

Franck Poupeau

Collège de France, Centre de Sociologie Européenne

LA MOBILISATION SCOLAIRE EN SEINE SAINT-DENIS : ELEMENTS POUR UNE INTERPRETATION DU CAPITAL MILITANT

«La fortune étant variable et les hommes obstinés dans leurs façons, ils sont heureux tant qu'ils s'accordent ensemble et, dès qu'ils discordent, malheureux. Je juge certes ceci : qu'il est meilleur d'être impétueux que circonspect, car la fortune est femme, et il est nécessaire, à qui veut la soumettre, de la battre et la rudoyer. Et l'on voit qu'elle se laisse plutôt vaincre par ceux-là que par ceux qui procèdent avec froideur. Et c'est pourquoi toujours, en tant que femme, elle est amie des jeunes, parce qu'il sont moins circonspects, plus hardis, et avec plus d'audace la commandent.»

(Machiavel, *Le Prince*, chapitre 25)

MOBILISATION COLLECTIVE ET ENGAGEMENT INDIVIDUEL

Les ouvrages et les articles sur les mouvements sociaux actuels se multiplient depuis les grèves de décembre 95 : on peut citer, entre autres, *Le retour de la question sociale*, de C.Aguiton et D.Bensaïd, *Le Grand Refus*, sous la direction d'A.Touraine, *Le désir de société* de J.-M.Salmon, *Vers un renouveau du conflit social* de G.Groux, ou encore *Le mouvement social en France*, de S.Bérout, R.Mouriaux et M.Vakaloukis. Une attention spécifique est portée aux «mouvements des sans» (sans papiers, sans domicile, etc.) qui ont accédé, à plusieurs reprises, à une réelle visibilité publique. Peut être à cause de la force des enjeux politiques qui s'y attachent, peut être à cause du manque de recul inévitable de réflexions faites «à chaud», ces ouvrages se contentent bien souvent de perspectives politiques plus ou moins favorables sur le sens et le devenir de l'action collective : ainsi on ne trouve pas - à l'exception des travaux de Christian de Montlibert portant sur les mobilisations des sidérurgistes lorrains contre la fermeture des installations, continués avec l'analyse d'une protestation de scientifiques et d'élus politiques strasbourgeois contre le déplacement d'une machine scientifique, développés à propos des grèves et défilés de novembre - décembre 1995¹ - comme dans une grande

partie de la littérature anglo-saxonne consacrée aux mouvements sociaux, de tentative pour construire un modèle explicatif de ces luttes, et l'analyse se contente la plupart du temps d'invoquer des facteurs politiques ou sociaux un peu vagues.

Les pratiques protestataires constituent pourtant un phénomène sociologique digne d'intérêt : comment expliquer que des gens contestent l'ordre établi, se rebellent ou revendiquent ? Comment expliquer qu'une personne s'engage dans une telle action collective ? Qu'est ce qui détermine les formes de cette action collective, et son irruption à tel ou tel moment ? Les mouvements sociaux des années 90, par leur remise en cause des politiques et de la pensée libérales, ne peuvent alors qu'interpeller le chercheur.

Pour essayer de répondre à ces questions, et proposer un cadre d'analyse des pratiques contestataires actuelles, nous tenterons de définir la notion de «capital militant», à partir d'une confrontation entre diverses théories des mouvements sociaux, et un exemple précis, le «mouvement du 93», c'est-à-dire la grève qui s'est déroulée dans l'institution scolaire au printemps 1998 en Seine-Saint-Denis. Les personnels enseignants, localement soutenus par les parents d'élèves dans un grand nombre d'établissements, se sont mobilisés suite à l'annonce, par le ministre de l'Education Nationale Claude Allègre, d'un plan de rattrapage pour la Seine-Saint-Denis : en dénonçant son insuffisance, ils ont soutenu des revendications telles que le «droit à l'éducation» et le «rétablissement de la justice» dans ce «département sinistré».

¹ Cf C. de Montlibert, La construction sociale des revendications comme enjeu des luttes. *Revue Eu-*

ropéenne des Sciences Sociales. 1981. N°54-55 ; L'affaire du synchroton : les agents politiques dans une mobilisation collective régionaliste. *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*. 1989. N°16 ; *Crise économique et conflits sociaux*. Paris, L'Harmattan. 1989. 207 p.

Au cours de l'enquête menée sur les conditions sociales de ce mouvement, le rôle actif d'une minorité de militants très engagés est apparu déterminant. Ils ont apporté leur savoir-faire et leur expérience, dans une grève qui a mobilisé un grand nombre de jeunes enseignants très dynamiques mais souvent peu politisés. Cette hétérogénéité des personnels mobilisés renvoie à l'hétérogénéité du groupe professionnel, et implique une grande diversité des formes d'engagement dans le mouvement. Elle est aussi redoublée par l'inégalité des situations entre les établissements scolaires, et la diversité des dynamiques collectives qui se sont mises en place en fonction des équipes éducatives locales : la grève n'a pas forcément le même sens dans un collège de centre ville, confronté à une dégradation des conditions d'enseignement, ou dans un collège fortement syndicalisé et doté d'une tradition de lutte.

L'engagement individuel n'est donc pas séparable des formes collectives de mobilisation. Et si l'on peut, comme le font les théories des *networks* appliquées aux mouvements sociaux, insister sur le rôle fondamental des relations interpersonnelles locales, il ne faut pas seulement expliquer le «comment» de la participation, mais son «pourquoi», ou plus exactement ses conditions sociales de possibilité : ce qui *dispose* à agir, et selon quels *modes d'action*.

Après avoir précisé le cadre empirique de la réflexion, un détour par les diverses théories des mouvements sociaux permettra de justifier la construction de cette notion de «capital militant».

Les conditions sociales de la grève des personnels enseignants en Seine-Saint-Denis

Ce mouvement comporte un certain nombre de spécificités, qu'il faut prendre en compte pour tracer les limites de la réflexion : il s'agit d'une grève reconductible menée sur plus de deux mois, à l'échelle entière d'un département qui possède, de par son histoire propre (la «banlieue rouge») et sa proximité avec Paris, une forte tradition militante. Le mouvement a été impulsé par une «Assem-

blée Générale des Etablissements en Lutte du 93 », regroupant les représentants mandatés de chaque établissement, et les syndicats qui soutenaient l'action.

La situation sociale et scolaire du «93»

L'enquête menée sur ce mouvement repose sur plusieurs semaines d'observation participante aux événements, sur des entretiens, un questionnaire et une étude statistique des établissements, étude statistique faisant intervenir autant des paramètres scolaires (dotations, résultats aux examens, composition des équipes éducatives) que des paramètres sociaux (pourcentage d'élèves d'origine défavorisée, baisse des revenus dans la commune, taux de chômeurs, d'ouvriers, etc...). Cette étude statistique s'appuie sur une prise en compte de la situation sociale et scolaire de la Seine-Saint-Denis.

