ d'activité, le dispositif de médiation par les pairs et sa dimension citoyenne peuvent faire sens pour eux. En revanche, la citoyenneté politique au niveau de la Nation, de l'Europe est sans doute une idée qui

ne fait pas véritablement sens. Les jeunes se forment comme individus dans les groupes juvéniles et les institutions ne prennent pas en compte cette formation qui se fait entre pairs, par les pairs et avec les pairs. Savoir ou ne pas savoir dire non, quitter un groupe pour un autre, se voir rejeté, voilà des épreuves éducatives, mais qui les appelle éducatives aujourd'hui ? Pas grand monde. J'ai donc essayé de pointer les tensions qui existent dans l'univers des activités juvéniles et de montrer qu'il y avait des choses sérieuses qui s'y passent et, en parallèle, signifier que du côté de l'école, il y a une vraie difficulté à donner du sens à une formation de soi. Tout le paradoxe est là, l'école est devenue l'endroit où l'on apprend juste pour avoir des résultats, un bon métier. La véritable éducation au sens presque gratuit du terme, qui était historiquement une finalité dans l'enseignement secondaire, se retrouve en partie, transformée, dans cette éducation buissonnière.

Cette forme d'éducation passe donc plus par l'expérience que par une transmission de savoir et de savoir-faire ?

A. B. : Oui ! C'est l'expérience juvénile et ses tensions qui font éducation. Je n'ai cependant pas étudié, comme je le disais, la manière dont ces expériences de loisirs sont des apprentissages informels. Et quand je demandais aux jeunes « *quand tu fais des jeux vidéo, cela t'apprends des choses en histoire etc. ?* », ils riaient la plupart du temps, ce qui veut dire que si apprentissages il y avait, ils n'étaient pas en tout cas conscients.

Les adolescents ne parviennent pas à faire des liens entre les différents espaces d'apprentissages, entre école et activités de loisirs ?

A. B. : Ils le font, mais très superficiellement. Si on entre dans une interrogation sur ce qui peut être transféré d'un espace à un autre, entre l'école et les activités de loisirs, il y a bien sûr des ponts entre des sujets ou des objets de séduction dans la sphère juvénile et des apprentissages académiques. Au moment de mon enquête, c'était le grand moment de *Tokio Hôtel*, un groupe de pop rock allemand, et je sais qu'il y a eu une recrudescence du choix de l'option allemand au collège et au lycée. Et de ce fait, un des intérêts de ma description, enfin j'espère, pour l'école, cela a été de montrer à quel point, aujourd'hui, les apprentissages académiques que proposent les exercices s'inscrivent dans un contexte qui est extrêmement dense et précis, et qui n'est d'ailleurs pas le même pour tous les jeunes en fonction de leur environnement. Les établissements scolaires et les professeurs ignorent ces contextes par la force des choses car dans une classe de quarante élèves on peut difficilement connaître les intérêts des élèves, néanmoins ces derniers n'en sont pas moins ce que Marcel Gauchet, Marie-Claire Blais

et Dominique Ottavi¹ appellent « *les conditions ordinaires d'éducation* ». Le contexte nouveau de l'école, ce sont donc ces activités, plus ou moins bien connues, plus ou moins bien exploitées par les enseignants selon les matières, selon les situations. Ces formes de l'expérience juvénile sont des passagères clandestines de l'école, certainement celles aussi, en partie, de l'éducation populaire.

« Les adolescents ont aujourd'hui plusieurs sphères de vie qu'ils articulent plus ou moins bien »

Il y a aussi une dimension temporelle qui n'est pas la même ? Vous avez parlé dans votre ouvrage de la dimension d'intensité, or je crois que l'école ne s'inscrit pas dans cette dimension. Cet élément change certainement le positionnement des jeunes vis-à-vis des différentes formes d'apprentissages ou d'éducation. Comment les jeunes appréhendent-ils les différentes temporalités ?

