

Par Jean Blairon, Isabelle Dubois, Jacqueline Fastrès, Jérôme Petit et Laurence Watillon

« Irriter : exciter dans une partie une activité excessive, accompagnée d'ordinaire d'une sensation plus ou moins douloureuse.
La fumée irrite l'œil »
Dictionnaire Littré

De récentes mesures du gouvernement fédéral, entre autres, touchent ou envisagent de toucher à ce qui est considéré jusqu'ici comme l'âge consacrant l'entrée en majorité.

Le projet d'abaisser l'âge de la majorité sexuelle à 14 ans est un exemple ; il s'agit en réalité de faire en sorte que les actes sexuels entre mineurs de moins de seize ans cessent d'être punissables, alors qu'ils le sont aujourd'hui, même en cas de consentement mutuel : ils sont considérés comme attentat à la pudeur.

Le fait de repousser jusqu'à 21 ans, pour tous les jeunes n'ayant pas obtenu le CESS, l'âge permettant l'octroi d'allocations d'attente est un autre exemple, qui va en sens inverse : la limite d'âge y est revue à la hausse depuis le 1er septembre 2015.

L'impression prévaut d'une agitation en tous sens des âges de référence.

Nous avons voulu tenter d'objectiver cette situation, d'en analyser le sens et les enjeux. Nous verrons que se révèlent dans cette agitation une contradiction sur le rôle de l'État, une controverse sur les revendications en matière de droits du sujet, mais aussi les transformations du pouvoir dans nos sociétés, qui s'exerce notamment désormais par la mise en flottaion de tous les repères.

Dans une seconde partie, nous proposerons une série d'analyseurs qui devraient permettre de résister à cette mise en flottaion, qui incarne la modernité aux yeux de ses promoteurs, mais qui constitue plutôt un retournement des revendications du contre-pouvoir, si ce n'est, pour reprendre les mots d'Alain Touraine, une confiscation de la modernité par les modernisateurs.

Pour procéder à ces analyses, nous adopterons l'attitude de l'analyse institutionnelle, en nous demandant, comme Félix Guattari le recommande, de quelle société cette agitation est l'interprète et pour quelle religion ces instigateurs sont-ils occupés à officier.

PREMIÈRE PARTIE

UN ÉTAT DES LIEUX, SON SENS ET SES ENJEUX

Si l'on observe les différentes facettes de la vie des jeunes aujourd'hui, on constate en effet des mouvements en tous sens en ce qui concerne l'officialisation de leur entrée dans l'âge adulte, ses prérogatives et ses responsabilités.

Cette entrée – nous serions mieux inspirés de dire **ces entrées** – sont moins signifiées (par des rites de passage) qu'instituées (reconnues par des institutions). Ces décisions institutionnelles sont éventuellement prises en référence à des épreuves fixées : par exemple l'obtention d'un CESS ou d'un diplôme, comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Dans d'autres cas, elles relèvent d'une automaticité.

L'âge de référence de l'entrée en majorité est fixé par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) ; il est de 18 ans :

« un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ».

En Belgique, la loi prévoit et confirme à l'article 488 du Code Civil que *« la majorité est fixée à 18 ans accomplis ; à cet âge, on est capable de tous les actes de la vie civile ».*

Dans l'exposé des motifs du projet de loi belge visant à approuver la CIDE, il est clairement établi toutefois que les droits qui sont reconnus aux enfants doivent être liés à des facteurs comme son âge, ses capacités, notamment ses capacités de discernement :

« Il faut noter à propos des ayants droits qu'il s'agit d'un groupe relativement hétérogène. Il est un fait que toutes les dispositions de cette Convention ne sont pas applicables, ou du moins pas de la même manière, aux enfants d'un an ou aux jeunes de dix-sept ans pour ne citer qu'un exemple.

Le texte de la Convention répond d'ailleurs à la nécessité de prendre en considération les différences d'âges, en utilisant chaque fois que cela se justifie des formulations appropriées se référant au développement des capacités de l'enfant (article 5, 14 et 28) ou à la capacité de discernement voire au degré de maturité de l'enfant (article 12). Une série d'articles utilisent explicitement le critère d'âge (voir les articles 31, 32, 37, 38 et 40). D'autres articles utilisent des dénominations synonymes à la notion d'enfant, telles que par exemple « nourrissons ». (article 24). »¹

La CIDE ouvre ainsi un espace d'analyse qui contraint ceux qui revendiquent le respect de ces droits à les lier à une capacité qu'il faudrait pouvoir considérer comme avérée.

Il s'ensuit que l'âge d'entrée dans la majorité est non seulement variable selon les domaines de droits concernés mais qu'il est soumis de surcroît à des velléités de modification.

L'état des lieux et des velléités de variation donne un peu le tournis.

La constitution belge précise à son article 61 que *« les membres de la Chambre des représentants sont élus directement par les citoyens âgés de dix-huit ans accomplis et ne se trouvant pas dans l'un*

1 Projet de loi portant approbation de la Convention relative aux Droits de l'Enfant adoptée à New-york le 20 novembre 1989, Chambre des Représentants de Belgique, session ordinaire 1990-1991, Document 1568/1-90/91, p. 3.

des cas d'exclusion prévus par la loi. » Un projet a été avancé visant à donner accès au vote à partir de 16 ans.

La limite de 18 ans a été confirmée dans un décret récent de la FWB qui précise que « *les sportifs mineurs ne peuvent pas pratiquer des sports à risques extrêmes.* », soit un sport dont la pratique est susceptible d'engendrer un risque important d'atteinte à l'intégrité physique ou psychique des participants.²

Au niveau scolaire, la législation prévoit que l'enseignement est obligatoire jusqu'« à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix huit ans ».³ Néanmoins, il est prévu que l'élève doive suivre un enseignement à temps plein jusqu'à ses 15 ans (s'il a fréquenté au maximum 7 années d'enseignement primaire et au minimum les deux premières années de l'enseignement secondaire) ou de ses 16 ans dans tous les cas de figure.⁴ Cela signifie qu'une obligation de scolarité à temps partiel s'ouvre pour ceux qui le souhaitent.

On sait cependant que certains voudraient revenir sur l'extension de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, qui date de 1983.

Au niveau de la responsabilité pénale, l'individu de moins de 18 ans est reconnu irresponsable au niveau pénal. Ce principe de base connaît cependant quelques variations importantes comme par exemple :

- Le dessaisissement permet de déroger à cette règle pour les jeunes de plus de 16 ans. Cette dérogation est confirmée dans le projet de Réforme du Décret de l'aide à la jeunesse, actuellement en discussion, même si ses conditions ont été rendues plus contraignantes pour les magistrats.
- Les sanctions administratives communales peuvent concerner les jeunes à partir du 14 ans⁵.

Nous avons évoqué que le gouvernement fédéral envisage de dépénaliser les relations sexuelles consenties entre mineurs ayant moins de 16 ans.

Au niveau de l'aide sociale accordée par le CPAS, le mineur peut prétendre à l'aide sociale moyennant une série de conditions strictes. Le droit à l'intégration sociale est reconnu aux personnes ayant atteint l'âge de la majorité civile. Mais il est étendu :

- aux mineurs émancipés par mariage ;
- aux mineurs d'âge ayant la charge d'un ou de plusieurs enfants ;
- aux mineures d'âge enceintes.

Par contre, les mineurs n'ayant pas obtenu le CESS devront attendre l'âge de 21 ans pour pouvoir être considérés comme ayant droit à des allocations d'insertion.

De même, les étudiants qui, à 25 ans, n'ont pas terminé leur cursus de formation (et accompli leur

2 Art 19 du Décret relatif à la prévention des risques pour la santé dans le sport D. 03-04-2014 M.B. 07-08-2014.

3 Art 1, § 1 alinéa 1 de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire.

4 Art 1, § 1 alinéa 2 de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire.

5 Soit sur base de la loi du 19 juillet 2013 relative aux sanctions administratives communales, soit sur base de la loi du 21 décembre 1998 relative à la sécurité des matches de football.

stage d'insertion professionnelle - ex stage d'attente), n'auront pas droit aux allocations d'insertion.⁶

Une distinction s'opère en outre au niveau de l'octroi d'un revenu intégration étudiant, qui permet à la personne d'entamer, de reprendre ou de continuer des études de plein exercice. Cette possibilité varie toutefois fortement d'un CPAS à l'autre.⁷

Le projet de réforme du décret de l'aide à la jeunesse vise à faire passer l'âge de 18 ans (parfois porté jusqu'à 20), limite actuelle du droit à l'aide spécialisée, à 26 ans en ce qui concerne l'aide demandée sur base volontaire, constatant les énormes difficultés qu'ont à affronter le groupe des 18-25 ans. Par contre, il est envisagé de considérer que le mineur âgé de 12 ans doit donner son accord à un programme d'aide consentie proposé par le conseiller de l'aide à la jeunesse.

Dans le secteur des soins de santé, la loi sur les droits du patient prévoit que le patient doit donner son accord. Outre l'accord du parent, il faut en principe l'accord du mineur pour le soigner.⁸ L'âge de discernement sera pris en compte dans ces situations. Une exception existe néanmoins au niveau de la sexualité et de la procréation. La loi sur l'IVG, par exemple, ne mentionne pas l'âge de la femme qui peut recourir à cet acte médical.

Pour poursuivre dans le même secteur, la loi prévoit l'interdiction de vente de tabac aux mineurs de moins de 16 ans.⁹

La réglementation applicable à la vente de boissons alcoolisées est prévue par la loi du 24 janvier 1977. Celle-ci dispose qu'« *il est interdit de vendre, de servir ou d'offrir toute boisson ou produit ayant un titre alcoométrique acquis supérieur à 0,5 % vol aux jeunes de moins de seize ans.* »¹⁰ À cet égard, il peut être exigé de toute personne qui entend acquérir des boissons ou d'autres produits à base d'alcool de prouver qu'elle a atteint l'âge de seize ans. En outre, il est également interdit de vendre, de servir ou d'offrir des boissons spiritueuses aux jeunes de moins de dix-huit ans.

Le droit de solliciter une euthanasie dans certaines circonstances a été accordé aux mineurs pour autant qu'ils disposent d'une capacité de discernement et qu'ils obtiennent l'accord de leurs parents.

6 Les conditions d'admission aux allocations d'insertion. Pour avoir droit aux allocations, vous devez : - avoir moins de 25 ans au moment où vous demandez des allocations d'insertion ; - avoir suivi des études qui ouvrent le droit aux allocations d'insertion ; - si vous avez moins de 21 ans au moment de votre demande d'allocations d'insertion, avoir obtenu un diplôme ; - accomplir un stage d'insertion professionnelle (SIP) de 12 mois (1), pendant lequel vous travaillez en tant que salarié ou indépendant ou effectuez un stage ou êtes inscrit comme demandeur d'emploi et participez activement à un parcours d'insertion, offert par l'organisme régional (ACTIRIS, l'ADG, le FOREM ou le VDAB). - pendant votre SIP, avoir obtenu deux évaluations positives dans le cadre de votre comportement de recherche d'emploi. (www.onem.be/sites/default/files/assets/20150929_C109_36-demande.pdf).

7 P. Defeyt, *Le point sur les jeunes qui bénéficient d'un revenu d'intégration « étudiant »*, octobre 2012, Institut pour un Développement Durable - www.iddweb.eu/docs/etudiants.pdf.

8 Loi du 22 août 2002 relative aux droits du patient.
Art. 12, § 1er. Si le patient est mineur, les droits fixés par la présente loi sont exercés par les parents exerçant l'autorité sur le mineur ou par son tuteur.
§ 2. Suivant son âge et sa maturité, le patient est associé à l'exercice de ses droits. Les droits énumérés dans cette loi peuvent être exercés de manière autonome par le patient mineur qui peut être estimé apte à apprécier raisonnablement ses intérêts.

9 Article 2 de la loi 19 juillet 2004 - Loi modifiant la loi du 24 janvier 1977 relative à la protection de la santé des consommateurs en ce qui concerne les denrées alimentaires et autres produits.

10 Article 6 de la loi du 24 janvier 1977 relative à la protection de la santé des consommateurs en ce qui concerne les denrées alimentaires et les autres produits, *M.B.*, 8 avril 1977. Cette loi a été modifiée par la loi du 10 décembre 2009 portant des dispositions en matière de santé, *M.B.*, 31 décembre 2009 (entrée en vigueur le 1er janvier 2010).

Le droit à l'image est également conditionné à l'accord conjoint de l'enfant et des parents.¹¹ Même si le mineur est jugé « apte au discernement » (après 14 ans), l'autorisation écrite et signée des représentants légaux de l'enfant est nécessaire pour la diffusion ou la publication d'une image, même dans le journal de classe. Notons cependant qu'un jeune peut ouvrir un compte facebook à partir de 13 ans (ce seuil fait lui-même l'objet de débat, certains souhaitant le porter à 16 ans).