Le rapport du recteur Fortier, référence du plan de rattrapage qui a catalysé les mécontentements au mois de mars 1998, avait dressé de la situation scolaire un bilan accablant, en relation étroite avec la situation sociale. Faisant état de la restructuration des activités depuis les années 60 et du développement des cités d'habitation, il mettait l'accent sur la précarité économique, sociale et affective d'un département qui cumule «la majeure partie des handicaps sociaux de cette fin de siècle»: une forte densité de population, de l'ordre de 5953 habitants au km², une forte proportion de jeunes (28,5 %) concentrée dans des logements sociaux en cités (les logements sociaux représentant 32% du parc locatif), la conjonction de multiples formes de délits dans des zones de «non-droit», une forte concentration de population étrangère (1 habitant sur 5), un fort taux de chômage et de RMI (41,7 RMIstes pour 1000 habitants). Cette situation aurait pour corollaire le développement sans précédent du nombre d'incidents en milieu scolaire, qui seraient passés, pour l'académie de Créteil, de 294 en 1993-4 à 2975 en 1996-7, la majeure partie ayant lieu en Seine-Saint-Denis. Finalement, ce rapport reposait sur l'idée que «les établissements de Seine-Saint-Denis se trouvent confrontés à une série de handicaps liés à la sociologie

particulière de ce département»: au bout du compte, l'institution scolaire ne présenterait qu'un «modèle culturel décalé par rapport aux représentations que peut se faire de l'Ecole et de l'éducation une partie de la population» (p.4), ce qui perturberait la vie des établissements. Un grand nombre de familles déstructurées, plaçant les enfants en situation de «vide affectif», seraient peu concernées par l'école, d'où les stratégies d'évitement développées par les autres, produisant une concentration des difficultés. De plus, l'accueil scolaire lui-même serait déficient, avec un grand nombre d'établissements de plus de 800 élèves (24 au total), un faible nombre de classements ZEP (20 collèges seulement), un grand nombre d'enseignants «jeunes et inexpérimentés» affectés dans le département par le jeu du barème fondé sur l'ancienneté, et de nombreux postes vacants dans toutes les catégories de personnels. Les faibles résultats aux examens, le fort pourcentage de sorties sans diplômes se conjuguent alors aux «représentations mentales» qui sont «très différentes de celles qui sont à la base de l'enseignement» (p.8), pour produire des situations scolaires ingérables.

Si le rapport Fortier a pu représenter pour certains enseignants, parents d'élèves et élus locaux, la reconnaissance de la situation défavorisée du département, il n'en est pas moins susceptible d'être critiqué dans la mesure où il ne tient pas compte de la diversité des situations des établissements du «93». Il n'est pas possible en effet de mettre sur le même plan une commune réunissant tous les indicateurs de la «pauvreté», comme Aubervilliers, et une commune plus favorisée, comme Gournay-sur-Marne, tant l'écart entre les revenus imposables, le pourcentage de chômeurs ou de RMIstes, la structure de la population active, sont différents. Ainsi Robert Fosset montre-t-il qu'il est possible de distinguer trois grandes catégories de communes : la zone occidentale an grande partie industrialisée, qui est la plus en difficulté, la zones centrale qui s'appauvrit moins vite, et la zone orientale qui est «la mieux dotée malgré des îlots de grande pau-

vreté»². En outre, cette hétérogénéité sociale est redoublée par l'hétérogénéité des établissements, parfois à l'intérieur de la même commune : entre le collège Barrière à Gournay sur Marne, qui comporte plus de 70% de réussite au brevet, et dont 11% des 361 élèves sont d'origine défavorisée (selon les critères du rectorat) et le collège Hugo à Aulnay-sous-bois, avec 46% de réussite aux examens, et 75% des 1047 élèves d'origine défavorisée, la situation est difficilement comparable.

La constitution d'un tableau plus précis de la situation scolaire de la Seine-Saint-Denis s'est donc avérée nécessaire pour pendre en compte ces situations, en articulant les données au niveau local et au niveau national.

Pour l'année scolaire 1996-7, les taux de réussite aux examens sont inférieurs aux moyennes nationales, comme l'indiquent les données suivantes :

Examen (1996-7)	Niveau national	Seine-Saint-Denis
Brevet des collèges	74,6%	59,7%
Bac professionnel	79,3%	70,5%
Bac général et technique	77,3%	71,2%

(source : document syndical SNES)

Mais les résultats aux examens peuvent varier de 28% à plus de 80% pour le brevet des collèges, et de 35 % à 85 % au baccalauréat général. D'autres indicateurs sont nécessaires pour saisir la situation scolaire : ils concernent la population scolarisée, et les établissements. Les chercheurs en éducation invoquent souvent, pour expliquer la transformation des conditions d'enseignement, l'arrivée de «nouveaux publics». En ce qui concerne la Seine-Saint-Denis, la «massification» est loin de s'être stoppée et d'entraîner une réduction des effectifs scolarisés.

	Population de moins de 25 ans		Proportion de 15-24 ans scolarisés	
	1968	1990	1968	1990
Métropole	39,8%	34%	41,4%	59,4%
Ile-de-France	37,3%	34%	42,4%	61%

(source : INSEE, Résultats des exploitations par sondage au % des données des recensements)

² « L'espace social en contrastes », *Seine-Saint-Denis. Chantiers et mémoires*, Autrement, 1998

Sur la période 1990-1996, des données départementales sont disponibles pour l'évolution des moins de 25 ans par département (voir tableau suivant). Si pour la métropole l'évolution du nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire est de -0,1 %, elle est en augmentation de 3,6 % en ce qui concerne la Seine-Saint-Denis. En fait, la réduction apparente du pourcentage d'élèves dans le second degré va de pair avec une augmentation des effectifs à ce niveau, et la population des moins de 25 ans a augmenté plus vite que les effectifs scolarisés (dans lesquels il faut prendre en compte les étudiants), contrairement à ce qui se passe au niveau national. De plus, cette croissance des effectifs scolarisés est loin de se faire dans de bonnes conditions : sur l'année scolaire 1996-7, il y a en Seine-Saint-Denis 31,8 % de boursiers, contre 13 % pour la Seine-et-Marne et 18 % pour le Val-de-Marne qui sont dans la même académie, et une moyenne de 24,8 % pour la métropole.

	Population de moins de 25 ans		Effectifs scolarisés/2 ^o D ^o	
	1990-91	1997-98	1990-91	1997-98
Métropole	35,3%	33,2%	27,6%	28,5%
Seine-Saint-Denis	38%	38,5%	33,8%	25,7%

(source : Direction de la Programmation et du Développement, Géographie de l'École, 1999, p.110)³

De plus, la structure des 175 établissements (dont 111 collèges) doit être mise en rapport avec le classement global des établissements. Alors que la taille des classes hors Zones d'Education Prioritaires est de 23,9 % en métropole et 24,3 % pour l'académie de Créteil, la taille des classes ZEP en Seine-Saint-Denis est de 21,7 % en métropole et 22,4 % (ce qui est le plus haut pourcentage après Versailles, source DPD, id.). 15,7% des collégiens sont en ZEP dans l'académie de Créteil, ce qui n'est pas le plus fort taux, la moyenne nationale de la métropole se situant à 14,3%. Connaissant les inégalités

³ Ces pourcentages d'élèves dans le second degré par rapport à la population de moins de 25 ans ne sont pas exacts car les calculs se font sur les résultats de deux années différentes quoique proches : 1996 pour la population des moins de 25 ans et 1997-8 pour les effectifs dans le second degré.

entre les différents départements, jouant en la défaveur de la Seine-Saint-Denis, il est possible de penser que la situation est encore plus difficile que ne le révèlent les indicateurs académiques -d'autant plus que dans nombre de municipalités, le classement ZEP n'est pas demandé...

