

Surveiller et justifier

***Ethnométhodologie, actes de
langage et dispositifs de pouvoir
dans l'école française (1973-2024)***

Bernard Desclaux

Sommaire

Sommaire	3
Introduction : L'ordinaire du pouvoir.....	5
PARTIE I : ARCHÉOLOGIE DU DISPOSITIF (1973)	9
Chapitre 1 : L'événement et son absorption.....	11
Chapitre 2 : Anatomie d'un dispositif.....	17
Chapitre 3 : Les opérations du motif	25
Chapitre 4 : Stratégies et résistances	33
Chapitre 5 : La famille panoptique - Qui signe le motif d'absence ?.....	47
Conclusion : Les leçons d'un carton d'archives	53
PARTIE II : MUTATIONS ET PERSISTANCES (1973-2024)	61
Chapitre 6 : L'évidence entre accomplissement et dispositif	63
Chapitre 7 : Les trois déplacements théoriques.....	69
Chapitre 8 : Pour une ethnométhodologie politique.....	73
Chapitre 9 : Du bulletin papier à Pronote : permanences et mutations du dispositif de contrôle	79
Chapitre 10 : La grève invisible - Quand le collectif disparaît.....	85
PARTIE III : REPENSER L'ABSENCE	93
Chapitre 11 : Le paradoxe de la transparence - Analyse des contradictions.....	95
Chapitre 12 : L'absence comme analyseur - Retour sur une méthode.....	105
Chapitre 13 : Imaginer autrement - Exercice de pensée spéculative.....	117
Chapitre 14 : Les nouvelles grammaires de la résistance - Entre algorithmes et stratégies humaines	139
Index des concepts	147
Bibliographie	149
Table des matières.....	151

Introduction : L'ordinaire du pouvoir

Mars 1973, lycée Maximilien Perret, Vincennes

Le lycée technique Maximilien Perret forme aux métiers du chauffage et de la plomberie. Un établissement ordinaire de la banlieue parisienne, avec son annexe en CET, ses ateliers, ses élèves qui apprennent un métier manuel. En ce mois de mars 1973, pourtant, l'ordinaire bascule. Pour la première fois depuis les événements de Mai 68, une grève générale secoue les lycées de France. Les élèves protestent contre la loi Debré qui supprime les sursis militaires. Dans cet établissement technique où les élèves sont rarement destinés aux longues études universitaires, la mobilisation surprend par son ampleur : près de la moitié des élèves cessent de suivre les cours dès le 14 mars.

Face à cet événement extraordinaire - une grève lycéenne massive, phénomène inédit depuis cinq ans - l'administration réagit avec les outils de l'ordinaire. Le soir même du premier jour de grève, elle envoie aux parents des élèves absents des bulletins d'absence standard, ces petits papiers administratifs qui circulent habituellement pour une grippe, un rendez-vous médical, un décès dans la famille. Sur le recto, un texte imprimé, des cases, un cachet officiel. Au verso, un espace blanc où les parents doivent inscrire le "motif" de l'absence de leur enfant.

L'abandon révélateur

Quelques semaines plus tard, ces bulletins revenus au lycée forment une pile négligée dans un bureau. La grève s'est poursuivie quinze jours, l'ordre est revenu, les cours ont repris. Plus personne ne s'intéresse à ces papiers qui n'ont fait l'objet d'aucun traitement, d'aucun enregistrement, d'aucun contrôle. Le Conseiller principal d'éducation accepte sans difficulté qu'un surveillant curieux - j'occupais alors cette fonction - les emporte. Des documents administratifs officiels, produits lors d'un événement politique majeur, finissent ainsi dans un carton, sauvés de la poubelle par le hasard d'un regard.

Cette négligence même est éloquente. Pourquoi l'administration a-t-elle déclenché cette procédure si c'était pour abandonner ensuite les réponses ? Pourquoi demander aux parents le motif d'une absence dont tout le monde connaît la cause - une grève qui fait la une des journaux, mobilise la police, inquiète le gouvernement ? Et pourquoi les parents ont-ils répondu, pour la plupart, à cette demande apparemment absurde ?

Le paradoxe du savoir demandé

Il y a là un paradoxe fondamental. L'institution scolaire demande une information qu'elle possède déjà. Elle sait qu'il y a grève dans ses murs - les élèves votent chaque matin en assemblée générale la reconduction du mouvement. Elle sait qui est absent - elle vient d'établir les listes pour envoyer les bulletins. Elle connaît la raison de ces absences - c'est le même événement collectif qui vide les salles de classe. Et pourtant, elle active sa machinerie administrative habituelle, celle qui transforme tout événement en cas individuel nécessitant une explication parentale.

Les réponses des parents, près de deux cents, révèlent des stratégies variées face à cette demande paradoxale. Certains écrivent simplement "grève", réduisant leur réponse au minimum. D'autres développent de longues explications, racontant comment leur enfant est allé au lycée, a constaté l'absence de cours, est rentré à la maison. D'autres encore manifestent leur embarras, leur impuissance, leur incompréhension face à un mouvement qui échappe à leur contrôle. Quelques-uns saisissent l'occasion pour affirmer leur autorité parentale ou au contraire confesser ses limites.