D'où la question que nous posons : cet éclatement des domaines de l'expérience vécue et cette agitation des seuils et limites ont-ils une signification ?

PREMIER ÉLÉMENT D'ANALYSE : LA RUPTURE DE LA CONNEXITÉ ENTRE LES DROITS

La question des droits du sujet est devenue un enjeu de société. Elle concerne la possibilité pour chacun de poser des choix qui font de lui le créateur de son existence.

Les domaines qui viennent immédiatement à l'esprit concernent la liberté de procréation (contraception, dépénalisation de l'avortement), les orientations sexuelles, les mutations des formes de la famille, le droit à choisir une fin de vie digne, la question du genre elle-même.

Michel Wieviorka évoque ainsi, à la suite d'Alain Touraine, la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur, capable d'assumer et de réinterpréter son expérience vécue en affirmant sa liberté. Le sujet est « l'effort de transformation d'une situation vécue en action libre. »

L'auteur signale ainsi que les identités culturelles et religieuses, par exemple, sont plutôt produites que reproduites. Il pointe que le corps est considéré comme « à soi », objet de travail et de valorisation (même si parallèlement il est devenu « affaire de marché et de marchandisation »).

Il note que le champ de la santé accorde une place forte au malade, le considérant comme un partenaire à part entière de la stratégie de soins.

Michel Wieviorka constate aussi des modifications fondamentales en ce qui concerne la manière dont l'enfant est considéré dans nos sociétés :

« L'étude de la famille, domaine classique de la sociologie, est renouvelée par la mise en perspective des Sujets personnels qui s'y côtoient pour former par exemple la famille « démocratique » dont parle François de Singly. L'enfant, dans les sciences sociales contemporaines, n'est plus un être immature, un humain en devenir, qui deviendra un individu pleinement adulte au fil de processus de socialisation « primaire » (dans la famille, à l'école), puis « secondaire » (au travail, dans l'action associative, etc.) : il est de plus en plus un acteur à part entière, capable de conférer un sens à ses actes – un Sujet. »

On fait souvent une équivalence entre les droits du sujet ainsi illustrés et les droits culturels. Nous pouvons adopter cette terminologie.

Il semble clair qu'en matière de droits culturels, la tendance est à l'abaissement de l'âge de la majorité. En témoigne l'accès que l'on a voulu garantir aux mineurs à la liberté de choix d'une fin de vie digne, sous certaines conditions : un projet de loi¹² vise « *non à modifier la loi de 2002 sur l'euthanasie mais à l'étendre à l'euthanasie pratiquée à la demande du mineur doté de la capacité de discernement, moyennant l'accord des représentants légaux* ».

Les auditions et débats qui ont eu lieu au Sénat pointent notamment que « *Laisser de tels actes*

11 Article 2 de la loi relative à la protection de la vie privée - 08/12/1992 – M.B. 18/03/1993.

12 Projet de loi modifiant la loi du 28 mai 2002 relative à l'euthanasie en vue de l'étendre aux mineurs, Chambre des Représentants de Belgique, DOC 53 3245/004.

dans l'illégalité et ignorer leur existence dans les faits n'est pas une solution envisageable. Un cadre législatif clair est nécessaire à la fois pour les patients mineurs en fin de vie, pour les parents de l'enfant et pour les prestataires de soins concernés. Ce cadre permettrait d'éviter l'utilisation induite du concept juridique pénal de l'« état de nécessité ». Ce concept ne saurait rentrer en conflit avec le droit fondamental à la vie et ne peut permettre à un tiers de prendre une décision sur la réalité du caractère irrévocable de la situation. Le fait que seul le mineur « doté de la capacité de discernement et [...] conscient au moment de sa demande » puisse introduire une demande d'euthanasie est pour le membre une nécessité impérieuse, conforme à l'éthique. Le législateur doit fixer un cadre clair pour la fin de vie. La capacité de discernement est un critère clinique, préférable à un concept purement juridique. Ce critère est également retenu dans la législation sur les droits des patients.

L'intervenante approuve aussi que l'accord des représentants légaux, si le patient est mineur, soit requis. Si le droit à la vie relève des droits fondamentaux personnels du mineur, ce qui justifie la nécessité d'une demande de sa part, les parents ou, à défaut, le représentant légal sont investis par la loi du rôle d'exercer l'autorité parentale. Si les deux parents exercent cette autorité, ils devront tous les deux donner leur accord. Si un seul des parents l'exerce, ou si un tiers tuteur l'exerce, c'est ce parent ou ce tuteur qui devra donner son accord. »¹³

Mais pour tous les auteurs qui se réfèrent à l'existence de droits fondamentaux – dont les droits culturels –, il existe une connexité entre ceux-ci ; on les considère comme un ensemble, dont les parties sont inséparables. L'exposé des motifs de la Déclaration de Fribourg, texte de référence en matière de droits culturels, l'affirme d'entrée :

« Réaffirmant que les droits de l'homme sont universels, indivisibles et interdépendants, et que les droits culturels sont à l'égal des autres droits de l'homme une expression et une exigence de la dignité humaine ».¹⁴

Or en matière de droits socio-économiques, la tendance semble aller en sens inverse : au-delà de 18 ans, surtout s'il est défavorisé, le jeune n'a pas d'office les mêmes droits que les adultes dont il a acquis pourtant le statut.

Or, il faut rappeler fermement avec Pierre Bourdieu l'importance des « conditions économiques et sociales qui rendent possible l'ordre ordinaire des pratiques ».¹⁵

Par exemple, la soumission à des conditions de vie déstructurées, à une existence faite d'aléas peu prévisibles, à l'obligation de trouver sans cesse des « systèmes D » pour les affronter, fait perdre le rapport stratégique au temps, dont dépendent au moins partiellement la création de soi comme sujet et le passage à l'acteur.

On peut dès lors se demander si l'agitation qui conduit à vouloir abaisser l'âge et donc à étendre des droits culturels (comme dans le cas de la majorité sexuelle, nous y reviendrons, puisque cet abaissement n'apparaît guère utile aux yeux de beaucoup) ne vient pas masquer la restriction de droits socio-économiques, parfois au-delà même de ce que subissent pour l'instant les adultes.

DEUXIÈME ÉLÉMENT D'ANALYSE : DES MODÈLES D'ÉTAT CONTRADICTOIRES

La rupture de la connexité entre les droits fondamentaux de natures diverses nous paraît rendue possible par la mise en œuvre simultanée de modèles d'État différents.

Un État protecteur inspire des mesures qui dressent devant les plus faibles des barrières face à la domination : par exemple, la loi qui assure la protection de la jeunesse permet de reconnaître à celle-ci

13 DOC 53 3245/004, *op. cit.*, pp. 36-37.

14 <https://www.fidh.org/IMG/pdf/fr-declaration.pdf>.

15 P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, p. 262.

un droit à l'apprentissage qui recule le moment où la société considérera les jeunes comme pleinement responsables de leurs actes et redevables envers elles de leurs conséquences ; le dessaisissement limite toute fois cette protection, nous l'avons vu.

Ce qu'il est convenu d'appeler depuis 1999 l'État Social Actif est un État qui tend à rejeter sur les individus toute la responsabilité de leur situation, comme si des rapports de domination justement ne l'avaient pas créée. Les mesures de restriction des aides et des droits socio-économiques ressortissent à ce modèle. On ne peut en effet plus dire que l'État assume ses responsabilités en matière du droit de chacun à exercer « un emploi librement choisi ou librement accepté » (comme l'énonce pourtant la charte européenne des droits fondamentaux) ; le postulat est désormais que qui cherche (un emploi) le trouve et que ceux qui n'en trouvent pas sont coupables de manque d'activation à en chercher (et donc constituent une charge indue pour les finances publiques).

Un État qui promeut les droits du Sujet devrait inspirer et multiplier des institutions du sujet : c'est ce que Touraine appelle de ses vœux à propos de l'école. Pour lui, l'École devrait cesser d'être une école du devoir qui appelle chacun à se libérer de ses particularismes pour s'élever jusqu'au monde de la Raison ; qui exalte, au nom de la valeur universelle de la culture, un certain type de société (occidentale) considérée comme porteuse de la civilisation ; qui favorise les classes supérieures. L'École du Sujet, à l'inverse, serait celle qui renforcerait la liberté du sujet personnel, reconnaîtrait ses demandes ; celle qui accorderait une importance primordiale à la diversité et à la reconnaissance de l'autre ; qui corrigerait activement les inégalités de situations et de chances.

Cette rapide évocation permet de comprendre que ces trois types d'États n'ont pas les mêmes visées, ne poursuivent pas les mêmes orientations, ne considèrent pas les enfants et les jeunes de la même façon.

L'État protecteur opère une distinction nette entre l'âge adulte et l'enfance et la jeunesse ; l'État Social Actif tend à appliquer sa logique de « responsabilisation » aux adolescents si ce n'est aux enfants – et donc à attendre d'eux qu'ils se conduisent comme de petits entrepreneurs de leur existence et il entend, à défaut, les sanctionner ; l'État qui promeut les droits du Sujet se reconnaît une responsabilité institutionnelle pour promouvoir une liberté et une égalité dont les conditions, il faut le reconnaître, doivent se construire très tôt si on veut qu'elles soient effectives.

La situation sociétale globale qui définit en droit les prérogatives d'avant l'âge de la majorité est, dans ce raisonnement, déterminée par le « taux de change » (pour reprendre cette formule de P. Bourdieu) entre ces modèles d'État.

Globalement, on peut dire que nos sociétés modernes, sous l'égide du néo-libéralisme, s'éloignent de l'État protecteur, étendent la sphère de l'État Social Actif, peinent à développer des institutions du sujet. Les fluctuations subies par l'âge de la majorité peuvent être considérées comme le résultat de ce taux de change entre les trois modèles.

TROISIÈME ÉLÉMENT D'ANALYSE : DEUX CONTROVERSES FORTES À PROPOS DES DROITS DU SUJET

La montée en puissance du thème du sujet, si elle est incontestable, n'efface pas deux controverses difficiles à trancher ; celles-ci sont d'ailleurs bien présentes dans la réflexion des sociologies du sujet.

La première pourrait s'énoncer comme suit : les droits du sujet doivent-ils être reconnus de façon pleine et entière aux enfants ?

Une approche défensive par rapport à ces droits (on peut parler de « défense du sujet ») vise à éviter

qu'un sujet humain ne soit réduit à un objet, que sa dignité soit foulée aux pieds, que son intégrité soit violée – bref qu'il ne soit « désobjectivé ». En regard de cet enjeu, la réponse à la question controversée peut être oui sans hésitation. C'est d'ailleurs là où l'orientation protectrice et l'orientation « droits du sujet » se rencontrent pleinement.

Dans l'approche dite offensive des droits du sujet (on peut parler d'« affirmation » du sujet), on vise à étendre et à renforcer l'affirmation de sa créativité, et donc de son auto-référence ; la réponse est alors peut-être moins évidente.

Nous pouvons en effet rappeler avec Pierre Bourdieu que les actions, surtout les plus exigeantes, dépendent de conditions qui les permettent : il y a « [des] conditions économiques et sociales qui rendent possible l'ordre ordinaire des pratiques ».¹⁶

Passer du sujet à l'acteur dans l'ordre des pratiques n'est pas un donné naturel ; Michel Wieviorka appelle d'ailleurs « sujet flottant » celui qui voudrait devenir acteur, ne serait-ce que de son existence, mais ne le peut pas. Pour lui, cette figure du sujet qui n'arrive pas à se former peut être à l'origine de comportements violents.

Il faut donc se demander si reconnaître en principe des droits (voire attendre les comportements qui sont supposés y correspondre) sans les moyens qui en rendent l'exercice possible n'est pas aussi une violence peu visible qui va à rebours de ce qu'elle prétend promouvoir.

La seconde controverse porte sur la fabrique du sujet.

On peut comprendre que le travail du sujet se fait partiellement contre le social : les rôles, les statuts, les assignations. Pensons aux mouvements féministes qui ont mis en cause la distribution des rôles dans le couple et dans la société, les inégalités de statut subies par les femmes, les assignations à la dépendance.

Mais les capacités que suppose ce travail du sujet, d'où peuvent-elles venir ? S'acquièrent-elles en dehors du social et dans ce cas comment ?

Michel Wieviorka formule la controverse comme suit : « Le Sujet est-il une construction ou un attribut quasi anthropologique de chaque individu ? Est-il lié à une praxis, pour reprendre un vieux vocabulaire, ou est-ce une virtualité propre à tout être humain ? Se fonde-t-il lui-même, dans la pratique, l'action, l'expérience, ou est-il un donné préalable ? »

Même si la question a traversé toute l'histoire des sciences sociales, elle est aussi pratique et vient évidemment croiser la première controverse : si le Sujet se construit dans la pratique, l'action, l'expérience, il ne peut s'affirmer qu'au prix d'un cheminement expérientiel, probablement favorisé d'ailleurs par des institutions.