Ces indicateurs statistiques, s'ils donnent une idée des difficultés matérielles dont souffre l'école en Seine-Saint-Denis, ne peuvent toutefois permettre de comprendre les raisons pour lesquelles certains établissements se sont mobilisés plutôt que d'autres. Une saisie plus fine et plus différenciée de la situation a donc été nécessaire, au niveau des collèges et des lycées, grâce à la construction d'une base de données prenant en compte les disparités géographiques et sociales.

Les enseignants en grève

Cette enquête statistique⁴, différenciant les situations dans le département, a fait apparaître *le rôle déterminant de la médiation de l'équipe éducative* : ce ne sont pas seulement les établissements situés dans des zones difficiles qui se sont mobilisés, mais aussi des établissements qui pouvaient apparaître comme mieux dotés. Certains établissements en difficulté se sont aussi moins mobilisés. On ne peut donc inférer de ce mouvement une analyse du type : *conditions d'enseignement difficiles => mécontentement => mobilisation*⁵

⁴ Voir Le « mouvement du 93 », mémoire de DEA sous la direction de Patrick Champagne, Centre de Sociologie Européenne, EHESS, 1999.

⁵ La diversité des situations collectives dans les établissements incite à remettre en cause ce schéma univoque. En fait, le travail statistique a permis de distinguer plusieurs modes d'engagement collectifs :
-réactions à des conditions d'enseignement difficiles (seul cas conforme aux théories de la frustration relative)
-influence de la tradition de lutte dans l'établissement : dynamique collective due notamment à la syndicalisation
-dynamique collective non organisée mais issue d'un sentiment collectif de dégradation
C'est ce dernier cas qui est le plus intéressant car il permet de cerner les transformations en cours dans le monde enseignant et le système éducatif.

Ce schéma est insatisfaisant sur plusieurs points : il suppose que la mobilisation n'est qu'un processus réactif, et que les gens mobilisés réagissent tous de façon identique, pour les mêmes raisons.

L'hypothèse de travail est que cette mobilisation exprime les transformations en cours dans le groupe enseignant, et en particulier les transformations du rapport au métier et de l'identité professionnelle. C'est la vertu d'un tel «moment critique» que de faire apparaître les contradictions latentes, et dans ce cas particulier, la situation de *double bind* dans laquelle se trouvent les enseignants. La contradiction entre leur système de formation, centré sur la maîtrise d'une discipline, et les contraintes pédagogiques spécifiques nées du contact avec des publics peu adaptés à cet enseignement, (avec la nécessité d'être aussi éducateur...), est redoublée par la contradiction née de leur proximité avec les valeurs du système scolaire, et la fonction de contrôle social qu'ils ont de plus en plus l'impression d'exercer lorsque, dans des conditions difficiles dont la Seine-Saint-Denis est l'exemple le plus frappant, la vérité du système est mise à jour.

Cette contradiction provient d'une transformation beaucoup plus générale : la transformation, liée aux politiques néo-libérales, du rôle de l'Etat, qui laisse gérer à ceux qui sont «en première ligne», sa «main gauche», les effets sociaux des politiques économiques. On retrouve dans le groupe professionnel des enseignants une contradiction homologue à celle d'autres travailleurs sociaux du service public.

Pour comprendre la mobilisation des enseignants, il faut voir comment cette contradiction est résolue par chacun d'eux. Entre les jeunes enseignants et ceux qui ont déjà pratiqué pendant plusieurs années en Seine-Saint-Denis, le point de vue change : la surprise ou la déception des premiers contraste avec le sentiment, chez les seconds, d'une dégradation presque irrémédiable. Mais cette opposition entre «jeunes» et «vieux» n'est pas un principe déterminant de l'engagement. Ce qui semble beaucoup plus

différenciant, en revanche, réside plutôt dans la façon dont l'expérience professionnelle est réinvestie, ou reconvertie en dispositions militantes. L'analyse de la mobilisation enseignante se situe donc au croisement de deux sortes d'engagement, professionnel et organisationnel : elle se situe à l'intersection de l'éducation et de la politique.

Dans la mesure où la diversité des engagements individuels ne se résume pas à la diversité des raisons ayant motivé la grève, il s'agit d'élaborer un cadre conceptuel capable de rendre compte de l'imbrication des aspects individuels et des aspects collectifs de la mobilisation, et de la diversité de leurs combinaisons.

LES THEORIES DES MOUVEMENTS SOCIAUX

De nombreux ouvrages sont déjà consacrés à un bilan des théories des mouvements sociaux : Patrice Mann dans *L'action collective*⁶, et Erik Neveu dans *Sociologie des mouvements sociaux*⁷, montrent ainsi comment deux grands cadres théoriques s'opposent, et quelles perspectives de renouvellement sont ouvertes. Le but ici n'est pas de retracer ces cadres, d'une façon qui ne pourrait être que superficielle, mais de voir en quoi ils sont ou non adaptés à l'analyse du mouvement de grève en Seine-Saint-Denis.

⁶ P.Mann, *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Paris, 1991.

⁷ E.Neuveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, La découverte, Paris, 1996. L'article « Considérations sur les théories des mouvements sociaux » d'A.Pizzorno (*Politix*, n°9, 1990), est une présentation très synthétique des deux cadres théoriques. Il y a évidemment d'autres ouvrages, comme celui de M.Offerlé sur la sociologie des groupes d'intérêt, mais ils ne présentent pas les théories dans la même logique.

*Théories irrationalistes versus théories rationalistes*⁸

La mobilisation des personnels enseignants ne peut se résumer au simple mécontentement face à une situation difficile que la plupart des commentaires journalistiques ont mis en évidence. Un tel schéma, conforme aux «théories de la frustration relative», notamment celle de Ted Gurr dans *Why Men Rebel ?*⁹, laisse ne prend en compte que les facteurs affectifs de la mobilisation. Dans la lignée des théories du «comportement collectif» (*collective behavior*) de Blumer, Smelser, ou Turner et Killian, elles expliquent les mobilisations par des facteurs psycho-sociaux et affectifs qui font jouer un rôle central aux croyances et aux représentations. La «frustration relative» exprime le décalage entre ce qui est attendu par un individu ou un groupe (revenus, reconnaissance sociale, etc...) et ce qu'il obtient réellement¹⁰. Ce potentiel de mécontentement naît d'une comparaison entre ce que l'on estime être en droit d'attendre dans une société donnée en matière de distribution de ressources sociales : c'est cette dimension relative ou encore relationnelle qui explique

l'inégale mobilisation des groupes, sous le postulat selon lequel «*the greater the frustration, the greater the quantity of aggression against the source of frustration*»¹¹. Ted Gurr distingue alors plusieurs types de frustration (liée au déclin, aux aspirations montantes, ou au décalage progressif), et, comme l'exprime Erik Neveu, «le franchissement collectif des seuils de frustration est la clé de tout grand mouvement social».

Ce modèle peut être qualifié de «théorie irrationaliste» dans la mesure où il ne place pas à l'origine de la mobilisation un quelconque calcul, mais une réaction émotionnelle face à la prise de conscience d'une situation. Or, comme l'a montré Karl-Dieter Opp dans son étude sur les réactions à l'accident de Tchernobyl¹², le mécontentement n'exerce pas de causalité directe sur la protestation : il n'a qu'un effet conditionnel et additionnel, car la participation dépend de l'analyse de ce qu'il est possible d'obtenir étant donné la structure sociale et les rapports de force. Christian de Montlibert analysant les manifestations de Lorraine de 1979 avait déjà montré que la participation au mouvement revendicatif ne dépendait ni des privations, fussent-elles relatives, ni directement du mécontentement.