A. B. : L'activité intense, pour les adolescents, c'est celle qui induit un engagement en quelque sorte facile. Si je reprends mon exemple des jeux vidéo, ils peuvent jouer un week-end entier sans dormir, sans sentir l'effort et la fatigue, parce qu'ils sont toujours poussés par des feed-back constants à persévérer dans cette activité. Ainsi, il y a aujourd'hui plusieurs régimes d'intensité dont l'école ne s'aperçoit pas et avec lesquels elle peut être en grand décalage.

C'est plus de l'endurance à l'école ?

A. B. : C'est cela ! Pour certains jeunes l'endurance peut faire intensité, mais pas tout le temps. On est aussi sur des temporalités ou des

durées d'activités qui peuvent être à la fois très courtes (les jeux vidéo, les interactions sur les réseaux...), mais aussi très longues car il arrive que les jeunes aient une même passion durant toute leur enfance et adolescence. Leur capacité à s'engager dans la durée dépend ainsi de l'intensité de l'activité. Ensuite, pour un jeune l'intensité que dégage une activité est souvent liée à l'ambiance du groupe. Il va par exemple s'engager dans un club de danse « *à fond dedans* », et se désengager si l'ambiance change et qu'elle lui semble désormais mauvaise. On voit bien qu'une problématique, comme celle du décrochage scolaire peut aussi être analysée partiellement en ces termes, lorsque l'école ne produit pas suffisamment d'intensité.

Cela signifie alors que l'on pense parfois le décrochage ou la difficulté de concentration de certains élèves en raison de la longueur de l'activité qu'il peut être conseillé de changer régulièrement d'activité pour maintenir la concentration. On peut ici penser à l'inverse que les activités ne sont pas assez longues et pas assez immersives car elles ne permettent pas de créer une expérience d'apprentissage et donc une intensité ? Repenser l'organisation des cours dans des temporalités / durées plus longues allant au-delà de l'heure de cours permettrait peut-être de lutter de manière plus efficace contre l'ennui et le décrochage scolaire ?

A. B. : Complètement ! Je suis bien d'accord avec vous, une fausse piste serait de dire uniquement, comme on le fait parfois « *il faut que l'école s'adapte avec des temporalités rapides etc.* », c'est une vision qui me paraît superficielle. C'est ce que vous dites sur l'expérience immersive ! Dans une société où il y a des temporalités tellement rapides, le rôle de l'école est sans doute de continuer à proposer des engagements longs. Contrairement à certaines représentations, les adolescents sont plutôt malheureux quand ils *zappent* trop comme le disent les adultes. Ils sont

1. Marie-Claire Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Les Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, Les Essais, 2008. N.D.L.R.

malheureux de ne pas trouver une accroche, une intensité suffisante.

Je reviens un peu en arrière quand vous dites «*qu'il n'y avait plus d'épreuves à l'école en dehors de la réussite scolaire*», à quelles épreuves pensez-vous? Quelles épreuves avaient lieu avant?

A. B. : Disons qu'il y avait sans doute dans certains cas davantage de liens entre une activité scolaire et un projet de formation, en dehors même de la performance scolaire. Anne-Marie Chartier² montre qu'apprendre à lire, c'était apprendre à lire dans un premier temps des textes religieux pour être catholique, dans un second temps des textes pour être citoyen. Certes, certains enseignants par leur culture arrivent à faire le lien entre des exercices et la formation de la personne. Néanmoins, ce n'est pas évident et les élèves voient souvent, en l'école juste un moyen d'avoir des notes, des examens et de passer dans la classe supérieure. Ce qui me fait dire cela, c'est un contre-exemple issu d'une de mes dernières enquêtes sur l'éducation artistique et culturelle. Faire faire aux adolescents une expression théâtrale ou une mise en mots, est souvent ressenti comme formateur en termes d'expressivité, de réassurance, de positionnement dans un groupe, au-delà même du résultat, qui n'est d'ailleurs pas toujours chiffré, loin de là, dans le cas de ces projets. Quand Patrick Rayou interroge des lycéens d'établissements de banlieue sur la dissertation³, ceux-ci disent aimer la dissertation. Ils trouvent que cela a du sens parce que cela leur permet de s'exprimer. Ils donnent un sens à la dissertation, sauf qu'ils n'en maîtrisent pas les codes, ils ont souvent des notes épouvantables et bien qu'ils trouvent