Michel Wieviorka tente de combiner les deux termes de la controverse :

« Dans cette perspective, il existe une virtualité anthropologique, une qualité humaine – la capacité d'être Sujet – et celle-ci se réalise, ou non, dans des processus de subjectivation qui sont des processus d'auto-transformation pris en charge par les personnes elles-mêmes. Chacun est alors, de ce point de vue, l'acteur, ou l'auteur, ou le Sujet de sa propre subjectivation, qui peut devoir pourtant beaucoup à d'autres, à ceux qui aident ou guident dans ces processus, aux éducateurs par exemple, qui assument la tâche de changer les personnes et qui savent qu'ils ne peuvent le faire sans ces mêmes personnes.

Quand on est éduqué par autrui, on est coproducteur de cette éducation, on n'en est pas le réceptacle passif, on se transforme du fait de l'intervention d'autrui, et parce qu'en même temps on effectue un travail sur soi. »¹⁷

16 *Ibidem*.

17 M. Wieviorka, *Neuf leçons de sociologie*, Paris, Laffont, 2008, p. 39.

Si le travail du sujet est un travail de prise de distance du social, par rapport à son emprise, à la domination qu'il organise ou admet, il est aussi un travail d'affirmation de soi et indissolublement de mise à distance de soi.

La subjectivation s'incarne dès lors dans la mise en œuvre d'une distance créative et non dans l'affirmation d'une identité « substantielle » (« je suis comme je suis ») ; la subjectivation est aidée « par tous les décalages qui font qu'un individu ne peut totalement s'identifier à aucune activité, aucune appartenance, aucune relation sociale. » Touraine lui-même va d'ailleurs jusqu'à affirmer : « Le sujet n'émerge dans un individu que si celui-ci s'est d'abord détaché de lui-même, de ses appartenances, de ses goûts, de ses projets. »¹⁸

Et ne retrouvons-nous pas là le ressort même de la création culturelle ?

La création esthétique, en effet, s'exerce en s'immergeant dans les productions qui constituent le champ des créateurs, en les faisant siennes, en en proposant des variations personnelles, voire en se mettant en mesure, rarement il est vrai, d'en déplacer ou d'en changer les règles en vigueur.

Le romancier Claude Simon évoque ainsi le « miracle de la création », qui s'opère par un long et lent travail de tâtonnements, d'arrangements, de permutations, relevant de la catégorie de l'artisanal. Cette création « pas à pas », dans le « cheminement même de l'écriture », permet au scripteur de se découvrir créateur de quelque chose de beaucoup plus riche que ce dont il se croyait porteur.

La subjectivation correspond donc à une exigence forte de réflexivité, mais aussi de transformation, qui pointe vers le collectif : quelle serait la valeur et la cohérence d'un tel travail d'écriture s'il n'ambitionnait pas de donner à chaque lecteur la possibilité de le poursuivre par et pour lui-même ?

Il y aurait une hypocrisie majeure à proclamer des droits du sujet sans exiger non seulement les conditions de leur accomplissement mais aussi, au préalable, de leur apprentissage : considérer la capacité de distance à soi comme un donné ne revient-il pas à se dédouaner de toute responsabilité en la matière ?

Dans ce contexte, la non-connexité des droits, qui nous fait constater que les abaissements de l'âge de la majorité vont en des sens contraires selon qu'on parle des droits culturels ou des droits socio-économiques produit une violence symbolique extrême.

MISE EN ŒUVRE DE CES REPÈRES À PROPOS DE L'ABAISSEMENT DE LA MAJORITÉ SEXUELLE À 14 ANS

Les trois repères que nous venons de construire :

- la rupture de connexité entre les droits ;
- les formes concurrentes de l'État ;
- les controverses sur les droits du Sujet

peuvent-ils éclairer la question posée par le projet de loi visant à abaisser la majorité sexuelle à 14 ans ?

En parcourant les analyses qui ont été proposées sur la question, nous pouvons retenir, par souci de méthode, celles qui ont été produites par les associations et les mouvements d'éducation permanente, pour deux raisons.

D'abord parce que ces groupes sont en lien direct avec « l'ordre des pratiques » et qu'ils ont pour mission et pour vécu de soutenir les groupes et les individus dans leur volonté d'être acteurs.

Ensuite, parce que leur modus operandi est précisément la co-production de repères avec les

18 A. Touraine, *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2013, p. 225.

populations, la participation, la réflexivité et l'émancipation.

Les praticiens de la réflexivité partagée et de l'émancipation semblent donc particulièrement bien placés pour analyser la question des effets possibles d'un changement en matière de « droits culturels » au sens large.

Nous avons pu comparer les analyses proposées par les Femmes Prévoyantes Socialistes (FPS), la Code, la Ligue des Familles et la Fapeo.

Que pensent ces acteurs du projet de loi en matière d'abaissement de la majorité sexuelle à 14 ans ? Ils mettent en avant, chacun à leur manière trois objections au projet d'abaissement d'âge de la majorité sexuelle à 14 ans (au projet d'« harmonisation » comme le nomme le gouvernement).

La première objection consiste à montrer que cet abaissement constituerait en fait une perte de protection.

L'analyse des FPS l'énonce ainsi :

« Comme mentionné précédemment, étant donné que la majorité sexuelle à 14 ans est en quelque sorte déjà acquise depuis plus de 25 ans, l'harmonisation dont il est question ne concerne que la suppression du délit d'attentat à la pudeur commis sur un(e) mineur(e) de plus de 14 ans lorsque celui-ci/celle-ci est consentant(e). Dès lors, en supprimant ce délit d'attentat à la pudeur, on abolit une mesure de protection à l'égard des mineurs car la loi a, entre autres, pour rôle de protéger le/la mineur(e) de moins de 16 ans qui aurait un rapport sexuel avec une personne majeure. Si on supprime ce délit d'attentat à la pudeur, on perdra la possibilité de sanctionner pénalement les pervers(es) qui séduisent des mineur(e)s de 14 ou 15 ans lorsque ces mineur(e)s refuseront d'admettre, pour une raison ou une autre, que leur consentement aura été surpris. En d'autres termes, la fixation de la majorité sexuelle à 14 ans pourrait peut-être rendre les prédateurs plus dangereux puisque ces derniers pourront se dire qu'ils peuvent avoir une relation sexuelle avec un jeune de 14 ans sans avoir de problème avec la loi. Dès lors, les abus sexuels des adultes sur des personnes mineures seront sans doute plus fréquents. »¹⁹

La seconde objection avance que l'abaissement projeté ferait porter une responsabilité sur le jeune alors que les conditions de celle-ci ne sont pas réunies.

La CODE conclut son analyse ainsi :

« (la CODE) considère que la législation actuelle donne un cadre de référence aux adolescents et les protège au besoin contre les abus des adultes. Ce cadre n'est certes pas parfait, mais il permet au juge d'apprécier les situations au cas par cas.

De manière générale, la CODE souhaite mettre en garde concernant la tendance à abaisser les âges à divers niveaux (majorités pénale et civile, sanctions administratives, etc.) et de responsabiliser trop tôt les enfants et les jeunes. »

Plusieurs analyses, dont celle de la Ligue des Familles citent à l'appui la position de P. Van Meerbeke qui estime que le projet de loi va « créer de l'angoisse : pour être conformes à l'image qu'on a d'eux, [les adolescents] doivent à tout prix être actifs sexuellement à un âge où ils en sont incapables. »

Une troisième objection évoque que l'abaissement serait même susceptible d'un usage social qui diminuerait la liberté du sujet alors même qu'elle l'affirme.

La Ligue des Familles cite ainsi Claire-Anne Sevrin qui craint que la nouvelle disposition législative soit

19 E. Malcourant, « La majorité sexuelle à 14 ans ? Etat des lieux et enjeux », FPS, 2014, <http://www.femmesprevoyantes.be/SiteCollectionDocuments/analyses/2014/majorite-sexuelle-14%20ans.pdf> (consulté le 22/12/2015).

défavorable aux jeunes plus vulnérables :

« D'innombrables jeunes filles s'appuient sur cette loi pour dire « non » quand elles sentent une pression entre pairs ou en couple, parce que c'est plus facile que de dire : « je n'ai pas envie ». Or, elles peuvent se sentir bien dans la relation, mais ne pas avoir spécialement envie de passer à l'acte. La loi les soulage, les libère de cette pression en s'appuyant sur le fait qu'elles n'ont pas 16 ans. »

Il ne paraît pas difficile de voir que ces trois objections combinent la nécessité de ne pas diminuer une protection et la prise en compte d'un processus de subjectivation qui exige un temps d'apprentissage plus long que celui que l'on voudrait consentir ou qu'on accepterait de préserver. À partir de là, l'extension de la responsabilisation est refusée, notamment au profit des jeunes moins favorisés.

On peut de fait accepter ces arguments et rappeler en premier lieu que sexualité et subjectivation sont liées.

Alain Touraine, dans la recherche participative qu'il a menée avec des groupes de femmes, a montré qu'un des grands dangers auquel nous exposait la société globalisée était de nous perdre en nous faisant « courir derrière des stimulations si nombreuses et si diverses que notre moi en est surchargé au point de s'affaïsser ou de se rompre ». Le Sujet est menacé « parce qu'il est jeté dans un univers sans frontières, où les signaux, les langages, les carottes et les fouets l'entourent de tous côtés ».²⁰ Dans ce contexte, l'auteur affirme que la construction de soi peut s'ancrer dans un rapport au corps, au corps désirant, à la sexualité.

Mais il convient aussitôt de compléter cette affirmation par cette autre : il existe dans la société un mouvement antagoniste, qui prive les acteurs de leur sexualité en la reportant sur des marchandises, en érotisant leur environnement (et donc en instrumentalisant la sexualité).

« (...) d'un côté, on cherche à associer sexualité et subjectivité tandis que, de l'autre, on les oppose, au point de charger l'environnement de sexualité dont on prive l'individu réduit à sa fonction de consommateur. »²¹

On peut donc comprendre la nécessité de mécanismes protecteurs au bénéfice d'une subjectivation.

Dans une version défensive, on se préoccupera d'éviter aux adultes et aux enfants de subir une désobjectivation : la législation qui protège les femmes contre le viol conjugal en constitue un exemple. Dans ce cadre, la nécessité de protéger les enfants et les jeunes contre les abus et les violences est fondamentale.

Que penser, en effet, de ces affirmations d'un Gabriel Matzneff :

« (...) n'importe quelle personne qui aime les gosses peut témoigner qu'ils draguent ferme ou (ce qui revient au même) excellent dans l'art de se faire draguer. J'ai dragué beaucoup de moins de seize ans, mais beaucoup de moins de seize ans m'ont dragué. Tout récemment encore (j'avais déjà commencé d'écrire ce livre) je me suis fait aborder rue Gay-Lussac, à Paris, par un mômicchon d'une douzaine d'années qui avait peut-être envie que je lui paye le ciné, mais qui avait surtout envie d'autre chose. Il y a des gosses qui sont très sages, c'est exact, mais il y a aussi des gosses qui sont très putes. Putes n'est d'ailleurs pas le mot juste. Simplement, ils rêvent de baisers « comme au cinéma », de caresses, d'étreintes et du reste. Certains n'aiment pas les adultes et réservent leurs faveurs aux enfants de leur âge ou plus jeunes qu'eux (gamin, j'étais ainsi), mais il en est d'autres à qui l'idée de coucher avec un grand/une grande ne déplaît nullement. »²²

20 A. Touraine, *Le monde des femmes*, Paris, Seuil, 2006, p. 65.

21 *Idem*, p. 125.

22 G. Matzneff, *Les Moins de seize ans*, Paris, Editions Julliard, 1974, p. 45.

Il nous semble retrouver derrière ces « constats » le raisonnement habituel qui reporte sur l'autre soi-disant provocateur l'origine du comportement interdit que l'on souhaite pourtant mettre en œuvre. Le rejet de l'extension de la responsabilisation sans les conditions de son apprentissage s'explique ainsi.

Nous en revenons dès lors à la question d'un nécessaire investissement public dans des « institutions du Sujet ».

Les analyses que nous avons évoquées en appellent toutes à un investissement dans la formation du sujet à propos de la sexualité, et notamment du programme EVRAS (Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle).

L'objet de cette étude n'est évidemment pas d'évaluer les programmes en vigueur, mais nous ne pouvons qu'insister, dans le droit fil de notre raisonnement, pour que ce type de programme ne se réduise pas, dans sa tenue, à une manière d'information technique qui flirterait avec une vision instrumentale de la sexualité, réduite à l'acte sexuel.

C'est dans cette direction qu'était allé Gilles Deleuze, lorsqu'il avait pris la défense de Jules Celma, cet instituteur condamné en 1971 pour outrage aux bonnes mœurs pour avoir publié, sous le titre *Journal d'un éducateur*, le récit des quelques semaines pendant lesquelles il avait effectué des remplacements comme instituteur et au cours desquelles il avait voulu encourager une expression non censurée.