Il faut donc prendre en compte les considérations des agents sociaux sur l'efficacité de la mobilisation : la dimension rationnelle et stratégique de leur action. La *rational action theory*, dans le prolongement de *La logique de l'action collective* de Mancur Olson, fait intervenir un *homo oeconomicus*, rationnel et calculateur : il est plus avantageux d'être un *free rider* que de s'investir dans une action collective, sauf si des *selective incents* poussent à le faire. Outre la restriction des postulats anthropologiques (maintes fois critiquée), plusieurs problèmes se posent : c'est la plupart du temps une organisation qui doit fournir ces «incitations sélectives», et il devient difficile de comprendre, grâce à

⁸ La distinction opérée par René Mouriaux et Sophie Bérout dans le domaine des théories des mouvements sociaux (in *Le mouvement social en France*, La dispute, 1999), entre un paradigme marxiste, un paradigme tourainien et une approche bourdieusienne, est plus proche des étiquettes journalistiques que d'une réelle démarche scientifique. Une classification rigoureuse devrait au contraire s'appuyer sur les présupposés concernant l'action, par exemple théories irrationalistes (comme la frustration relative) et théories rationalistes (comme la mobilisation des ressources). Cette classification, pour artificielle qu'elle soit, a l'avantage de présenter des oppositions plus ou moins bien fondées, pour éventuellement les intégrer. En dehors de ces préoccupations classificatoires, le concept de « capital militant » répond alors au désir de faire l'économie de ces postulats anthropologiques, et des fausses alternatives méthodologiques qui en découlent souvent, au moins sur le plan académique.

⁹ Ted Gurr, *Why Men Rebel ?*, Princeton University Press, 1971.

¹⁰ « Relative Deprivation is defined as actor's perception of discrepancy between their value expectations and their value capabilities » (id., p.24).

¹¹ Id., p.9 ;

¹² K.-D.Opp, « Grievances and Participation in Social Movements », *American Sociological Review*, 53, 1988, pp.853-864.

cette théorie, les mobilisations spontanées qui agitent le monde social, dont les coordinations sont l'exemple le plus répandu. Ainsi la forme d'organisation du «mouvement du 93», autour de son «Assemblée Générale des Etablissements en Lutte», n'entre pas dans cette grille d'analyse. De plus, Oison reconnaît lui-même que les actions liées à la sociabilité, aux relations interpersonnelles, à des buts désintéressés, en somme tous les éléments affectifs et idéologiques ne peuvent être pris en compte par la théorie du calcul rationnel : un mouvement non corporatiste, comme celui des enseignants de la Seine-Saint-Denis, n'est pas compréhensible dans ce cadre.

De plus, la *national action theory*, sous ses différentes formes¹³, a l'inconvénient de creuser un écart entre l'action individuelle et l'action collective, qui n'en est plus qu'une conséquence éventuelle. Finalement, les causes sociales de l'action sont occultées et l'action humaine est réduite à une pure logique rationnelle. Or, comme l'explique Erik Neveu¹⁴, «toute sociologie des mouvements sociaux est confrontée à une variété de situations dans lesquelles tantôt la dimension du calcul d'avantages matériels est observable, tantôt semblent dominer des motivations plus désintéressées. [...] La participation à l'action collective peut être aussi raisonnable, et même rationnelle, sans que cela suppose de la part des acteurs un processus réfléchi de délibération ou de calcul.» Il faut donc substituer, à la notion de rationalité comme calcul coût/avantages, la notion d'action raisonnable dont la logique n'est ni purement affective, ni purement rationnelle.

Une première solution consiste alors à déplacer l'attention des raisons d'agir aux façons de se mobiliser, conformément à l'approche développée par les théoriciens de la mobilisation des ressources, en particulier Zald et MacCarthy. Le mécontentement ne suffit pas : il faut comprendre comment un

groupe contestataire se constitue, comme l'explique Oberschall dans *Social Movements*. L'organisation, dans la mesure où elle structure le groupe, se trouve alors au centre de l'analyse : les SMO¹⁶ (*social movement organisations*) sont considérées comme des entreprises de protestation, destinées à rassembler les moyens pour faire aboutir des revendications. La prise en compte des liens internes au groupe permet de montrer le poids de la structure sociale et des réseaux de solidarité qui définissent un ensemble de «ressources», à la fois «capital de moyens» et «capacité d'action stratégique»¹⁷. Les liens à l'intérieur du groupe (liens de communauté, peu d'organisation, associations), et les liens aux autres groupes (notamment la capacité à se faire entendre d'un groupe «intégré» et non «segmenté») permettent alors de faire une typologie des mouvements sociaux¹⁸, dans laquelle la mobilisation des personnels enseignants ne trouve pas sa place, n'appartenant franchement à aucune des catégories distinguées précédemment¹⁹.

A.Oberschall, *Social Movements. Ideologies, Interests, and Identities*, Transaction Publishers, New Brunswick, 1993. Le chapitre 1 en particulier constitue une réflexion sur les théories des mouvements sociaux, vingt ans après son ouvrage de référence, *Social conflict and Social Movements*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1973.

J.D.McCarthy & M.Zald, « Ressource Mobilisation and Social Movements : a partial theory », *American Journal of Sociology*, 82, 1977, pp.1212-1241. Cette approche permet ensuite de distinguer les « entrepreneurs de protestation » et les « militants moraux » qui agissent pour une cause.

¹⁷ E. Neveu, id. p.59.

¹⁸ La traduction de tout ceci est évidemment approximative, *Social Conflict and Social Movement* n'ayant pas été traduit. Pour une explication de la typologie, on peut se reporter à Neveu, id., pp.58-59.

¹⁹ N'ayant pas de porte-parole «naturel» (intégré, communautaire), ni besoin indispensable du relais d'une organisation (intégré, associatif), offrant peu de prise au clientélisme (intégré, peu organisé), le « mouvement du 93 » n'est pas la mobilisation rapide d'un groupe menacé (segmenté, communautaire), ou l'explosion d'un groupe atomisé (segmenté, peu organisé), ni le rassemblement durable d'une masse dans une entreprise de

¹³ Notamment chez W.Gamson, *The strategy of Social Protest*, Wadsworth Publisher, Belmont, 1975.

¹⁴ Neveu, id., p.85.

Cela signifie-t-il que le «mouvement du 93» présente des caractéristiques originales, et qu'il ne peut être compris que dans le cadre de ce qui a été appelé les «nouveaux mouvements sociaux» (NMS) ?

De «nouveaux mouvements sociaux»?

Dans cette approche, inspirée par Alain Touraine, un mouvement social est «l'action conflictuelle d'agents des classes sociales luttant pour le contrôle du système d'action historique»²⁰. Un système d'action historique étant un ensemble d'acteurs définis par des orientations culturelles et des rapports sociaux, un mouvement social «se définit comme l'affrontement d'intérêts opposés pour le contrôle des forces de développement et du champ d'expérience historique d'une société»²¹. L'important selon Touraine est donc qu'il y ait conflit sur l'orientation même du système d'action historique : un mouvement social se définit donc par un projet d'ensemble. Les luttes étudiantes, le mouvement féministe, le mouvement écologiste, le mouvement ouvrier, en sont des illustrations. Cela implique donc un conflit d'intérêt, et l'opposition d'un contre-mouvement, en l'occurrence la classe dirigeante. «Les luttes sociales ne réapparaissent que quand une catégorie sociale définit l'adversaire qu'elle combat», et la dénonciation du pouvoir constitue alors un «progrès décisif»²². Cependant, le «pouvoir» dont parle Touraine n'est pas étudié en tant que tel, et le problème de la domination est ainsi évacué: «je définis les mouvements sociaux comme des conduites socialement conflictuelles mais aussi culturellement orientées et non pas comme la manifestation des contradictions objectives d'un système de domination»²³.

libération nationale ou un mouvement millénariste (segmenté, associatif).