que cela a un sens, la dissertation devient une expérience d'autant plus terrible, qu'ils s'y sont investis personnellement, une sorte de piège. Il n'en reste pas moins qu'il est important de se demander aujourd'hui, à une époque où les jeunes font beaucoup de choses en dehors de l'école, comment ils pourraient en faire à l'intérieur de l'école qui aient aussi un sens autre que celui que tout le monde critique mais sans pouvoir en sortir: le sens instrumental, utilitaire, par rapport à l'évaluation.

« Mon livre renvoie à l'absence de perspectives en terme de formation de l'individu dans les institutions. »

Comment alors en est-on arrivé à cette instrumentalisation de l'école?

A. B. : Par des effets systémiques: la massification du secondaire en France en particulier, mais aussi dans beaucoup de pays occidentaux, s'est quand même largement faite sans repenser la culture scolaire, ni les exercices, ni les pédagogies. L'école est devenue de plus en plus finalisée en termes d'insertion économique, par rapport à l'emploi. Et à l'inverse, elle a été de moins en moins finalisée en termes d'éducation au sens culturel, de formation des individus. Toutefois, il ne faut pas se cacher l'énorme difficulté de la question: y a-t-il aujourd'hui un consensus sur le type d'individu que l'on veut former? Ce n'est pas certain du tout.

Néanmoins, je pense qu'il peut y avoir dans la société un certain nombre de consensus circonscrits, par exemple pour dire qu'il faut savoir travailler ensemble, en équipe, en groupe aussi bien qu'en autonomie. Là, on se rapproche sans doute de vos expériences et pratiques en tant qu'association d'éducation populaire. Apprendre à travailler collectivement est un objectif qui fait consensus, quelle que soit

la vision que l'on a de la société. Mais on peut penser que c'est pour le moment parfois davantage le cas dans des contextes d'écoles d'élite que dans les universités massifiées ou dans certains collèges et lycées.

Si je comprends bien, c'est la question de la massification d'une école élitiste, qui souhaite toujours former une élite?

A. B. : Cette massification a rendu l'école utile pour tout le monde et cette utilité sociale et scolaire a fini par instrumentaliser l'école ce que tous les professeurs mais aussi la plupart des élèves regrettent. La pression scolaire fait que la fonction de classement prime alors sur la fonction culturelle et éducative, comme dirait François Dubet.

Cela veut dire que l'école a voulu contrecarrer des inégalités sociales et permettre comme vous disiez l'insertion, mais paradoxalement a recréé d'autres inégalités sociales au niveau culturel?

A. B. : Je pense cela, oui! Les inégalités sociales d'accès à l'enseignement secondaire n'existent plus, mais, à même origine sociale parfois, la manière dont les jeunes arrivent à articuler leurs expériences juvéniles à la scolarité peut être plus ou moins facile. Par exemple, la manière dont un jeune peut donner du sens à la dissertation ou pas peut dépendre aussi du groupe de pairs, de la manière dont il adhère à cet exercice.

Mais les activités que vous avez nommées électives ne sont probablement pas les mêmes selon les milieux sociaux des jeunes. En conséquence, il doit aussi y avoir des inégalités sociales dans cette éducation, cette expérience juvénile? Tout à l'heure vous avez parlé de gratuité de la culture et donc, ce n'est pas parce que c'est gratuit que tout le monde y a accès ou y va?

A. B. : Oui c'est une précision à donner. J'entendais le mot gratuit moins au sens financier qu'au sens

2. Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignements à la lecture*, Paris, Retz, Petit Forum, 2008. N.D.L.R.