« Ma position est très simple à cet égard : de telles expériences ont pour but de faire que les enfants expriment et libèrent leurs fantasmes au sein d'un groupe scolaire. Des expériences semblables ont lieu actuellement dans beaucoup de pays, y sont même parfois favorisées, et font partie des tentatives de pédagogie nouvelle. Sans doute impliquent-elles, de la part de celui qui les mène, beaucoup de délicatesse et des techniques élaborées. Mais justement il me semble que l'instituteur en question dans les articles cités fait preuve de toutes les qualités nécessaires. Dans le climat actuel qui est souvent d'incompréhension ou même d'hostilité, ces méthodes prennent inévitablement une apparence de provocation. Je ne crois pourtant pas qu'elles mènent les enfants à la paresse ou à l'anarchie, ni surtout à faire ce que les fantasmes expriment. Elles mènent au contraire à de nouvelles formes d'organisation, et à une discipline de fantasme opposée au refoulement actuel bien autrement dangereux. En tout cas elles feront inévitablement partie de la pédagogie de demain. Il serait infiniment regrettable que des instituteurs paient le prix d'être pionniers. »²³

L'enjeu est bien dans ce cadre de permettre à des sujets en construction de bénéficier d'occasions qui favorisent sa réflexivité dans un contexte où il faut se frayer un chemin personnel entre des sur-sollicitations qui, érotisant les objets de consommation et instrumentalisant les corps eux-mêmes, privent de sexualité tout autant que la censure.

La direction à suivre n'est-elle pas en ce cas de faire de la place au désir et à son sens ? L'écrivain Bernard Noël nous semble l'avoir bien balisée, lorsqu'il rapproche l'érotisme et la création.

« Le désir illumine la trajectoire qui le lie à son objet par l'étrange électricité qu'y produit l'opposition entre l'exigence de la réalisation immédiate et l'attente cultivée. La patience de l'attente dégage un espace où il n'y avait que précipitation, et peu à peu elle apprend à travailler si bien cet espace qu'au lieu de se consumer instantanément, il se prolonge et dure par la modulation, le rythme, la conscience. C'est l'union de l'instinct et de l'intelligence contre l'épuisement rapide et la mort.

L'amplification de l'énergie du désir par son contrôle caractérise aussi bien la cérémonie érotique

23 G. Deleuze, in J. Celma, *Journal d'un éducateur*, Paris, Champ libre, 1971.

que le travail artistique : le contrôle ordonne la force tumultueuse et la perfectionne, mais ce qu'il réalise ainsi est bien plus significatif encore puisqu'en faisant durer, il aménage à l'intérieur de l'acte le plus éphémère une sortie du temps, qui donne sur l'immortalité. Cette sortie, que réalise la perpétuation de l'espèce aussi bien que la mise au monde d'un objet artistique, est brève et incalculable : elle constitue le saut qualitatif par lequel l'individu dérobe un instant la puissance de la durée. C'est l'acte prométhéen par excellence, puisqu'il arrache un supplément de vie au feu que l'espèce allume en nous pour entretenir sa survie au prix de la nôtre, et qu'il en fait le souffle de son amour ou de sa création. »²⁴

Mais il faut du temps pour accéder à cette intelligence de la vie qui fait de la durée et de la sortie du temps l'enjeu du désir et de la création. C'est toute la controverse sur le sujet qui se révèle dans ce paradoxe.

Si nous pouvons à ce stade de notre réflexion communiquer une suggestion, nous dirions que nous pensons que le modèle construit par E. Goffman au sujet des « droits territoriaux », des formes de leur respect et des modalités de leur violation peut constituer un véhicule pédagogique que l'on peut appréhender assez facilement, même très jeune.

Pour Goffman²⁵, en effet, on peut considérer l'individu comme un « ayant droit » sur une série de « territoires », matériels et immatériels, provisoires ou constants. L'enjeu du respect ou du non-respect de ces droits constitue une expérience relationnelle et sociale permanente dès le plus jeune âge : respecter le « tour » dans une activité, connaître les règles de déférence qui attribuent des prérogatives (qui a le droit de parler le premier par exemple), accorder un « espace » utile suffisant pour que l'autre puisse déployer son action, respecter un droit provisoire sur une « place » (en classe par exemple).

Parmi ces territoires, nous trouvons évidemment le corps, mais aussi l'image de soi. Les agents de violation sont nombreux : le regard, le bruit, le corps lui-même.

Nous nous demandons si le modèle opératoire que l'on pourrait construire à partir de là ne serait pas un véhicule intéressant pour traiter de la sexualité dans son sens culturel et relationnel.

Goffman en tout cas apporte trois éléments-clés pour aller dans ce sens :

- les gestes qui autorisent l'accès au territoire dont on est propriétaire, qui permettent le don et la confiance sont les mêmes que ceux qui accompagnent la violation : tout dépend de l'intention et du contexte ;
- les différentes cultures, y compris au niveau des groupes sociaux, ne construisent pas d'office les frontières territoriales de la même façon ;
- l'exhibition et l'auto-souillure constituent des violations tout autant que l'empiètement sur le territoire d'autrui.

S'ADAPTER À UN MONDE QUI CHANGE ?

Un autre argument est avancé par les partisans de l'abaissement de l'âge de la majorité sexuelle à 14 ans : il s'agit de s'adapter aux évolutions de la société « qui a changé ».

La proposition de loi déposée le 29 mai 2015 par Mesdames Sabien Lahaye-Batteu et Carina Van

24 B. Noël, *Les peintres du désir*, Paris, Belfond, 1992, p. 10.

25 E. Goffman, « Les individus comme unités » et « Les territoires du moi », *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2, Paris, Minuit, 1972.

Cauter l'évoque dans ses développements :

« Un débat sur l'abaissement éventuel de l'âge dans la loi pénale non seulement est une question de valeurs et de normes, mais il doit tenir compte d'évolutions constantes à travers le temps. Une chose considérée comme inacceptable il y a trente ans est souvent beaucoup mieux comprise aujourd'hui. » Les auteures citent à l'appui les propos du professeur Liesbet Stevens : « Il est grand temps d'adapter la législation devenue obsolète à la société actuelle. »

Les analyses des associations d'éducation permanente que nous avons évoquées supra contestent l'existence de telles évolutions, en avançant que l'âge du premier rapport sexuel reste stable (autour de seize ans et demi).

Mais il nous semble qu'il faut aller plus loin et remarquer que le registre du pouvoir contemporain est précisément construit autour de la nécessité de « s'adapter à un monde qui change », ce qui va souvent jusqu'à anticiper les changements que l'on décrit comme inéluctables.

La « modernité » du pouvoir s'exprimerait dès lors dans le fait, pour ses « responsables », de « choisir » ce qui de toute façon va s'imposer.

C'est Luc Boltanski qui a fait cette démonstration²⁶.

Le sociologue met en avant le fait que pour les agents politiques d'aujourd'hui, la nécessité de procéder à des « réformes » est devenue la quintessence de l'action. Mais ce que l'on entend par « réforme » ou « modernisation » relève en réalité bien souvent d'un conservatisme décomplexé qui se présente volontiers comme révolutionnaire.

La puissance publique se mesure alors à sa capacité à reconnaître son impuissance supposée par rapport aux « évolutions » « inéluctables » qu'il vaut mieux anticiper pour éviter d'être « débordés » par elles.

« C'est dire aussi que, contrairement à ce qui a pu être interprété, en début de processus, comme un « retrait d'État », cette nouvelle forme de domination ne passe pas par moins d'État, mais par une réorientation des modalités de l'action de l'État de façon à lui permettre de servir les intérêts d'un capitalisme lui-même profondément modifié. »²⁷

On ne peut à ce sujet qu'être frappé par des hypocrisies publiques considérables. Là où, manifestement, l'entrée dans les prérogatives socio-économiques de la vie adulte recule, est retardée ou fait l'objet de restrictions, on n'évoque pas la réalité, mais les contraintes (budgétaires) qui « obligent » in fine à démanteler des protections (pour les « sauver », s'empresse-t-on aussitôt d'ajouter). Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de « s'adapter aux évolutions de la société » : il s'agit de convaincre que celles-ci sont en fait impayables et que les réduire équivaut à les protéger.

Par contre, au niveau des mœurs, l'adaptation aux « évolutions de la société » n'est pas remise en cause ou très peu.

On peut dès lors se demander si la mobilisation du registre de l'inéluctable à propos d'un sujet qui recueille l'adhésion culturelle de beaucoup (la « libération » du « désir » - en fait son instrumentalisation) ne tend pas à rendre le registre de l'inéluctable lui-même désirable sur des terrains où l'enjeu est à l'inverse le démantèlement des droits pour une large part de la population ?

26 L. Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable*, Paris, Démopolis, 2008.

27 *Idem*, p. 167.

La promotion dérégulée des « droits » faussement présentés comme des « droits culturels » peut alors servir de texte pour justifier des régressions volontaires, présentées comme inéluctables, dans le registre socio-économique.

Nous ne pouvons à ce moment de notre raisonnement que nous souvenir de l'analyse d'H. Marcuse :

« Réglementée par un ensemble répressif, la liberté peut devenir un instrument de domination puissant. »²⁸

Il est à craindre que l'abaissement de l'âge de la « majorité sexuelle » appartienne bien, malheureusement, à ce type d'arsenal.

DEUXIEME PARTIE

DES ANALYSEURS POUR SE DÉPRENDRE

DES MANIPULATIONS DES DROITS

Nous retrouvons dans la conclusion de la première partie de notre étude le thème du « retournement » des revendications culturelles et leur mise au service des orientations qu'elles entendaient combattre.

Le « nouvel esprit du capitalisme »²⁹, selon les termes de L. Boltanski, ou, si l'on préfère, sa forme réadaptée après les contestations majeures qu'il a subies à la fin des années soixante, peut se décrire en effet comme un « retournement » des protestations à son profit.

Ce que les mouvements de grande ampleur contestaient peut se ramener à deux ordres de préoccupations :

- le caractère partout pesant des hiérarchies qui constituent un ordre répressif ;
- la manipulation des besoins et des désirs, qui éloigne les individus d'eux-mêmes (et éteint leur capacité à s'élever contre l'ordre répressif).

Le capitalisme mis ainsi en cause va se transformer en profondeur et se présenter comme une réponse à ces revendications.

De nouvelles technologies managériales vont remplacer les hiérarchies pyramidales qui vont subir un allègement significatif. Ces technologies, sur lesquelles nous allons revenir, permettent de reporter sur l'individu lui-même le poids de l'exercice du contrôle, au nom d'une « contrainte » « extérieure » : les exigences de plus en plus élevées d'un client, dans un « environnement de plus en plus concurrentiel » - c'est-à-dire, in fine, organisé comme tel.

L'individualisation va être promue ; les thèmes de la « réalisation de soi », de la « reconnaissance » vont se répandre, alors même que l'entreprise (au sens large, puisque les services publics et les associations vont y être de plus en plus assimilés) se présente comme le lieu même de leur incarnation possible.

Pour prendre la mesure du sens de l'agitation qui frappe les âges de la majorité, il faut aussi se confronter à l'hypothèse que les droits culturels, et notamment ceux qui sont reconnus aux enfants et aux jeunes par la CIDE, peuvent ne pas échapper à pareils retournements.

Il existe en effet une tendance lourde dans nos sociétés à « retourner » les droits en obligations, ce qui prend leurs « bénéficiaires » en quelque sorte à contre-pied. Ainsi, le droit à la participation culturelle des publics défavorisés a pu inspirer des mesures leur facilitant l'accès à des manifestations culturelles et sportives. Il n'a pas été exceptionnel que la non-participation des personnes à ces mesures, souvent conçues et organisées sans elles, soit interprétée par les organisateurs comme une « preuve » de mauvaise volonté (et, à partir de là, comme une preuve de leur absence de mérite à être aidées, débouchant sur la perte de droits pourtant réputés inconditionnels).

Dans cette seconde partie, nous nous attacherons en conséquence à tenter d'identifier des composantes possibles d'un tel retournement en matière de droits culturels. Nous les illustrerons dans des domaines de droits différents, en essayant de faire de leurs mécanismes mis au jour des analyseurs de l'effectivité de droits.

29 Nous résumons dans ces lignes une partie de l'argumentaire de L. Boltanski et E. Chiapello dans l'ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

LE DÉFAUSSEMENT SUR L'ENFANT DES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE

C'est Jean-Pierre Le Goff qui a mis au jour ce mécanisme³⁰.

Sous les coups de boutoir des contestations culturelles des années soixante, une forte critique de « l'autorité » s'est répandue dans la société. La mise en cause des excès de la hiérarchie, souvent bien réels - le pouvoir des « petits chefs » dans les ateliers, la mentalité de « caporal » dans les institutions conduisaient à bien des dérives et des abus - a pu dans certains cas s'absolutiser jusqu'à jeter un discrédit de principe sur tout exercice de pouvoir.