²⁰ *Production de la société*, p.347. Outre les travaux du CADIS, on peut se référer aux travaux de Melucci ou à J.W.Duyvendak, *Le Poids du politique*, L'Harmattan, 1994 (trad. C.Lambrechts).

²¹ Id., p.360.

²² Id., p.34.

²³ *Production de la société*, p.107.

Le problème est que les mouvements sociaux qui agitent la société française depuis les années 80 ne semblent pas répondre à la définition tourainienne, ni confirmer ses prédictions quant au changement dans les «sociétés post-industrielles» et «programmées»: sans-papiers, chômeurs, fonctionnaires en 1995, sont dans une logique de revendication auprès de l'Etat, perçu comme une instance devant garantir des droits sociaux de façon universelle (comme le «droit à l'éducation»), alors que Touraine postule la «désintégration de l'Etat dans les sociétés programmées capitalistes»²⁴, ce qui fait que «l'action des mouvements sociaux n'est pas dirigée fondamentalement vers l'Etat, ne peut pas être identifiée à une action politique pour la conquête du pouvoir ; elle est une action de classe, dirigée contre un adversaire proprement social»^{25*}. Pour cette raison, les mouvements sociaux des années 90 ressemblent peu à ces «nouveaux mouvements sociaux» dont Touraine prédisait le rôle central, après l'affaiblissement du mouvement ouvrier, lié à la décomposition plus générale de la culture de la société industrielle. Ce déclin devait laisser la place à des utopies communautaires, puis à des mouvements populistes reposant «sur le désir de groupes sociaux en crise d'échapper à la rupture et de parvenir, en renforçant leur identité collective, à retrouver le contrôle de leur développement»²⁶. L'analyse tourainienne ne peut donc pas plus saisir la spécificité du «mouvement du 93», dont les revendications sont la mise en œuvre d'un plan de rattrapage, et le rétablissement de la justice sociale, auprès de l'Etat, qu'elle ne pouvait saisir la spécificité du mouvement de novembre - décembre 1995 dont Christian de Montlibert a montré qu'il était avant tout une protestation contre la participation de l'Etat à une transformation du champ de pouvoir déstabilisant des portions entières de l'espace social²⁷.

²⁴ *La voix et le regard*, p.18.

²⁵ Id., p.108.

²⁶ Id.p.33.

²⁷ C. de Montlibert. *La domination politique*. 1997. P.U.S. p.100-114.

Un autre problème posé par l'analyse tourainienne est la définition du mouvement social comme une action collective²⁸ : cela suppose que dans une revendication il y ait unité de comportements. «Les mouvements sociaux sont une volonté collective»²⁹ et sont inscrits de manière permanente dans la réalité sociale : ils sont la réalisation d'une «logique identitaire»³⁰. La sociologie de l'action qui permet de les étudier «cesse de croire que les conduites soient des réponses à des situations et affirme que la situation n'est que le résultat instable et changeant des rapports entre les acteurs qui, à travers les conflits sociaux comme à partir de leurs orientations culturelles, produisent la société»³¹. Cette conception conduit à négliger les intérêts divergents des différents acteurs individuels ou des groupes institutionnels présents (syndicats et partis). Tous les gens qui participent à un mouvement social ont-ils la même visée ? La même conscience des enjeux de la lutte ? Qu'y a-t-il de commun entre le jeune adhérent d'une association écologiste et le militant aguerri qui s'engage dans un mouvement de sans-papiers après avoir participé à tous les mouvements de protestation depuis 1968 ? Ou, pour reprendre notre objet d'étude, entre un jeune enseignant de mathématiques provincial et un professeur d'histoire-géographie militant à la Ligue Communiste Révolutionnaire depuis 10 ans ? S'ils vont manifester ensemble, cela ne veut pas dire qu'ils le font pour

les mêmes raisons, ni qu'ils donnent le même sens à leur action.

D'un point de vue méthodologique, la définition tourainienne n'est pas sans conséquences non plus : l'intervention sociologique consiste à étudier «un groupe militant dans son rôle militant», et plus spécifiquement «l'auto-analyse que des militants font de leur action collective»³². Cette collaboration entre chercheurs et militants ne va pas pourtant pas de soi. D'abord parce que les militants sont capables de se réappropriier les analyses sociologiques et les instrumentaliser³³, surtout quand ils possèdent un certain capital culturel -les chercheurs pouvant même devenir un enjeu de lutte entre différents groupes en lutte. Cela suppose aussi que les militants aient la maîtrise de leur action, et qu'il suffise de leur auto-analyse pour comprendre le mouvement, ce qui, nous l'avons vu, est loin d'être évident, surtout dans le cas de jeunes militants dépolitisés à engagement ponctuel, ou au contraire de «sur-politisés» adhérent sans distance aux mots d'ordre et plate-formes militantes. De plus, l'analyse du discours militant par le chercheur n'est pas facilitée par la méthode de l'intervention sociologique, en dépit des nombreuses pages qu'y consacre Touraine : la sympathie pour les raisons des militants ne peut dispenser de l'usage d'instruments d'objectivation pour les mettre à distance. Le chercheur ne peut alors qu'à importer des hypothèses générales, telles que l'apparition d'une new middle class³⁴, luttant pour supplanter l'ancienne classe industrielle. Et il n'a plus qu'à tenter

28 « Les mouvements sociaux ne sont ni des accidents ni des facteurs de changement ; ils sont l'action collective des acteurs de niveau le plus élevé, les acteurs de classe, qui luttent pour la direction sociale de l'histoire, cad des grandes orientations culturelles par lesquelles une société organise normativement ses rapports avec son environnement. » (*La voix et le regard*, p.40)

29 Id., p.45.

30 Pour une analyse comparée de ce paradigme avec celui de la mobilisation des ressources, voir l'article de J.L.Cohen, *Strategy ou Identity : New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements* », *Social Research*, 52, 1985, pp.663-716, et, dans le même numéro, l'article d'A.Melucci, « The Symbolic Challenge of Contemporary Social Movements », pp.789-816.

31 Id., p.47.

32 Id., p.48.

33 E.Neuveu, id. pp.100sq. De plus, il est inévitable qu'avec l'augmentation de la scolarité, ce type de savoirs sociologiques se trouve beaucoup plus diffusé.

34 H.Kriesi, dans sa tentative pour concilier les approches anglo-saxonnes de la new class et les recherches européennes sur les NMS, montre cependant que cette hypothèse n'est pas suffisante pour expliquer les déterminants de la mobilisation, et qu'il faut faire intervenir les effets de l'éducation : voir « New Social Movements and the New Class in the Netherlands », *American Journal of Sociology*, 94, 1989, pp. 1078-1116.

d'expliquer, comme le fait Duyvendack au début des années 90, la disparition de ces «nouveaux mouvements sociaux» (ont-ils jamais vraiment existé ?) par le «poids du politique»...