3. Patrick Rayou, *La dissert de philo*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002. N.D.L.R.

d'utilité sociale, qui n'est pas premier dans ces activités électives. Faire des jeux vidéo, faire du roller, du skate, adopter un look, tout cela n'a pas de finalité sociale au sens où l'entend l'école aujourd'hui.

Si, quand même ? Cela permet de faire partie d'un groupe, de se socialiser, d'être inséré dans la société...

A. B. : Bien sûr, mais ce n'est pas finalisé comme le travail scolaire, par l'orientation, en vue d'un projet d'insertion économique ou professionnelle.

Oui et puis, ils sont discriminants entre eux aussi, un groupe de pairs adolescents ce n'est pas toujours très bienveillant, on peut se faire éjecter d'un groupe de manière injuste...

A. B. : Bien-sûr. Y compris dans ce domaine, il existe des épreuves où l'on forge son caractère.

Mais pourquoi cette pression sociale serait-elle plus supportable que la pression scolaire ?

A. B. : Ah ! Elle n'est pas forcément plus supportable, ce n'est juste pas la même chose qui est en jeu. Ce qui est en jeu dans les expériences juvéniles, c'est effectivement la réputation, la sociabilité, l'image de soi. Ce qui est en jeu dans les épreuves scolaires, principalement au travers de l'évaluation et du jugement scolaire, c'est l'avenir et la position sociale ultérieure. Mais bien sûr les deux domaines ne sont pas étanches, et on peut là aussi identifier des inégalités que l'on ne commente pas forcément assez. Prenez par exemple deux groupes de garçons de troisième. Dans le premier groupe, plutôt populaire, les garçons voudraient tous faire du foot, leur passion juvénile est totalement construite autour de cette activité. Dans le deuxième groupe, appartenant plutôt aux classes moyennes et supérieures, la fascination concerne le cinéma, les acteurs. Si l'on considère ces deux sources d'intensité, c'est évident qu'il y a des formes d'inégalité que l'école ne voit pas.

Car il est probable que le premier groupe va devoir renoncer à être Zidane ou maintenant Messi très tôt, alors que le deuxième groupe ne devra pas renoncer forcément à ses rêves, dans la mesure où un certain nombre de familles pourra payer une école de cinéma privée, après l'échec éventuel à la Fémis !

Ces formes d'inégalités d'expériences participent à une perception d'injustice sociale qui est très forte pour ces jeunes. Sen⁴, prix Nobel d'économie, parle de capacités. Il est sans doute nécessaire de repenser les inégalités sociales à l'école en termes de capacités, c'est-à-dire en se demandant ce qu'elles ouvrent et ce qu'elles ferment comme opportunités. L'orientation scolaire doit être davantage regardée à la lumière des cheminements juvéniles. Parce que les uns cheminent avec le foot, les autres cheminent avec le cinéma et que ce n'est pas pareil. Ce qui sur le plan de la recherche est aussi un plaidoyer pour que la sociologie de l'éducation s'ouvre à la sociologie de la jeunesse, à la sociologie de la ville afin d'essayer de comprendre ce qui se joue de manière large dans l'expérience juvénile et qui donne aussi du sens à l'école.

Est-ce que les jeunes adultes arrivent à faire des liens entre ce qu'ils ont appris dans des lieux formels (écoles, université) et ce qu'ils ont appris dans leurs expériences juvéniles ? Est-ce qu'à un moment donné il y a quelque chose qui se passe ? Qui fait que cela devient un tout ?

A. B. : Les trajectoires sont toujours très différentes. Je pense que l'on peut supposer qu'à l'université, pour certains jeunes, la vie est un peu coupée en deux. Passion juvénile d'un côté et études de l'autre. Après, certaines expériences rejaillissent

sur les études ou sur le monde du travail de manière plus ou moins indirecte. Par exemple, je poursuis avec mon garçon fan de foot, qui va peut-être faire un bac professionnel vente, ou un BTS commerce puis travailler dans la vente de maillots de foot. Un des jeunes dont j'ai décrit la trajectoire et qui passait sa vie dans le jeu *World of Warcraft* s'est professionnalisé en informatique après avoir échoué à l'entrée des écoles de jeux vidéo. Les projets se transforment, mais le processus de projection et d'élaboration de projets professionnels naissent souvent des contextes juvéniles et donc des activités juvéniles.