Le terme « contrôle » en est venu à symboliser ce rejet ; on a ainsi observé sa disparition du vocabulaire et son remplacement par le terme « évaluation », chargé d'ambiguïtés : son aspect « soft » et le caractère élastique de son sens ont pu masquer, couvrir et justifier des dérives d'un nouveau genre.

La première de ces dérives est le refus des adultes d'exercer leur rôle éducatif ; ce refus s'est appuyé sur la négation de l'inégalité entre l'adulte et l'enfant et sur le report sur ce dernier des responsabilités décriées en matière d'exercice du pouvoir.

De « gentils éducateurs » se sont redéfinis en « accompagnateurs », ont nié leurs responsabilités en matière d'exercice du pouvoir, qu'ils ont transférées sur les enfants et les jeunes eux-mêmes. Le contrôle est devenu une exigence ambiguë d'auto-contrôle, pouvant faire l'objet d'une « évaluation » au statut incertain.

Si l'image symbolique de l'adulte a pu ainsi se débarrasser de connotations qui étaient devenues négatives, ce n'est pas sans conséquences multiples.

La première concerne le report trop précoce d'exigences d'auto-contrôle, souvent maquillées en confrontation d'évaluations apparemment mises sur le même pied. « Comment juges-tu ton comportement ? » : une colonne pour l'enfant ; une colonne pour l'adulte. Il n'est pas sûr que l'existence d'un écart entre les deux appréciations ne sera pas interprété en termes de déficits de capacité de l'enfant à comprendre et accepter les « consignes », surtout si elles ont été construites « collectivement ».

Jean-Pierre Le Goff évoque dans ce cadre « la pression insidieuse qui va s'exercer sur [l'enfant] pour qu'il soit conforme ». Elle est insidieuse puisqu'elle est réputée ne pas exister, qu'elle est supposée avoir été décidée par l'enfant lui-même - et donc venir de lui. Ne pas s'y conformer devient ainsi trahir sa parole, si ce n'est soi-même.

L'exercice de cette curieuse liberté peut dès lors aboutir à des jugements graves d'inauthenticité - l'enfant est traître à lui-même - et donc à un clash entre les deux revendications culturelles mises en lumière par L. Boltanski.

La deuxième conséquence bien illustrée par Jean-Pierre Le Goff est la confusion des rôles et des mots : quelles exigences normatives peuvent se cacher derrière le « savoir-être » (et faire dépendre « l'être » de leur mise en œuvre...), quelle signification peut-on donner à une expression comme « devenir l'acteur de son propre changement » (décidé de façon autonome, cela va sans dire) ? Comment des enseignants ou des éducateurs peuvent-ils ne pas apercevoir que leur « projet » de « rendre l'élève (ou le jeune) acteur de son apprentissage (ou de son projet) » est paradoxal et se rapproche dangereusement de l'imposition d'une double contrainte ? Comment des enseignants peuvent-ils réellement « mettre l'élève au centre » (de quoi ?) quand ses performances font l'objet de comparaisons internationales (sic) qui débouchent sur un jugement à propos des performances de l'enseignant lui-même ?

La troisième conséquence concerne le brutal renversement qui peut se produire lorsque l'élève ou le

30 J.-P. Le Goff, *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La découverte, 1999.

jeune ne se conforme pas à ce qu'il est supposé avoir décidé dans le contexte de sa « participation ». Au discours que Jean-Pierre Le Goff qualifie de « doucereux », empreint de « responsabilité », convivialité, vivre ensemble... peuvent succéder des décisions arbitraires ou excessives. Le rejet moral peut frapper celui ou celle qui rejette avec ingratitude le « cadeau de la liberté » qui lui a été fait avec tant de mansuétude...

Force est de reconnaître que ce renversement brutal frappera probablement davantage les élèves les moins culturellement favorisés ou les plus en difficulté – c'est-à-dire ceux qui ont le plus besoin des institutions éducatives.

La quatrième conséquence est des plus grave. La « modernisation » des institutions éducatives produit en fait une instrumentalisation de l'expérience éducative. Tout (le contenu des cours ou des activités, la visée, les comportements) est haché menu en composantes, compétences, catégories, sous-catégories, décliné en objectifs et sous-objectifs... d'où le sens a disparu.

La confusion qui s'y révèle dès que l'on se penche de près sur les classements frénétiques qui sont opérés nous montre que nous sommes souvent proches de ce que Jean-Pierre Le Goff appelle une « machinerie de l'insignifiance ».

La « libération » des élèves et des jeunes par les éducateurs new look révèle en fait une curieuse transformation de leur expérience : face à des adultes qui nient leur statut, leur participation à la société et à l'institution (ils sont dans une posture auto-proclamée de libérateurs de la contrainte exercée par les autres), l'enfant ou le jeune, très précocement, est érigé en une sorte d'essence créative qui, libérée de toute entrave, ne pourrait que s'épanouir, se développer et faire les bons choix. Il se voit cependant imposer un modèle de conformité qui se présente comme un non-modèle, mais qui, en réalité, peut étendre ses exigences bien plus loin que ne pouvait le faire l'autoritarisme ancien.

L'analyse institutionnelle ne peut dès lors que retrouver dans cette modernisation la trace d'une nouvelle « transversalité négative ». Nous allons maintenant en donner un exemple détaillé, qui nous permettra d'approcher l'utilité sociale du retournement que subissent aujourd'hui les mises en œuvre hasardeuses des revendications de liberté et d'authenticité, dont les agitations de l'âge de la majorité constituent un symptôme particulièrement révélateur.

LA TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE COMME IMPOSITION CULTURELLE DU RETOURNEMENT

La transversalité négative est un concept de l'analyse institutionnelle qu'on doit à Fernand Oury et René Lourau.³¹

Instituteur, Fernand Oury avait fait le calcul qu'environ un quart du temps scolaire était consacré à autre chose qu'aux apprentissages ou aux matières : défiler en rang, faire silence, etc., toutes choses destinées à formater un citoyen modèle (et même un soldat modèle) plus qu'un élève instruit, tel était l'objectif de « l'école caserne ». René Lourau a donné à ce mécanisme le nom de *transversalité négative*. Relèvent ainsi de pareille transversalité les actes des institutions qui correspondent à une autre visée que celle qui est officiellement affichée par elles. Et cette transversalité produit des effets négatifs, loin de ceux que les acteurs prétendent rechercher, ou même de ceux qu'ils sont conscients de produire. C'est notamment le cas lorsque la transversalité conduit à détruire l'autonomie culturelle des personnes qui participent à la vie institutionnelle. Cela se produit lorsque les sujets sont « invités » à s'intégrer à un ensemble sur lequel ils ne pourront pas peser mais sont néanmoins « priés » d'en adopter les valeurs.

Aujourd'hui, dans l'école modernisée, la transversalité négative existe toujours, mais elle a changé de forme. Nous avons à plusieurs reprises illustré qu'une nouvelle transversalité négative était à l'œuvre

31 Cf. J. Blairon « Une nouvelle transversalité négative dans l'école modernisée », *Intermag.be*, Analyses et études 2013, www.intermag.be/406.

dans nos sociétés, et notamment dans les institutions scolaires ; aujourd'hui, c'est davantage à la **soumission au mouvement** (sans fin et sans but) que l'école prépare sans l'avouer. Nous allons le voir en étudiant de près un manuel scolaire.

Si la transversalité négative avance à visage couvert, certains portent en effet le masque de façon fort voyante. C'est le cas de Francine Bélair, à qui l'on doit deux ouvrages, intitulés pour le premier (destiné à l'enseignement fondamental) *Ma classe qualité – Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*.³² et pour le second *Ma classe qualité au secondaire - Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*.³³

Diplômée en psychologie de l'enfant, elle a travaillé avec William Glasser autour de la Théorie du choix et est présidente de Réalité Thérapie Pro-Action inc., une société qu'elle a créée au milieu des années '80.

Les deux ouvrages ont la même structure et le même chapitrage, seules les fiches pratiques s'adaptent à l'âge des enfants. Nous avons choisi d'étudier le premier afin de vérifier le degré de précocité d'introduction des concepts qu'il prône.

La quatrième de couverture annonce ainsi la couleur : « La création d'un groupe-classe harmonieux est un défi quotidien. *Ma classe-qualité* a été réalisé pour répondre aux besoin des nombreux enseignants voulant améliorer leurs stratégies de gestion ou en acquérir de nouvelles. »

Son ouvrage se compose de 9 chapitres pour relever ce défi et prétend se lire « comme le roman d'une année scolaire ».

En fait de roman, l'impression est plutôt de se trouver devant un manuel de management, version enfant.

Dès son introduction, elle met en parallèle la gestion d'une classe et celle d'une entreprise.

« Nombreux parmi vous sont les enseignants qui se plaignent de ne pas consacrer suffisamment de temps à l'enseignement et d'en employer beaucoup trop pour la discipline. Ce problème ne se limite pas à l'école : de plus en plus, les employeurs éprouvent les mêmes difficultés. Ils embauchent leurs employés pour leurs connaissances et leurs compétences, mais trop souvent, hélas, ils doivent les congédier en raison de leurs attitudes, ces mêmes attitudes qui entravaient leur fonctionnement à l'école ! »³⁴

L'auteur est d'ailleurs consultante, entre autres activités, et propose des formations pour entreprises aussi bien que pour les institutions scolaires, formations basées sur les mêmes principes exactement dans un cas comme dans l'autre. En témoignent ces deux argumentaires en faveur de la formation, destinés à chacun des publics, et publiés sur le site de Réalité Thérapie Pro-Action inc, la société de Francine Bélair.³⁵

32 F. Bélair, *Ma classe qualité - Des outils pratiques de gestion de classe inspiré de la théorie du choix* Montréal, Ed. Chenelière Education, 2007.

33 F. Bélair, *Ma classe qualité au secondaire - Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix* Montréal, Ed. Chenelière Education, 2009.

34 F. Bélair, *Ma classe qualité - Des outils...*, op.cit., p. 11. Dans la suite du texte, nous indiquerons la page directement après la citation.

35 <http://pro-action.ca/formations>.

Vous êtes enseignante, enseignant, ... Vous intervenez auprès des élèves quotidiennement et vous recherchez une approche...	Vous êtes intervenant ? Vous cherchez une approche...
- concrète, simple, efficace, applicable dès le retour de la formation ;	- concrète, simple, efficace, applicable dès le retour de la formation ;
- reconnue et utilisée dans de très nombreux conseils scolaires et commissions scolaires au primaire et au secondaire partout au Canada,	- reconnue et utilisée dans tous les secteurs d'activités et avec toutes les clientèles ;
qui RESPONSABILISE l'élève ;	qui RESPONSABILISE le client
qui facilite réellement votre gestion de classe sans l'alourdir ;	qui facilite réellement l'intervention auprès de la clientèle ;
qui prend en compte votre réalité d'enseignant ;	qui est conçue expressément pour les intervenants de première ligne ;
qui s'adresse aussi bien au groupe-classe qu'à l'élève ;	qui s'adresse aussi bien aux groupes qu'aux individus ;
qui s'adresse aussi bien aux enseignants qu'aux autres intervenants de l'école ;	qui s'intègre à votre vie quotidienne personnelle et professionnelle ;
qui complète vos habiletés et acquis professionnels actuels ;	qui complète vos habiletés et acquis professionnels actuels ;
qui vous permet le transfert des apprentissages ;	qui vous permet le transfert des apprentissages ;
dont l'apprentissage se fait dans et par l'action ;	dont l'apprentissage se fait dans et par l'action...
qui favorise la réussite scolaire ;	
qui a fait ses preuves...	

POUR LES ENSEIGNANTS : UNE CURIEUSE RÉSONANCE AVEC LA LITTÉRATURE MANAGÉRIALE

L'ouvrage de Francine Bélair est structuré en chapitres progressifs, avec des objectifs mois par mois, mais chaque chapitre peut être autonome.

À l'examen de ces chapitres se révèle un curieux air de famille avec la littérature du management par la qualité, tel qu'il est formalisé par les normes de la gamme ISO 9000, qui définit 8 principes fondateurs, destinés à améliorer la performance des organisations de manière continue, en se focalisant sur la satisfaction de leurs clients (et bénéficiaires au sens large), tout en prenant en compte les besoins des différentes parties prenantes.

La notion de **besoin** est centrale dans l'approche de Francine Bélair. Elle y consacre son premier chapitre.