La spécificité du «mouvement du 93» incite donc, face à l'inadaptation des modèles théoriques existants, à construire un autre cadre d'analyse, faisant l'économie des postulats anthropologiques sur la rationalité ou l'irrationalité des agents sociaux, et partant des conditions sociales de la mobilisation, sans chercher à la replacer *a priori* dans une logique «historique» du «nouveau», de façon à prendre en compte l'hétérogénéité des formes et des raisons de l'engagement.

Alors que l'étude des mobilisations et des mouvements sociaux a tendance à se centrer sur les motivations, ou les calculs effectués par les agents, cette hétérogénéité apparente des engagements incite au contraire à s'attacher aux *dispositions* mises en œuvre dans l'action collective, notamment à la façon dont tout un ensemble de techniques militantes, historiquement définies, sont réappropriées et mises en œuvre, sur un mode «pré-réflexif» que l'on peut illustrer, avec E.Neveu³⁵, par l'utilisation d'expressions significatives: «c'est reparti comme en 36», «on refait mai 68», ou on organise des «états généraux», une «assemblée générale» ou une «coordination»... Cette approche semble d'autant plus adaptée que nombre des enseignants mobilisés au printemps 98 avaient fait leurs premières armes politiques en 1968³⁶, et que des états généraux sur le droit à l'éducation ont été effectivement organisés par «l'AG des établissements en lutte»...

³⁵ E.Neveu, op.cit., p.106.

³⁶ Voir notamment, dans le mémoire principal, l'épisode de RTL : « Geismar, souviens-toi ! » fut un des slogans repris en cœur lors de la « séquestration » de l'ex-leader de 68, devenu conseiller de Claude Allègre.

LES DEUX DIMENSIONS DU CAPITAL MILITANT

L'espace de la mobilisation

Les entretiens réalisés avec des enseignants engagés, à des degrés divers, dans la grève ont permis de cerner plusieurs paramètres influant sur l'engagement :

- la **dimension organisationnelle** de l'engagement: il s'agit de l'investissement dans une organisation syndicale ou politique, voire dans une association à but politique ou social affiché. Toutes les fonctions donnant lieu à des décharges de travail, et débouchant sur un rôle de «permanent», même à temps partiel, peuvent être rangées dans cette catégorie. La place occupée dans un parti politique ou une association ne donne pas lieu, au moins dans le système éducatif, à ce genre de décharges. Pour les partis, il faut distinguer les adhérents et les militants au sens propre du terme³⁷.
- la **dimension professionnelle** de l'engagement : il s'agit là plutôt de l'investissement dans le métier. Pour les enseignants, il peut s'agir ou de l'investissement dans un mouvement pédagogique, de recherches personnelles en didactique, ou de la participation à la vie scolaire : liste pour le conseil d'administration, engagement dans l'établissement (associations, activités artistiques ou d'éveil)...

Un élément pose problème : l'engagement syndical peut paraître appartenir aux deux

³⁷ J.Lagroye, G.Lord, L.Mounier-Chazel, J.Palard, *Les militants politiques dans trois partis français*, Bibliothèque d'Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux, Pédone, 1976. Les simples adhérents ne sont pas forcément les plus investis. En fait, c'est surtout l'activisme dans l'organisation qui doit être pris en compte, comme le remarquent D.McAdam et R.Paulsen dans « Specifying the Relationship between Social Ties and Activism », *American Journal of Sociology*, 99,3, 1993, pp.640-667 : « knowing someone who is already involved in social movement activity is one of the strongest predictors of recruitment. [...] Our findings also argue for a much stronger effect of organizational as opposed to individual ties in mediating entrance into collective action ».

dimensions. En fait, les responsabilités assumées au niveau local (section d'établissement : SI) peuvent être considérées comme professionnelles et distinctes des responsabilités plus en lien avec l'organisation (S2 : niveau départemental,...)

La combinaison de ces deux dimensions permet de construire la notion de capital militant : c'est une *compétence* acquise dans l'expérience passée (participation à des grèves, des assemblées générales, des réunions, des permanences, etc...), et qui fonctionne comme *ressource* dans l'action présente. Ensemble de savoirs-faire pratiques qui excèdent le pur calcul rationnel, le capital militant désigne autant la manière d'intervenir à bon escient dans une assemblée générale ou une réunion, que la façon d'occuper le temps d'un groupe lors d'une grève, ou la faculté toute «diplomatique» de trouver les mots justes en fonction de l'état des rapports de force exprimés par une assistance quelconque. Ainsi, il repose sur une expérience passée, sans cesse mobilisée ou immédiatement mobilisable, pour évoquer le succès de tel type d'action, ou les échecs de telle stratégie. Divers usages militants le «matérialisent», comme dans la rédaction efficace de tracts, ou de motions³⁸.

Le capital militant, qui rend possible l'action dans le *kairos*, (l'occasion favorable, le temps opportun), donne cet art d'intervenir, comme le dit Aristote, «quand il faut, dans les cas où et à l'égard de qui il faut, en vue de la fin qu'il faut et de la manière qu'il faut»³⁹. Il est à la fois et beaucoup plus qu'une tactique : plutôt la délibération (*bouleusis*) sur les moyens précédant le choix (*proairesis*)⁴⁰. Il s'exerce par exemple

de façon particulièrement visible que dans les diverses assemblées générales, dans les bureaux exécutifs ou autres comités directeurs, où l'enjeu des discussions, à travers le vote des motions, est plus que l'orientation donnée à l'action collective : la reconnaissance de sa place dans cette action, c'est-à-dire de son pouvoir, de son volume de «capital militant» au sens de capacité à produire des effets politiques directs au moment décisif, comme l'imposition d'une motion ou encore la matérialisation d'une mobilisation dans une manifestation. On pourrait comparer ce capital militant à la *virtu* machiavélique, puissance de saisir «la situation favorable» qui n'a (souvent) rien à voir avec la vertu morale, comme c'est expliqué dans *Le Prince* -qui n'est pas tant le manuel des dictateurs ou des démocrates (comme le voudrait Rousseau), que celui de l'homme d'action évaluant les meilleurs moyens de réaliser ses objectifs (en l'occurrence, chez Machiavel, la constitution de l'Etat italien).

L'importance de ce capital militant a trouvé une illustration exemplaire dans le renversement de l'image publique de l'enseignement en banlieue opéré par la mobilisation du «93». La comparaison avec les mobilisations des collectifs «anti-Allègre» de l'hiver 1999, dont un des éléments moteurs était constitué par les «grands lycées parisiens» permet de faire ressortir le rôle de ce capital politique spécifique à l'œuvre dans les luttes sociales.

Le «mouvement du 93» et l'action des collectifs pour la démission d'Allègre ne se distinguent pas seulement par la différence de leurs objectifs. D'une part ces collectifs regroupent essentiellement des personnels de lycée ; d'autre part ils ont un prestige que n'avaient pas les enseignants de Seine-Saint-Denis : les enseignants parisiens ont souvent eu droit à une couverture médiatique plus personnalisée, alors que les «grévistes au long cours en Seine-Saint-Denis», pour reprendre un titre du quotidien Libération, renvoyaient au référentiel très vague des «enseignants de banlieue». Ainsi, les deux

³⁸ C. de Montlibert différencie le « capital personnel » des militants connus pour leur courage et leur détermination, le « capital délégué » de ceux qui ont été élus, le « capital fonctionnaire » des permanents et le « capital savant » des experts. C. de Montlibert. *La domination politique*. Op. cit. P73.