Et est-ce que selon vous, selon votre étude, ce mode d'apprentissage pour les jeunes et de formation personnelle remet en cause la légitimité de l'école ?

A. B. : Non pas du tout. On ne peut pas dire que l'on se trouve dans une période de contestation de l'importance de l'école ou même de ses contenus comme c'était le cas dans la période de 1968. L'épreuve scolaire est considérée comme déterminante et c'est justement pour cela qu'elle peut devenir insupportable si on se trouve en échec, conduisant à des contestations individuelles ou à du décrochage. Par contre, il est vrai qu'on est aujourd'hui face à un renouveau d'une critique de l'institution scolaire de la part de certains enseignants eux-mêmes ou de parents d'élèves pouvant éclairer un retour de séduction des réseaux alternatifs d'éducation, y compris internationaux. Très prospères, ils se développent sur cette crise de l'éducation formelle qui apparaît comme maltraitante car trop peu attentive, justement aux aspirations des enfants et adolescents, trop uniformisante...

Vous parlez là de la critique des acteurs de la communauté éducative. Par ailleurs tout à l'heure, vous avez parlé d'instrumentalisation de l'école en raison d'une demande accrue d'insertion professionnelle. On a vu qu'au

4. Amartya Sen est un économiste et philosophe contemporain indien. Il est l'initiateur de l'approche par capacités c'est-à-dire de la possibilité qu'un individu a de choisir diverses combinaisons de fonctionnement, autrement dit autrement dit une évaluation de la liberté dont il jouit effectivement. N.D.L.R.



niveau culturel cela crée des inégalités sociales, or on peut constater que les programmes scolaires demandent désormais de travailler sur des tâches à réaliser, sans interroger le sens et la complexité des situations. La communauté éducative est donc critique, mais elle participe elle-même à ce système ?

A. B. : Vous parlez là, je pense, des compétences qui sont aujourd'hui une solution pour les politiques éducatives mais ne répondent pas, elles non plus à la question de ce qui aurait du sens pour les jeunes en dehors de l'obtention de la certification. Cette critique va en fait tous azimuts. Elle peut partir du déficit d'efficacité de l'école française, qui va de pair aussi avec un manque d'équité. Elle peut concerner le mauvais traitement de l'enfant et de l'adolescent. De mon point de vue, vous l'aurez compris, elle doit porter aussi sur l'affaiblissement du lien entre les valeurs de l'école et les activités scolaires.

J'ai l'impression que c'est pernicieux. On a voulu contrecarrer une domination sociale en axant la mission de l'école sur l'insertion professionnelle du plus grand nombre pour lutter contre la domination sociale, mais on a produit une domination culturelle. Car il semble que finalement juste les personnes favorisées avec un capital culturel et symbolique ont accès au sens et à la culture ? L'école ne pourvoit plus à cela ?

A. B. : L'école pourvoit à cela dans la mesure où tous les jeunes vont à

l'école au moins jusqu'à seize ans. Les inégalités viennent lorsqu'il s'agit d'articuler culture de l'école et culture sociale, ce que développe la sociologie critique depuis les années 1970, mais aussi par rapport au sens donné par les jeunes à leurs trajectoires scolaires au très long cours. Ce sens paraît parfois plus travaillé dans des institutions d'élite comme Polytechnique où les étudiants se voient proposer des stages à Emmaüs, certes après un concours hyper sélectif, ou dans certains établissements à projet alternatif que dans les établissements secondaires tout venant. On peut lire les échanges Erasmus au niveau de l'Université ou les voyages scolaires comme des éléments de réponse, dans une société du cosmopolitisme... sauf que ce sont des éléments dispersés et non suffisants, souvent vécus comme des parenthèses.