La gestion de la classe requiert un climat de confiance, et, dit-elle, « La relation de confiance est formée de trois composantes : l'autre, vous-même et le lien qui vous lie. [...] Ce lien se tisse par notre capacité individuelle et collective à satisfaire nos besoins de façon responsable, c'est-dire sans nuire à la satisfaction des besoins de l'autre. » (p. 2)

F. Bélair se base sur **la théorie du choix**, inspirée de William Glasser. Cette théorie considère que tout individu est poussé à des comportements et qu'il choisit ces comportements en fonction de la satisfaction de ses besoins. Cinq besoins fondamentaux sont identifiés :

- le besoin d'appartenance (à une relation, à un groupe, à une famille, à une philosophie...), qui nous pousse à développer des comportements de collaboration ;
- le besoin de pouvoir (sur soi et sur l'environnement : envie d'être quelqu'un, d'être reconnu à, qui nous pousse à développer des comportements de compétition face à nous-mêmes et aux autres) ;
- le besoin de plaisir, qui nous pousse à l'apprentissage ;
- le besoin de liberté, ou l'accès au choix, qui nous pousse à des comportements de responsabilité pour assumer nos choix ;
- le besoin de survie ou de sécurité.

« La responsabilité de l'enseignant n'est pas de répondre aux objectifs personnels de l'élève ou aux besoins individuels de tout un chacun, mais plutôt d'aider le jeune à évaluer l'accessibilité de ses propres objectifs. Dans ce dessein, l'enseignant doit d'abord créer un climat chaleureux, non coercitif [...] qui a pour avantage de soutenir l'élève dans la satisfaction de ses besoins. En d'autres mots, si les objectifs personnels sont en partie atteints, il pourra mieux se consacrer à la tâche scolaire. » (p. 3)

Les comportements problématiques, selon l'auteur, sont dus soit au fait que l'enfant s'est vu contrarié dans un de ces besoins, soit au fait qu'il ait contrarié les besoins d'un condisciple. Pour changer le comportement problématique en comportement adéquat, il faudra donc que l'élève se questionne sur les besoins respectifs des uns et des autres.

Les besoins sont également au centre des normes de la gamme Iso 9000, ils en fondent même le premier principe : l'orientation client. Pour bien satisfaire les exigences des clients (et même aller au-delà de leurs attentes), il faut en comprendre leurs besoins présents et futurs.³⁶

Le travail de l'enseignant en est donc modifié : il se voit invité à gérer sa classe comme une entreprise. Il lui est ainsi proposé de tenir un journal de bord mensuel pour apprécier les évolutions de son travail de manager et en faisant son auto-évaluation, selon une logique input-output (logique processus dans les normes Iso 9000).

Le journal de bord du mois de septembre (le chapitre est intitulé « Créons notre classe ») prévoit ainsi de lister, pour chacun des besoins,

- les activités à mettre en place qui pourraient concourir à leur satisfaction ;
- le défi personnel que se donne l'enseignant pour ce faire ;
- la manière dont il va satisfaire ce besoin pour son propre compte ;
- ainsi que l'autoévaluation de son plan pour chaque besoin.

Quant au journal de bord du mois de mai, dernier de l'année (Output - le chapitre est intitulé « Célébrons nos acquis »), il invite l'enseignant à autoévaluer la manière dont il a mis en place la satisfaction des besoins en classe : une dizaine d'items pour chaque besoin lui sont proposés, et il lui faut estimer, sur une échelle de 1 à 5, le niveau d'importance que revêt à ses yeux chaque item, ainsi que le niveau de satisfaction atteint.

L'enseignant, selon F. Bélair, doit jongler avec quatre rôles :

- une relation enseignante
- une relation amicale
- une relation d'aide

36 Pour en savoir plus sur les 8 principes : J.-F. Pillou (dir.), « Management par la qualité » issu de CommentCaMarche (www.commentcamarche.net), mis à disposition sous les termes de la licence Creative Commons.

- une relation dirigeante.

Ce dernier rôle - le principal aux yeux de Francine Bélair puisqu'il n'est quasi jamais question d'enseigner dans son ouvrage - rejoint le principe 2 des normes Iso 9000, qui porte sur le leadership. Le dirigeant, qui définit la finalité et les orientations de l'organisme, doit créer et maintenir un environnement interne permettant l'implication du personnel dans la réalisation desdits objectifs.

« Non seulement nous souhaitons que l'élève apprenne, mais nous voulons également que celui-ci produise un travail de Qualité. Un des rôles de l'enseignant est de l'influencer, de le persuader de faire de son mieux et de viser à améliorer constamment ses compétences. L'enseignant devient un « leader » de Qualité ! Selon Glasser, l'axiome d'une relation dirigeante est que mieux nous connaissons quelqu'un et plus nous aimons ce que nous en connaissons, plus nous travaillerons fort pour cette personne. Un apprentissage signifiant et utile, la possibilité de s'améliorer et la force de l'autoévaluation dans une classe sécurisante permettront à l'élève de produire un travail de Qualité.

L'enseignant dirigeant crée une relation où il répond au besoin d'Appartenance de l'élève en plus de lui permettre de comprendre qu'un travail de Qualité lui donnera plus de Pouvoir, de Plaisir et de Liberté. Pour réaliser ce projet, l'enseignant doit discuter des normes de Qualité et les maintenir. »

« Tout au long de l'année scolaire, vous aurez à jongler avec ces quatre relations, autant de rôles que vous assumez déjà de façon consciente ou inconsciente et qui caractérisent le travail de l'enseignant. Prenez cependant le temps d'autoévaluer vos habiletés, de valider vos compétences et aussi peut-être de choisir d'ajouter de nouveaux éléments d'information à votre bagage personnel. Ainsi, tout en enseignant le programme, vous aidez plus efficacement vos élèves à coopérer, à s'autoévaluer, à développer des méthodes de travail de Qualité, à confronter leurs idées et à se concentrer dans l'action vers un objectif d'apprentissage commun, à l'aide d'un contrat social que vous établirez avec eux. » (p. 27)

POUR LES ENFANTS : DE VIEUX FANTASMES (D'ADULTES) REVISITÉS : UNE PSEUDO-DÉMOCRATIE

Pour l'enseignant, un rôle managérial donc. Et pour l'élève, un rôle d'éternel outsider revisité par des adultes. Le scénario n'est pas neuf, mais le caractère préoccupant de ses développements l'est.

Jean-Pierre le Goff, analysant l'héritage impossible de mai 68³⁷, a étudié la manière dont le système scolaire a été une cible majeure des courants contestataires au début des années soixante-dix ; des « modèles » nouveaux d'école ont fleuri, avec pour principal objectif de faire table rase des lourdeurs du passé. Parmi ces expérimentations, celle d'Alexander Neill à Summerhill a connu un grand succès, et, comme d'autres approches libertaires, laissé des traces qui se sont banalisées avec les années, sous formes d'évidences premières et rarement réinterrogées, dit le Goff.

Ainsi, pour Neill, « Il y a d'un côté l'école traditionnelle, « mauvaise parce que fondée sur une conception adulte de ce que l'enfant doit être et apprendre³⁸ » ; et de l'autre, l'éducation libre qui respecte le désir et la personnalité de chacun. Celle-ci développe « une vision instrumentale : celle d'une école qui serve les besoins des enfants – plutôt que l'inverse. ³⁹»

Mais, dit Le Goff, « Une telle orientation [apprendre en s'amusant] laisse supposer que l'enseignement et l'apprentissage doivent s'inscrire dans la droite ligne des besoins de l'enfant, comme une réponse qui devrait pleinement satisfaire sa subjectivité érigée en un nouvel absolu. Elle va à l'encontre de l'enseignement, qui passe précisément par un décentrement de la subjectivité et l'intégration du

37 J.-P. le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, Paris, La Découverte/Poche, collection Essais, 1998.

38 A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970, p. 27, in J.-P. le Goff, *Mai 68... op. cit.*, p. 369.

39 *Ibidem*.

sujet dans un univers de signification incarné dans des œuvres culturelles. Au nom de la libération de l'enfant, une telle orientation débouche sur le culte de la subjectivité désirante au détriment de la référence au monde commun et de la formation à l'autonomie de jugement. »

On retrouve cette primauté des besoins chez Francine Bélair, mais de manière retournée ; il s'agit de parvenir à les assouvir tout en les contrôlant, non pas pour apprendre en s'amusant, mais pour être dans les dispositions nécessaires pour s'améliorer constamment et produire un travail de Qualité.

La méthodologie suggérée par Francine Bélair semble relever d'une démarche participative, puisque les élèves et l'enseignant sont amenés à élaborer ensemble le « contrat social ». Mais à y regarder de plus près, la participation est singulièrement manipulée. Voici comment est conçu ce contrat social.

Dans un exercice collectif, sur une affiche marquée « + » on note les émotions positives par rapport aux cinq besoins, au départ d'une question : « comment savons-nous que notre besoin (de plaisir, appartenance, etc.) est satisfait ? Que ressentons-nous ? »

Et sur une affiche marquée « - », les émotions négatives seront transcrites toujours au départ d'une question : « que se passe-t-il quand notre besoin (de plaisir, d'appartenance, etc.) n'est pas satisfait ? ».

On demande ensuite aux élèves s'ils préfèrent être du côté des plus ou des moins. On présume, dit Francine Bélair, qu'ils seront du côté des émotions positives : ce qui permet de conclure « voilà donc quelle genre de classe nous voulons être ». Et, à la séance suivante, de travailler sur les comportements responsables pour y parvenir.

Sur une grande feuille partagée en quadrants, l'enseignant indique en quoi consiste et ne consiste pas son travail, puis celui des élèves. Dans une séance de remue-méninges, les affirmations sont affinées, consolidées et choisies, éventuellement par vote, puis l'affiche est signée par chacun, et « Vous venez ainsi, avec l'aide de vos élèves, de créer votre contrat de classe, un contrat social auquel tous pourront se référer tout au long de l'année. Ce contrat clarifie les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves. Tous s'engagent à le respecter. Il a la qualité d'être dynamique et peut être revu en tout temps, à la demande des élèves ou de l'enseignant. » (p. 36).

Le contrat social donne ensuite lieu à l'élaboration collective des règles, ou code de conduite de la classe, basé lui aussi sur les besoins. Chaque besoin donne lieu à un énoncé (par exemple, pour le besoin d'appartenance, « je partage et je collabore avec les autres... »), puis à une liste de comportements pour mettre en œuvre l'énoncé (« j'offre de l'aide aux autres, j'encourage les autres, ... »).

Les élèves sont alors prêts pour « un premier pas vers le travail de Qualité ». Ils sont invités à définir les caractéristiques de ce que devrait être un travail scolaire de qualité. Puis à reprendre un travail effectué dans les derniers jours et à l'autoévaluer : ce que j'aime, ce que je n'aime pas, est-ce que je conserverais ce travail, ce que j'aimerais améliorer. Un condisciple est amené à faire une rétroaction sur le travail (covérification), puis l'élève doit faire un plan d'amélioration, co-signé par le covérificateur.

Dans cette séquence, l'entonnoir est manifeste.

1° L'enseignant est invité à suggérer aux élèves ce qu'ils devraient désirer, puisque la division manichéenne des « + » et des « - » ne laisse guère de doute sur le choix final des élèves - qui désirerait se sentir dévoré par l'ennui, l'isolement, etc ? Le vote apporte une touche supplémentaire de démocratie pour épurer les affirmations positives définitives qui donneront une impression de singularité et d'originalité à une affiche qui ne sera considérée comme définitive, dit Francine Bélair, qu'à la satisfaction... de l'enseignant (p. 36), et qui s'intitulera « contrat de classe ». Le même processus sans négation possible se reproduit pour diverses autres balises.

2° A partir de là, les règles construites sur ce socle se construiront sur des affirmations individuelles, listées sous forme d'engagement, à la première personne du singulier. C'est que

la responsabilisation doit remplacer l'obéissance. « La responsabilité est l'habileté et la capacité d'un individu à combler ses besoins physiologiques et psychologiques sans entraver la satisfaction des besoins des autres personnes. » (p. 50)

3° L'enseignant prétend ne plus exercer de contrôle, la théorie du choix excluant le contrôle. Mais pourtant, « une partie de notre travail consiste à la gestion disciplinaire de la classe et donc à faire respecter le contrat que vous avez conclu avec les élèves. » Et dans ce cadre, il n'est pas imaginé que l'enseignant lui-même pourrait y contrevenir, le présumé étant que ce ne peut être que les élèves. L'enseignant se défait alors sur les élèves de son rôle de contrôle, qu'il exerce ainsi, cependant, par délégation. Quatre notions vont lui permettre ce défaussement : la responsabilisation, l'autoévaluation, le plan d'amélioration, la rétroaction ou coévaluation.