³⁹ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, II, 5, 1106b.

⁴⁰ Le livre III de l'*Ethique à Nicomaque* est consacré à l'analyse de la structure de l'action et de la

décision, où la *proairesis* apparaît comme expression des dispositions intérieures.

manifestes distincts produits par les deux mobilisations n'ont pas connu la même visibilité. Le «Manifeste pour un lycée démocratique»⁴¹, rédigé par des professeurs du lycée Henri IV en janvier 1999, a donné lieu à une déclaration nationale unitaire signé notamment par le SNES-FSU, le SNALC, la CNGA42 et des associations de professeurs de faire «la une» du Monde notamment, et donner au mouvement une importance sans commune mesure avec la mobilisation réelle (les manifestations ne dépassent pas 2000 personnes). Au contraire, le «Manifeste pour le Droit à l'Education en Seine-Saint-Denis», paru dans Le Monde et L'Humanité au plus fort de la mobilisation au début avril 1998 se trouve beaucoup moins mis en valeur, relégué dans les pages intérieures, malgré les signatures à «haute densité symbolique» qui l'accompagnent. L'attention des journalistes se porte à ce moment là sur la mise en évidence des difficiles conditions d'enseignement, objet d'une véritable découverte, et sur la venue à Paris des enseignants et des élèves, propre à «faire l'événement», avec les éventuels incidents qui peuvent l'accompagner. Le traitement médiatique du «mouvement du 93» a ainsi du mal à échapper à la stigmatisation de la «banlieue» devenue, au même titre que l'insécurité, les immigrés, les jeunes, etc..., un «problème de société»⁴³ - surtout lorsque l'opposition entre «l'élite» prestigieuse

et la «masse» défavorisée, est redoublée par l'opposition entre les «appareils» (le soutien syndical) et la «base».

Les mouvements de grève du printemps 98 en Seine-Saint-Denis et de l'hiver 1999 en région parisienne présentent donc des différences dues essentiellement aux *inégaux ressources*⁴⁴ qui leur étaient offertes pour accéder à une visibilité publique, ressources liées aux *propriétés sociales* des agents mobilisés : enseignants des grands lycées parisiens et enseignants des établissements de Seine-Saint-Denis se différencient par cet accès inégal à la parole publique qui redouble l'écart entre leurs conditions de travail et l'image qui en est donnée. C'est en fait le «capital militant», c'est-à-dire les savoir-faire, les techniques de lutte et les stratégies développées par les grévistes de Seine-Saint-Denis qui leur ont permis de surmonter le «handicap symbolique» initial mis en évidence par la comparaison entre les deux mobilisations.

Les manifestations constituent sans doute la matérialisation la plus explicite de cette forme spécifique de capital investi mis en jeu dans les luttes sociales et politiques. La différence entre la composition des mouvements de contestation se constate dans le déroulement des cortèges, dont les photos donnent un aperçu : les cortèges des comités pour la démission d'Allègre sont regroupés par établissements, et avancent lentement, sans musique et avec très peu de moyens «sono». Les banderoles n'ont pas le caractère élaboré et inventif d'un bon nombre d'établissements de Seine-Saint-Denis, comme le montre celle du lycée Henri IV, très simple et faite rapidement pour l'occasion (voir photo). Ce manque de techniques militantes collectives se retrouve dans la présence d'un grand nombre de petites pancartes individuelles au lieu de banderoles collectives. En outre, il n'y a pas, ou très peu, d'élèves, au côtés des enseignants des collectifs pour la démission d'Allègre,

⁴¹ Ce texte, dénonçant non seulement le «despotisme haineux et calomniateur» du ministre, mais aussi les «prétendues réformes» qui ne font que s'aligner sur un «modèle anglo-saxon» pour produire un «lycée allégé», proposait des mesures comme la restauration de l'honneur des enseignants et du prix des heures supplémentaires, l'abandon des mesures récentes et la mise en place d'une véritable concertation.

⁴² Il s'agit en premier lieu du Syndicat National de l'Enseignement Secondaire, majoritaire et historiquement proche du Parti Communiste au moins en ce qui concerne sa direction nationale, du Syndicat National Autonome des Lycées et Collèges, connu pour ses positions conservatrices, et de la Confédération Nationale Générale Autonome.

⁴³ P.Champagne, «La vision médiatique», p.109, in *La misère du monde*, (sous la direction de P.Bourdieu), Paris, Points Seuil, 1998 (1^o édition 1993).

⁴⁴ Ce qui ne veut pas dire qu'il y en ait eu un usage toujours très rationnel, comme le voudraient les théoriciens de la mobilisation des ressources.

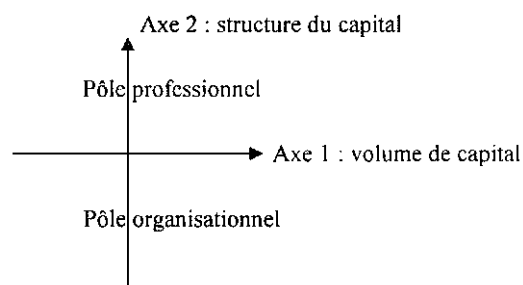
alors qu'ils étaient présents dans la majeure partie des manifestations du «93». Les manifestations contre Allègre n'ont donc pas le caractère animé des manifestations de la Seine-Saint-Denis, où les slogans, les images d'adolescents peints de sigles «93», constituent les traits les plus médiatisés de la mobilisation.

La visibilité d'une mobilisation est donc très marquée par les propriétés sociales des protagonistes : le capital militant se trouve finalement à l'intersection des *traditions de lutte* d'un groupe social et des *ressources sociales* qu'ils peuvent mettre en œuvre pour mener la lutte présente. Ainsi le prestige des établissements mobilisés à Paris leur a donné une légitimité d'autant plus grande que cette mobilisation inhabituelle suscitait une certaine curiosité, mais le manque de techniques militantes a constitué un obstacle à toute action durable. Les enseignants de Seine-Saint-Denis ont eu affaire au problème inverse, à un manque de «ressources mobilisables»: l'image de l'enseignement dans le «93», symbole de «la banlieue» et de ses difficultés, souffrait d'une réelle stigmatisation, comme le prouve encore la large répercussion d'un incident dans Paris un jour de manifestation. C'est donc contre les représentations habituelles que les grévistes ressentent la nécessité de se battre, ce qui les conduit à développer collectivement des stratégies de «présentation de soi» (Goffman) pour produire une *inversion de stigmata* justifiant les revendications, comme l'illustre un des slogans: «on veut des moyens, on n'est pas des moins que rien». À côté de cette volonté d'affirmer l'égalité des capacités des élèves du département à apprendre, le refus de l'image de la violence communément véhiculée dans les médias⁴⁵ a constitué une des priorités des grévistes du «93», qui ont dû mobiliser leur savoir-faire dans la gestion pacifique des défilés, et surtout une des conditions nécessaires à la légitimation de leurs revendications.