Les adolescents ont aujourd'hui plusieurs sphères de vie qu'ils articulent plus ou moins bien. Ils grandissent loin de l'idée que les institutions monopolisent l'éducation, si on accepte de faire un pas vers ma définition du mot *éducation* et font l'expérience d'une très grande autonomie culturelle. Au fond, le constat n'est parfois si négatif que lorsque l'on se place du côté de l'institution qui *de facto* a perdu une partie de son emprise ; qui, *de facto*, travaille un peu à l'aveugle par rapport à certains contextes et qui peut se vivre elle-même comme étant en crise. Mais, encore une fois, lorsque l'on se situe du côté des jeunes, on a une expérience qui est parfois très rude, c'est vrai, mais qui n'est pas si négative.

Finalement est-ce que cela n'a pas toujours existé une éducation plurielle ? Est-ce que toutes les générations, tous les jeunes n'ont pas connu cela ?

A. B. : C'est toujours compliqué de déterminer ce qui est nouveau ou pas dans les évolutions. Néanmoins, il faut reconnaître que les opportunités offertes de nos jours aux jeunes en termes de multiplicité d'activités,

de supports techniques, d'accès à de multiples possibilités de loisirs et d'expériences, sont quand même des éléments nouveaux.

L'éducation plurielle a toujours existé, mais pas avec ce facteur d'autonomie culturelle, les loisirs des enfants étaient organisés par d'autres institutions comme les églises, les associations d'éducation populaire... ici ce ne sont plus d'autres institutions qui participent à l'éducation plurielle ?

A. B. : Oui, et c'est sans doute une partie du caractère nouveau de l'affaire, l'importance du marché, des médias, de la multiplicité, des *autruis significatifs* dont je parle dans mon livre, qui peuvent être des jeunes du même âge, mais qui peuvent être aussi d'autres adultes éducateurs ou pas. Le rapport générationnel est pour le moins bousculé car ce qui peut faire éducation ne vient pas forcément des adultes.

Vous venez de parler d'*autruis significatifs* est-ce que vous pouvez clarifier ce terme ?

A. B. : C'est un terme qui vient de la sociologie, plutôt de la sociologie interactionniste américaine, une sociologie de l'identité. *L'autrui significatif*, c'est celui qui va faire référence à un moment donné par rapport à un projet. Les jeunes vont valider leur talent ou leur activité par des *autruis significatifs* très divers, qui vont les aider à cheminer, confirmant ou infirmant leurs tentatives, leurs explorations...

Votre livre s'appelle *éducation buissonnière*, faut-il y voir un rapport avec l'école buissonnière ?

A. B. : non, non... mon premier titre si vous voulez tout savoir, c'était *Une éducation sans école*. Il y a chez moi l'idée d'un certain retour à Illich⁵, des années soixante-dix. Et d'ailleurs, ce qui est fascinant quand vous lisez *Une société sans école* d'Illich, c'est qu'il a en quelque sorte anticipé

5. Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Points Poche, 2003. N.D.L.R.

Internet dans des passages où il parle de réseaux d'échanges non institutionnels. Du coup, *buissonnière* doit se comprendre comme « sans plan », « sans forme », « au hasard », mais effectivement cela peut faire malentendu avec l'école buissonnière...

Est-ce que cela fait malentendu ou bien résonnance ? Les enfants et adolescents apprennent plein de choses lorsqu'ils font l'école buissonnière ?

A. B. : Dans le livre d'Étienne Douat⁶ qui lui s'appelle vraiment *L'école buissonnière*, il montre que certains jeunes dits décrocheurs ou absentéistes sont des jeunes qui pratiquent une activité élective, qu'il peut donc y avoir un lien, mais ce lien n'est pas systématique. Il y a aussi des jeunes qui restent chez eux complètement prostrés à ne rien faire, encore qu'aujourd'hui, ne rien faire, c'est en général, ne rien faire devant trois écrans, donc effectivement là aussi il existe un lien possible...

Pour revenir aux *autruis significatifs*, est-ce qu'un professeur peut être un autrui significatif ?