- La responsabilisation, lorsqu'elle touche aux questions de transgression de la norme, prend des allures de confessionnal déguisé sous l'appellation VASI. Il s'agit d'une méthode en 4 étapes :
 - V : VOLONTE : que veux-tu, que voulais-tu, que voulais-tu obtenir par ce comportement ?
 - A : ACTION : quelles actions as-tu choisies pour tenter d'obtenir ce que tu voulais ? Qu'est-ce que tu as fait ?
 - S : SATISFACTION : Est-ce satisfaisant (pour toi, pour moi, pour la classe), est-ce suffisant ?
 - I : IDEES : As-tu de nouvelles idées qui t'aideraient à obtenir ce que tu veux ?
- L'autoévaluation, qui se renforce au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire, porte d'abord sur des travaux scolaires, puis sur tous les comportements. Notons que l'enseignant lui aussi fait son autoévaluation à travers son carnet de bord.
- L'autoévaluation doit se conclure sur un plan d'amélioration (C'est la raison d'être du I de VASI). Le plan d'amélioration doit d'ailleurs devenir un défi personnel, car il importe de réaliser qu'il peut être entrepris même quand il n'y a pas de problème (p. 148). On retrouve de nouveau ici l'esprit du management par la Qualité, qui prône l'amélioration continue (principe 6 de la norme Iso 9000) Le plan d'amélioration doit mettre l'accent sur la simplicité (être réalisable), privilégier l'action, exiger un engagement, faire l'évaluation du risque de sabotage, fixer un moment pour la réévaluation.
- La réévaluation est ce qui doit permettre le maintien du comportement satisfaisant ainsi construit. Un condisciple est chargé de faire une rétroaction à son camarade sur son plan d'amélioration et de coévaluer avec lui qu'il est bien respecté.

L'évaluation et le contrôle sont ici confondus. À la suite de Jacques Ardoino, on peut rappeler que le contrôle est la vérification d'une adéquation des actes à une norme publiée et connue. Il implique une relation inégale puisqu'il y a un contrôleur et un contrôlé, et que le contrôleur a le pouvoir de sanctionner un non-respect de la norme. L'évaluation quant à elle s'attache à une réflexion stratégique sur le sens et les valeurs de ce qu'on fait, elle nécessite une collégialité puisque tous les points de vue peuvent apporter une connaissance utile à cette réflexion.

Non seulement l'enseignant feint de ne pas exercer de contrôle, mais il le fait exercer entre pairs par la fonction de coévaluation ; c'est un contrôle horizontal qui se substitue au contrôle vertical. Par ailleurs, pour le règlement des conflits, F. Bélair prône la mise en place d'un conseil de coopération selon la théorie du choix.

« Le conseil de coopération peut être un puissant outil pour mettre à jour le choix de comportement de l'élève relativement à la satisfaction ou à la non-satisfaction d'un besoin, et lui permettre de s'autoévaluer pour enfin choisir de conserver, modifier ou changer ce comportement. C'est un moment privilégié pour faire un retour sur ce qui s'est passé en classe ou à l'extérieur de celle-ci. les élèves, au départ d'un journal mural, félicitent, remercient, critiquent ou indiquent de quoi ils voudraient parler cette semaine. » (p. 57)

Pour Jean-Pierre le Goff, ce défaussement de l'autorité de la part de l'enseignant est préjudiciable :

« L'autorité ne s'affirme pas comme telle, le rôle du nouvel éducateur est simplement d'accompagner l'enfant dans son développement vers l'autonomie-liberté. Elle n'en inculque pas moins un modèle qui a pour caractéristique de ne pas vouloir en être un : à l'autorité traditionnelle des parents ou des maîtres d'école se substitue celle du groupe dont les « règles de fonctionnement démocratiques » sont instituées par un éducateur qui prétend n'avoir d'autre poids dans une assemblée que celui des enfants.

Au nom de la démocratie, on confère une sorte de citoyenneté nouvelle aux enfants, on dénie le rapport inégalitaire entre éducateur et enfant en se déchargeant de ses propres responsabilités d'adulte sur le collectif. Et ce, au détriment des enfants les plus « difficiles », ceux qui précisément ont le plus besoin d'aide et de rappel des interdits et des limites de la part des adultes. »⁴⁰

Pour Francine Bélair, « Le contrôle externe semble omniprésent dans le monde, et la plupart d'entre nous l'apprennent par imitation. En fait c'est fort simple : le contrôle externe est la croyance que ce que l'on choisit de faire est bien, alors que ce que l'autre choisit de faire ne l'est pas. Pire, le contrôle externe dans le cadre d'une relation peut revêtir la forme « je sais ce qui est bon pour toi ! ». Malheureusement, cette attitude mène aussi à la destruction de la relation. Il est important de souligner encore une fois que nous sommes des êtres sociables et que nos besoins sont mieux satisfaits quand nous sommes en relation avec les autres. Nous devons prendre conscience le plus rapidement possible des comportements qui nuisent à la relation et, par le fait même, à la satisfaction des besoins. » (pp. 156-157)

Puisque le contrôle est néfaste, la sanction l'est aussi. Elle conseille de remplacer la punition par ce qu'elle appelle la conséquence. « Je vous invite à diminuer le nombre de vos interventions punitives (contrôler le comportement de l'élève) et à augmenter le nombre de vos interventions conséquentes éducatives (aider l'élève à apprendre, à trouver de nouvelles solutions). Si la punition cherche l'arrêt du comportement, la conséquence devrait rechercher l'apprentissage d'un nouveau comportement » (p. 79)

« Lorsque nous utilisons la punition, c'est notre propre besoin de Pouvoir qui prend le contrôle. Nous cherchons à maîtriser le comportement de l'autre le plus rapidement possible. Évidemment, la punition nous semble une intervention beaucoup plus rapide, plus ponctuelle, qui demande peu de temps et d'investissement de notre part (et qui, la plupart du temps, satisfait davantage l'auteur de la punition !). » (p. 80)

« Lorsque nous utilisons la conséquence, le besoin de Pouvoir est également satisfait entre l'enseignant et l'élève, tout en protégeant le besoin d'Appartenance. Il est cependant vrai que cette intervention demande plus de temps. » (p. 80)

Le journal de bord de l'enseignant prévoit donc de favoriser l'autoévaluation de l'élève (exemple de propos : est-ce qu'en continuant ainsi, tu respectes les règles de la classe ? Est-ce qu'en continuant ainsi, nous atteindrons nos objectifs de classe ? Es-tu prêt à faire un effort ? »

Au bout de quelques mois, Francine Bélair estime que « la finalité de cette année scolaire, idéalement, serait la construction d'une bonne et solide estime de soi chez l'élève », ajoutant que l'estime de soi « est le résultat d'une autoévaluation continue de nos actions » (p. 180). Mais « en tant qu'équipe-école » (p. 182), on doit aider un élève qui a fauté à apprendre de ses erreurs. Le plan d'amélioration peut en effet déboucher sur « l'autoguérison » et sur l'« autodiscipline ».

« En refusant d'assumer la fonction d'autorité, en prétendant lever la fonction de l'interdit, les nouveaux parents et éducateurs placent les enfants dans une situation paradoxale, impossible à

40 J.-P. le Goff, *Mai 68... op. cit.*, p. 372.

assumer. L'enfant se doit d'être autonome, sans que cette autonomie puisse précisément se forger dans l'adversité, dans un conflit ouvert avec des interdits assumés comme tels. Il peut alors être abandonné dans un face-à-face avec lui-même, dans une situation de perpétuelle errance à la recherche de vis-à-vis solides auxquels il pourrait s'identifier ou se heurter. La réflexion d'Hannah Arendt concernant la crise de l'éducation est devenue d'une brûlante actualité : « l'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants .⁴¹»⁴²

UNE NOUVELLE TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE DE TYPE MANAGÉRIAL

Il est temps d'explicitier le lien qui unit ces « nouvelles » pratiques éducatives et leurs effets transversaux. Il est clair que ces « méthodes » ont pour effet immédiat de familiariser, voire d'intégrer très précocement l'enfant à la culture managériale au travers de laquelle le pouvoir s'exerce dans les entreprises en se niant.

Mais il y a bien plus.

La manière dont l'autonomie et la responsabilisation sont mises en avant dans la culture managériale est très éloignée des valeurs de liberté et d'authenticité (satisfaction des besoins individuels) qui sont mises en avant.

Pierre Bourdieu a mis très clairement en lumière qu'il s'agissait en fait de nouvelles techniques d'assujettissement : en appelant à l'autonomie et à la responsabilisation, on pose en fait les conditions d'une implication sans faille et sans limites dans les intérêts de l'entreprise (présentés évidemment comme les intérêts collectifs) ; en reculant sans cesse les limites de l'auto-contrôle, on oblige les travailleurs à intérioriser des normes auxquelles il leur devient difficile de s'opposer.

L'égalité qui est affichée (on est « tous dans le même bateau » face à la concurrence exacerbée que nous devons affronter pour être les meilleurs à satisfaire les besoins des clients) révèle sa vraie nature lorsque les exigences des actionnaires et la maximisation de leur profit conduisent à rompre les liens avec les travailleurs qui ont pourtant respecté les attentes souvent énormes qu'on leur avait imposées : accepter des réductions de salaires, une flexibilité plus importante, des licenciements « préventifs ». Là, tout à coup il n'est plus question de « culture et de valeurs communes » et ce n'est pas le capitaine, muni de son parachute doré, qui reste le dernier sur le bateau qui est occupé à couler, loin s'en faut...

La transversalité négative consiste donc à habituer très précocement l'enfant à cette manipulation de sa liberté et de son authenticité : celles-ci sont d'autant plus promues dans les discours qui permettent d'imposer l'adhésion (via l'évaluation ambiguë du « savoir-être » des assujettis) qu'elles poursuivent des fins contraires, dont le cynisme et la violence se révèlent lorsque les intérêts des détenteurs du pouvoir l'exigent.

Cette analyse donne tout son relief à la conclusion à laquelle nous étions arrivés à la fin de notre première partie :

« La promotion dérégulée des « droits » faussement présentés comme des « droits culturels » peut alors servir de texte pour justifier des régressions volontaires, présentées comme inéluctables, dans le registre socio-économique. »

41 H. Arendt, « La crise de l'éducation », *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972, p. 244, in J.-P. Le Goff, *Mai 68... op. cit.*, p. 376.

42 J.-P. Le Goff, *Mai 68...Op. cit.*, p. 376.

LA STIGMATISATION POSITIVE

Un autre mécanisme permet de jeter un troisième regard critique sur l'ambiguïté de certaines promotions des droits culturels, c'est celui qu'E. Goffman a décrit sous le terme de stigmatisation.

La stigmatisation frappe des personnes qui sont pourvues d'un attribut qui est susceptible de jeter sur elles un discrédit durable et profond, à un point tel qu'elles ne sont plus considérées comme des participants légitimes aux interactions sociales. Elles sont inéluctablement « différentes », c'est-à-dire, en dernier ressort, non-humaines.

Les personnes stigmatisées sont alors caractérisées par un certain nombre d'incapacités, même si celles-ci ne sont pas avérées.

Il suffit de penser ici aux personnes handicapées (leur handicap, qu'il soit physique ou mental, est un attribut visible) et aux incapacités multiples qu'on leur prête, jusqu'à leur refuser l'accès à l'expérimentation : vivre dans un logement à elles, fonder une famille, vivre une expérience amoureuse.

La jeunesse fait l'objet dans nos sociétés de pareille stigmatisation ; dans beaucoup de cas, elle est perçue comme une « nouvelle classe dangereuse » refusant délibérément de s'engager sur la voie de la civilisation tracée par ses aînés.

C'est évidemment particulièrement le cas lorsque des traits complémentaires (d'autres attributs) viennent grever le tableau : des signes ethniques, une mauvaise adresse...

Mais ce que Goffman appelle des « tares du comportement » peuvent suffire. Le sociologue donne comme exemples de cette catégorie d'attributs le fait d'être homosexuel, gauchiste, etc. Les comportements susceptibles de fonctionner comme attributs porteurs de stigmatisation varient effectivement selon les lieux et les époques.

Mais notons que dans nos pays, le comportement « jeune » tend à fonctionner comme pareil attribut. Il suffit d'observer, par exemple, que des actes qu'on caractérise trop rapidement d'« incivilités », et qui recouvrent assez souvent des comportements propres à l'adolescence, de test des limites, d'expérimentations de la transgression, normales à cet âge, sont promptement requalifiés en preuves d'incivisme, ce qui est tout autre chose : on n'est plus considéré comme participant légitime aux interactions sociales.

La stigmatisation peut même faire feu de tout bois et « retourner » les difficultés d'entrée dans la vie adulte (par exemple en trouvant un travail) en complaisance et en volonté d'abuser de la solidarité collective. C'est ce que fait et fait faire l'État social actif, et qui se traduit par les jeux avec l'âge de la majorité à 18 ans, ouvrant en principe un droit à l'assurance sociale.

Les tentatives d'abaisser la majorité pénale incarnent évidemment aussi cette stigmatisation.

Mais les analyses très fines de Goffman nous alertent aussi sur une variante redoutable de la stigmatisation, qui fonctionne en quelque sorte à fronts renversés.

Là où la stigmatisation conduit à supposer toutes sortes d'incapacités non avérées (et à les faire exister réellement), la variante conduit à affirmer toutes sortes de capacités non actualisées.