L'inégale distribution du capital militant permet aussi de comprendre la logique de la

⁴⁵ P.Champagne, id., pp.110 sq.

répartition des rôles dans l'action collective, ou encore la division du travail militant qui s'opère dans toute contestation, ou plus exactement dans tout groupe social contestataire. On peut alors supposer que les données recueillies dans le questionnaire en cours d'exploitation permettront de construire un espace des formes d'engagement (voir schéma prospectif ci-dessous), en fonction du volume et de la structure du capital militant possédé, c'est-à-dire de l'équilibre entre les composantes professionnelles et organisationnelles de la mobilisation :



Problèmes de la construction du capital militant

Un des problèmes rencontrés dans l'analyse de la grève des personnels enseignants de Seine-Saint-Denis est la définition rigoureuse d'un domaine d'application de ce capital : l'espace des «établissements en lutte» ne fonctionne pas comme un champ, où les positions seraient définies de manière relationnelle, d'autant plus qu'une partie des enjeux scolaires échappe au champ des luttes sociales. C'est d'ailleurs pour cette raison que la notion d'«arène non institutionnelle du conflit», reprise à Hilgartner et Bosk⁴⁶, a été employée pour analyser le «mouvement du 93» et en particulier les processus collectifs de définition des enjeux de la lutte.

Par contre, les assemblées générales donnaient une matérialisation relativement clai-

⁴⁶ S.Hilgartner et C.L.Bosk, « The Rise and Fall of Social Problems : a Public Arena Model », *American Journal of Sociology*, 94, 1, 1988, pp.53-78.

re des agents mobilisés et des rapports de force syndicaux : il est possible de définir, pour chaque conflit, défini par telle arène institutionnelle ou non institutionnelle, l'ensemble des agents en relation conflictuelle pour imposer leur visions et leurs orientations. Les relations entre eux sont structurées en fonction de la distribution du capital militant : maîtrise des répertoires d'action et des techniques militantes, degré d'engagement dans leur organisation syndicale ou politique, importance de cette organisation dans l'espace des organisations et la «structure des opportunités politiques» (Tarrow). C'est pour cette raison que la notion de *network*, comme ensemble de «facteurs microstructurels»⁴⁷ (relations de proximité, interactions dans une organisation), est insuffisante, dans la mesure où elle ne tient pas compte de l'ensemble des médiations qui interviennent pour produire la participation à un mouvement : ainsi la situation relative de l'établissement, la place des syndicats, et leurs rapports dans le département, ne pourraient pas être entrés dans ce cadre de «micromobilisation». Bien plus, si l'on peut dire avec Klandermans et Oegema que : «*networks condition wheter people become targets of mobilisation attempt*» cette approche ne peut rendre compte de la force des enjeux externes et internes au mouvement, et de leurs rapports. Ainsi le «mouvement du 93» s'insère dans toute une tradition de luttes à l'intérieur du système éducatif, et dans un espace de concurrence syndicale et politique qui sur-détermine les enjeux proprement scolaires.

Cet ancrage historique du capital militant implique que l'appartenance à un groupe structuré (parti, syndicat ou association) exerce une force déterminante sur les pratiques contestataires. La notion de «réper-

toires d'action» (répertoires qui varient en fonction des époques et des groupes sociaux, comme l'a montré Tilly⁴⁹) permet alors de définir, pour les pratiques contestataires, un ensemble de voies d'expression possibles. C'est ce qu'a révélé le rapport à la reconductibilité de la grève dans le «mouvement du 93»: la tendance majoritaire Unité et Action du SNES, proche du Parti Communiste s'est montrée réticente par rapport à cette forme d'action, car cet «usage militant» n'appartient pas à son «répertoire d'action». Ce sont du reste des «cadres» syndicaux les plus hauts placés dans le SNES qui se sont le plus exprimés contre, alors que les délégués syndicaux départementaux, eux-mêmes enseignants à plein temps ou presque, se sont accommodés plus facilement à une grève reconductible prônée à l'origine par les syndicalistes «minoritaires» (qu'ils soient de la tendance Ecole Emancipée du SNES ou de SUD-Education). On peut émettre l'hypothèse que cette moindre résistance ne vient pas seulement des «pressions» exercées sur le «terrain» par les grévistes, mais aussi d'une plus grande proximité avec un certain nombre de pratiques professionnelles telles que la transformation des heures syndicales en assemblées générales ouvertes à tous, syndiqués ou non syndiqués, dans les établissements dotés d'une forte tradition militante (et de quelques personnes susceptibles de la perpétuer)⁵⁰.

Pour expliquer cette réticence de l'organisation majoritaire, il faut voir que la grève reconductible est liée aux pratiques des groupes «d'extrême gauche» (trotskystes, libertaires, anarcho-syndicalistes) qui alimentent les syndicats ou tendances minoritaires. Elle suppose un «mandatement» par

⁴⁷ D.A.Snow, L.A.Zurcher, S.Ekland-Olson, «Social Networks and Social Movements : a Microstructural Approach to Differential Recruitment», *American Sociological Review*, 45, 1980, pp.787-801.

⁴⁸ B.Klandermans et D.Oegema, «Potential, Networks, Motivations and Barriers : Steps towards Participation in Social Movements», *American Sociological Review*, 52, 1987, pp.519-531.

⁴⁹ C.Tilly, *La France conteste de 1600 à nos jours*, Fayard, Paris, 1986.

⁵⁰ On peut supposer, comme C. de Montlibert l'a montré, qu'il existe une distribution différentielle des orientations des agents vers les éléments qui composent le répertoire d'action fonctionnant en homologie structurale avec les positions de ces agents dans la structure de l'espace social. C. de Montlibert. *Crise économique et conflit sociaux*. Op. cit. P.52-154.

unité de travail (dans ce cas, les établissements scolaires) qui exprime les aspirations «démocratiques» de ces groupes pour lesquels la référence aux décisions de la «base» est le seul rempart contre les «professionnels» de l'action politique que sont les délégués.

Une dernière difficulté réside dans la prise en compte des diverses orientations des groupes minoritaires : appartenir à la LCR n'est pas appartenir à LO ou à la CNT, qui possèdent des rapports spécifiques à la hiérarchie interne, et à l'organisation elle-même. Une façon de saisir ces différences serait de voir comment la dimension organisationnelle interfère avec la dimension professionnelle : si l'une prime sur l'autre, ou détourne de certaines formes d'engagement.

POUR NE PAS CONCLURE: UNE ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

La notion de capital militant permet à la fois de construire l'espace des formes d'engagement individuel (en fonction des deux dimensions) et de faire apparaître Timbri

cation de l'individuel et du collectif, dans la vie professionnelle et la sphère organisationnelle. L'exploitation d'un questionnaire adressé aux enseignants de quelques établissements devrait permettre de déterminer, pour les prises de positions lors de la protestation, les conditions sociales qui y sont associées, et la façon dont les engagements professionnels et organisationnels interfèrent avec les trajectoires sociales et scolaires.

Un des principaux objets de cette enquête est de relier les formes d'action (assemblées générales, grève reconductible, manifestations, etc...) à la position non seulement dans une organisation (si adhésion il y a) mais aussi dans l'espace professionnel. La médiation constituée par l'insertion dans la vie de l'établissement est un des points qui doit retenir plus particulièrement l'attention, car elle se situe à l'intersection des sphères professionnelle et organisationnelle : c'est à l'aide de cette approche méthodologique que l'on peut espérer rompre avec le discours normatif sur l'insertion dans la vie scolaire que l'on trouve dans les instructions officielle ou dans la production «savante» sur les projets d'établissement.