A. B. : Évidemment, un professeur peut être un autrui significatif. Dans le livre, je donne l'exemple de Maxime que j'ai pu interroger dans la durée, et qui jeune est devenu metteur en scène de théâtre alors qu'il venait de passer le bac. Il souhaitait d'ailleurs arrêter avant le bac, mais il a cédé à la pression de sa mère. Ce jeune a en fait été encouragé constamment par ses professeurs. Les adultes de l'école sont donc suffisamment divers et parfois critiques pour encourager ou prendre partiellement en charge des chemins buissonniers. L'institution n'est pas monolithique, et beaucoup d'enseignants sont capables, eux aussi, d'être de véritables interlocuteurs pour leurs élèves y compris dans ses épreuves plus larges que les épreuves scolaires. D'ailleurs,

souvent les enseignants ont aussi une passion qui dépasse le métier et la font parfois partager... ils empruntent aussi parfois des chemins buissonniers. Les relations pédagogiques sont alors pleinement éducatives au sens où elles aident à affronter le monde et à contenir les épreuves des adolescents.

Est-ce que cette nouvelle formation, cette nouvelle posture éducative change notre rapport à la transmission ? Au savoir ? Au savoir-faire ? Ou de la représentation de la transmission ?

A. B. : On en revient aux relations... Disons que, dans la sphère que j'ai étudiée, les transmissions ne sont plus tellement verticales, elles sont presque totalement horizontales... Maintenant, qu'est-ce que cela change dans l'école ? ... Tous les profs savent que les formes de transmission sont concurrencées, hybridées, que la relation purement verticale y est sans doute transformée. Mais à la fois, cela incite à penser la différence de l'espace de l'école et de l'espace social et à ne pas en appeler trop vite ou trop systématiquement à une sempiternelle modernisation de l'école, sans réfléchir à la spécificité de l'espace scolaire. Par exemple, ce n'est pas parce que les activités juvéniles sont souvent brèves et simultanées que la culture scolaire doit se convertir forcément à l'instantané et à la poly-activité comme je l'ai déjà dit, l'espace scolaire a sa vocation propre à défendre, y compris à distance de l'éducation buissonnière...

C'est la raison pour laquelle on se retourne vers le mot de *Citoyenneté* pour « rhabiller » l'école ?

A. B. : Sans doute, mais le mot est devenu polysémique et n'a parfois pas concrètement de sens et puis les entreprises aussi se disent citoyennes ! Ce qui là aussi fait perdre en quelque sorte à l'école, le monopole de la construction de la *citoyenneté*.



Pourtant la citoyenneté avec la Troisième République a une histoire bien particulière en France. Lorsqu'on lit Durkheim on constate son souhait de faire de l'école le terrain de la formation citoyenne, *sanctuaire de la religion laïque et citoyenne* ?

A. B. : Oui et cela reste fort en France ! Mais le détail qui fâche, c'est que lorsque Durkheim disait cela, il le disait sans aucune considération pour les liens juvéniles, il fallait au contraire arracher le jeune à son milieu. On est très loin de ça aujourd'hui... Les jeunes ne veulent pas être arrachés à leur groupe et à leur appartenance, au contraire, ils les revendiquent comme un des lieux de formation de leur singularité de leur caractère, comme un foyer d'expérience très important. C'est pour ça que le modèle de *citoyenneté* aujourd'hui proposé par l'école au travers des CVL et les formations des délégués, est parfois très loin de rejoindre l'expérience juvénile, de se nourrir d'elle, de s'articuler avec ses épreuves, contrairement sans doute à d'autres expériences, comme celles de médiations par les pairs... Si l'on veut réfléchir aux liens entre éducation scolaire et buissonnière, une des clés est sûrement aussi le rapport au groupe, ce qui peut se jouer dans cette éducation par les pairs qui est peu considérée dans l'ensemble dans le système éducatif français. ■

6. Étienne Douat, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute, 2011. N.D.L.R.