Une positivité sirupeuse conduit l'interaction, qui paraît l'exact inverse du rejet.

Mais structurellement, le fonctionnement est le même.

Un attribut conduit non plus à discréditer mais à sur-créditer celui qui en est pourvu, de telle façon qu'il ne fait plus partie du cercle des interactants « ordinaires » : à son propos, on abaisse le seuil des exigences, on s'extasie devant la moindre réalisation. En structure profonde, le thème est bien « c'est formidable cette réalisation (pour quelqu'un comme toi (qui n'est décidément pas comme moi)) ».

Les artistes handicapés connaissent bien ce problème, puisque l'admiration que les « normaux » professent pour leur œuvre est ambiguë : ils ne savent quasi jamais si elle provient de l'œuvre pour elle-même ou du « tour de force » que sa réalisation par une personne handicapée représente.

Les « grands libérateurs » adeptes du défaussement, qui sont prompts à « imposer un modèle qui se dénie comme tel », à construire une emprise sur base d'un discours de liberté (toutefois imposée dans son exercice et souvent dans sa forme) sont évidemment coutumiers des pratiques de « sur-crédit » envers les enfants et les jeunes.

Il est donc utile d'essayer d'élaborer des manières de déconstruire cette autre façon de manipuler les droits culturels, qui procède cette fois par une sur-valorisation induite de leur exercice.

Le thème est évidemment des plus délicat.

Nous pensons que trois fonctionnements doivent nous alerter en la matière.

a) La sacralisation de la parole

C'est probablement le fonctionnement le moins difficile à repérer. Il consiste à donner une valeur automatique à la moindre prise de parole catégorielle (ici des enfants ou des jeunes) parce qu'elle vient de la dite catégorie. Il arrive que cette parole catégorielle soit aussi dotée de davantage de valeur que des prises de parole plus autorisées. On mobilise dans ce cas des « exposants » de spontanéité, d'authenticité dont seraient privés les adultes.

Une idéologie de l'inspiration sous-tend souvent cette attitude : l'enfance, parce qu'elle est enfance, habiterait d'office le pays de la création, qui serait de surcroît celui de la vérité.

Notons au passage que cette idéologie revient à dénier la société qui est en nous (y compris les enfants et les jeunes). Ce déni est d'autant plus étonnant lorsque les enfants ou les jeunes sont invités à « statuer » sur des réalités dont ils n'ont pas la moindre expérience. Construire un savoir dans l'expérience n'est déjà pas simple pour les adultes ; doter de valeur absolue un discours sur des réalités qu'on n'a pu approcher que par les représentations que d'autres s'en font illustre bien ce qu'est la stigmatisation positive.

Il est très différent, par exemple, d'inviter des jeunes à « exprimer » ce qu'est la pauvreté à leurs yeux ou de permettre à des jeunes qui la vivent quotidiennement d'expliquer à ceux qui n'y sont pas exposés ce qu'ils ignorent de ce type de vécu...

b) L'expression plutôt que le travail qu'implique toute création

Dans la foulée, on se contente vite, en matière d'exercice des droits culturels, d'occasions d'expression : il s'agirait de « pousser en dehors » une richesse intérieure qui ne demanderait qu'à voir le jour. La médiatisation de cette profération est en réalité le message. C'est la logique du « micro-trottoir » dans toutes ses variantes.

Dans le champ artistique, depuis au moins le vingtième siècle, on n'a cessé de combattre la conception de la création qui fait dépendre celle-ci, au fond, de la possession d'un capital ; dans l'idéologie de l'expression, l'écrivain, par exemple, serait tel parce qu'il a « quelque chose à dire », par exemple une richesse de sentiment. À l'opposé, on met en avant le travail de la forme qu'implique toute création, qui permet une série de décalages par rapport à ce que Gilles Deleuze appelait « ses minables petites affaires privées ».

c) La production d'une parole attendue

Dans les situations que nous venons d'évoquer, on retrouve le caractère messianique que l'on avait prêté en d'autres contextes à la classe ouvrière : le prolétariat, dépositaire du sens de l'Histoire, ne se trompe jamais. On peut ajouter avec regret : surtout lorsqu'il dit ce que l'avant-garde éclairée lui fait dire...

Il ne faudrait pas que cette logique messianique imprègne l'exercice des droits culturels tels qu'ils sont pilotés par l'accompagnement bienveillant des grands libérateurs.

Dans ce cas, on peut se demander parfois jusqu'où peuvent aller les adultes pour que la parole qui

sort de la bouche des enfants soit en fait la leur.

L'auto-illusion des « grands libérateurs » de la parole est parfois telle qu'ils ne peuvent imaginer que « l'avis » des enfants puisse être autre chose que progressiste – ce qui les conduit, lorsque ce n'est pas le cas, à toutes sortes de stratégies de gauchissement de l'expression, voire à des réactions cette fois peu bienveillantes.

Il est aussi étonnant de les voir doter *par principe* les propos sollicités auprès d'enfants d'un « exposant positif », comme si le fait qu'ils ne soient pas tenus par ceux qui sont les premiers touchés ou qui ont étudié de près la situation concernée leur donnait d'office une plus-value. L'imprégnation du champ médiatique est ici très forte, et notamment la nécessité où il se met de « renouveler » sans cesse le débat, fût-ce au prix du sens.

LA SOUMISSION À UN ENVIRONNEMENT CHAOTIQUE

Enfin, il faut rappeler qu'E. Goffman a bien mis en lumière que l'autonomie culturelle d'un individu ou d'un groupe pouvait être détruite par des actions institutionnelles.

Il a décrit les procédés institutionnels qui peuvent concourir à une telle destruction⁴³.

Le sens de ces procédés est de casser le rapport de soi à soi sur lequel un sujet peut s'appuyer pour se livrer à un travail de subjectivation – et donc de création, c'est-à-dire de décalages progressifs.

La soumission à des situations humiliantes, la privation puis la perte des repères personnels en sont des exemples frappants.

Mais nous nous devons d'insister ici sur un procédé particulier : la soumission à un ordre incohérent, un environnement chaotique.

L'abaissement à 14 ans de l'âge à partir duquel un jeune peut être soumis à des sanctions communales est un exemple criant de ce procédé⁴⁴ : contradiction avec le droit de la protection de la jeunesse (qui considère en principe qu'un jeune doit être éduqué jusqu'à 18 ans avant d'être jugé responsable de ses actes), flou dans la définition des actes punissables, fortes variations de ceux-ci d'une commune à l'autre, variations d'attitude de ces communes dans l'application même de cette loi (toutes n'y sont pas favorables), statut incertain des fonctionnaires sanctionneurs, imprévisibilité des réactions des autorités, risques d'arbitraire...

Il faut bien dire que l'irritation en tous sens de l'âge de référence de la majorité selon les types de droits concernés, que nous n'avons pu que constater, produit aussi un flottement général sur le statut de la jeunesse.

Cette irritation produit-elle autre chose qu'un nouveau rapport à la règle, qui édicte qu'elle est faite pour être contournée quand du moins on en a le pouvoir ? C'est la thèse de Luc Boltanski : les « responsables » savent qu'il faut contourner les lois pour « arriver », mais savent aussi que ce savoir ne peut être diffusé, puisque les dominés, au contraire, se devront de la respecter au pied de la lettre. Les « responsables » s'emploieront alors à les « responsabiliser » - devons-nous ajouter en les privant, de surcroît, des conditions minimales de l'autonomie qui leur permettraient un travail de subjectivation ?

43 E. Goffman, *Asiles*, Paris, Minuit, 1968.

44 Cf. J. Fastrès, « Les sanctions administratives communales : une lecture culturelle », *Intermag.be*, Analyses et études 2014, www.intermag.be/469 et J. Blairon, « Produits comme déchets, dès 14 ans ? », *Intermag.be*, Analyses et études 2012, www.intermag.be/378.

CONCLUSION : LA MAJORITÉ N'EST QU'UN MOT ?

Au terme de cette étude, nous ne pouvons que penser à ce texte de Pierre Bourdieu : « La jeunesse n'est qu'un mot »⁴⁵. Le sociologue y montre notamment que la catégorie « jeune » constitue un ensemble hétéroclite recouvrant des situations qui n'ont quasi rien en commun : par rapport au privilège accordé à l'adolescence de se trouver « hors du monde social », par exemple, il y a un énorme écart entre des jeunes issus des milieux populaires et les héritiers des possessions de rentes.

« Par exemple, on pourrait comparer systématiquement les conditions d'existence, le marché du travail, le budget temps, etc., des « jeunes » qui sont déjà au travail, et des adolescents du même âge (biologique) qui sont étudiants : d'un côté, les contraintes, à peine atténuées par la solidarité familiale, de l'univers économique réel, de l'autre, les facilités d'une économie quasi ludique d'assistés, fondée sur la subvention, avec repas et logement à bas prix, titres d'accès à prix réduits au théâtre et au cinéma, etc. On trouverait des différences analogues dans tous les domaines de l'existence : par exemple, les gamins mal habillés, avec des cheveux trop longs, qui, le samedi soir, baladent leur petite amie sur une mauvaise mobylette, ce sont ceux-là qui se font arrêter par les flics. »

Pierre Bourdieu montre aussi que « les coupures soit en classes d'âge, soit en générations, sont tout à fait variables et sont un enjeu de manipulations » ; il attribue ces variations à la constitution d'un ordre social :

« (...) dans la division logique entre les jeunes et les vieux, il est question de pouvoir, de **division** (au sens de partage) des pouvoirs. Les classifications par âge (mais aussi par sexe ou, bien sûr, par classe...) reviennent toujours à imposer des limites et à produire un **ordre** auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit se tenir à sa place. »

Ce que nous avons rencontré dans l'analyse des variations de l'âge de la majorité, c'est bien la nouvelle forme d'exercice du pouvoir : celui qui passe moins par la constitution d'un ordre que par l'agitation en tous sens, le mouvement imposé, la perte des repères.

Si l'on peut lire derrière les enjeux de cette agitation la montée en puissance du thème du sujet et s'en réjouir, il convient aussi de ne pas sous-estimer les controverses qui accompagnent ces victoires et les contradictions qui les traversent, notamment la lutte entre plusieurs formes de l'État.

Il y a lieu aussi d'être des plus attentifs aux risques de retournement des victoires en matière de droits culturels, qui peuvent servir des intérêts opposés au discours qui en assure la promotion.

Le pouvoir qui s'exerce par le mouvement plus que par l'ordre implique que la manipulation passe par l'irritation plus que par la division.

En ce sens, la majorité n'est qu'un mot mais ce mot cache bien des relations de pouvoir, notamment en matière de droits culturels effectifs ; leur défense ou leur mise en avant peuvent en effet cacher de redoutables fonctionnements de retournement qui en compromettent l'enjeu : l'accès réel à un travail de subjectivation.



Pour citer cette étude

Jean Blairon, Isabelle Dubois, Jacqueline Fastrès, Jérôme Petit et Laurence Watillon, « Les âges irrités de la majorité », *Intermag.be*, Analyses et études RTA asbl, janvier 2016, URL : www.intermag.be/547.

45 Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978, pp. 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992 pp. 143-154. Accessible sur www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/jeuness.html.

LES ÂGES IRRITÉS DE LA MAJORITÉ

P. 2	PREMIÈRE PARTIE : UN ÉTAT DES LIEUX, SON SENS ET SES ENJEUX
P. 5	<i>PREMIER ÉLÉMENT D'ANALYSE : LA RUPTURE DE LA CONNEXITÉ ENTRE LES DROITS</i>
P. 6	<i>DEUXIÈME ÉLÉMENT D'ANALYSE : DES MODÈLES D'ÉTAT CONTRADICTOIRES</i>
P. 7	<i>TROISIÈME ÉLÉMENT D'ANALYSE : DEUX CONTROVERSES FORTES À PROPOS DES DROITS DU SUJET</i>
P. 9	<i>MISE EN OEUVRE DE CES REPÈRES À PROPOS DE L'ABAISSEMENT DE LA MAJORITÉ SEXUELLE À 14 ANS</i>
P. 13	<i>S'ADAPTER À UN MONDE QUI CHANGE ?</i>
P. 16	DEUXIÈME PARTIE : LES ANALYSEURS POUR SE DÉPRENDRE DES MANIPULATIONS DES DROITS
P. 17	<i>LE DÉFAUSSEMENT SUR L'ENFANT DES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE</i>
P. 18	<i>LA TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE COMME IMPOSITION CULTURELLE DU RETOURNEMENT</i>
P. 26	<i>UNE NOUVELLE TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE DE TYPE MANAGÉRIAL</i>
P. 27	<i>LA STIGMATISATION POSITIVE</i>
P. 29	<i>LA SOUMISSION À UN ENVIRONNEMENT CHAOTIQUE</i>
P. 30	<i>CONCLUSION : LA MAJORITÉ N'EST QU'UN MOT ?</i>