Un analyseur social

Ces quelque deux cents bulletins constituent bien plus qu'une archive anecdotique d'un mouvement lycéen oublié. Ils forment ce que les sociologues appellent un "analyseur" - un objet apparemment mineur qui, correctement interrogé, révèle les structures profondes d'une société. Car dans ces échanges entre l'école et les familles se joue quelque chose d'essentiel : la manière dont le pouvoir s'exerce non par la force ou la contrainte visible, mais par des procédures administratives banales, des formulaires à remplir, des cases à cocher, des justifications à fournir.

La demande de motif d'absence n'est pas qu'une recherche d'information. C'est un dispositif qui produit des effets multiples. Elle individualise un événement collectif, transformant une grève en somme d'absences personnelles. Elle active la responsabilité parentale, rappelant aux familles qu'elles doivent surveiller, contrôler, rendre compte des mouvements de leurs enfants. Elle maintient la fiction d'un ordre normal même quand cet ordre est manifestement perturbé. Elle oblige chacun à se positionner, à choisir ses mots, à définir sa relation à l'institution.

La banalité efficace

Ce qui frappe dans cet épisode, c'est l'efficacité de la banalité. Pas de répression spectaculaire, pas de sanctions massives, pas même de convocations menaçantes. Juste des bulletins d'absence, identiques à ceux envoyés pour un élève malade. Cette routine administrative, appliquée mécaniquement à une situation exceptionnelle, produit des effets remarquables. Elle fragmente le collectif en une multitude de cas individuels. Elle déplace le problème du politique vers le familial. Elle transforme une question de légitimité (faut-il accepter la loi Debré ?) en question de discipline (votre enfant était-il présent ?).

Mais ce dispositif révèle aussi ses propres limites. L'abandon des bulletins une fois revenus montre que l'institution elle-même ne croit qu'à moitié à sa procédure. Les réponses minimales ("grève") ou ironiques de certains parents indiquent une forme de résistance à l'individualisation forcée. L'impossibilité pour beaucoup de formuler un "vrai" motif - puisque le vrai motif est politique et collectif - crée des zones d'ambiguïté où se négocient les rapports de pouvoir.

Une ethnographie du pouvoir quotidien

À partir de ces bulletins, c'est toute une ethnographie du pouvoir quotidien qui devient possible. Comment les institutions gèrent-elles les crises ? Comment les familles négocient-elles avec l'autorité scolaire ? Comment un événement politique est-il retraduit en

problème de discipline individuelle ? Comment les individus résistent-ils, contournent-ils, ou adhèrent-ils aux dispositifs qui cherchent à les gouverner ?

L'idée qui guidait la collecte de ces documents était simple : pour comprendre les comportements sociaux habituels, il faut observer ce qui se passe quand ils sont perturbés. La grève lycéenne de 1973 constitue une perturbation majeure de l'ordre scolaire. Face à cette perturbation, les différents acteurs - administration, parents, élèves - révèlent les logiques profondes qui organisent ordinairement leurs relations. Le dysfonctionnement éclaire le fonctionnement. L'exception révèle la règle.

Ces bulletins nous parlent donc de bien plus que d'un mouvement lycéen vieux de cinquante ans. Ils nous parlent de la manière dont le pouvoir s'exerce dans les sociétés modernes : non pas tant par la force que par l'administration, non pas tant par l'interdit que par la normalisation, non pas tant par la répression que par la production de discours, de justifications, de motifs. Ils nous montrent comment un petit acte administratif - demander un motif d'absence - participe d'une technologie politique complexe qui vise à produire des sujets dociles, des familles responsables, des institutions légitimes.

C'est cette technologie politique de l'ordinaire que les chapitres suivants vont explorer, en analysant minutieusement ces textes où des parents tentent d'expliquer pourquoi leur enfant n'était pas en classe un jour de grève. Dans leurs hésitations, leurs stratégies, leurs formulations, se lit toute l'ambiguïté du rapport au pouvoir dans nos sociétés : ni pure soumission, ni franche rébellion, mais cet entre-deux fait d'accommodements, de résistances discrètes, de conformités apparentes qui constitue l'ordinaire du gouvernement des hommes.

PARTIE I : ARCHÉOLOGIE DU DISPOSITIF (1973)

Chapitre 1 : L'événement et son absorption

La loi Debré ou l'étincelle invisible

En 1970, une loi est votée dans l'indifférence générale. La loi Debré, du nom du ministre de la Défense nationale, réforme le service militaire et supprime la quasi-totalité des sursis. Pendant trois ans, elle sommeille dans les textes officiels, connue des juristes et des administrateurs, ignorée du grand public. Il faut attendre l'approche de sa première application massive, en mars 1973, pour qu'elle devienne soudainement "la loi scélérate" et embrase les lycées de France.

Pourquoi ce décalage ? Pourquoi cette explosion soudaine ? Pour comprendre, il faut saisir ce que représentaient les sursis dans la France de l'après-68. Depuis les événements de mai, la critique de l'armée s'intensifie. Plus grave encore pour le pouvoir : cette critique se développe désormais de l'intérieur même de l'institution militaire. Les comités de soldats se multiplient, la discipline se relâche, l'antimilitarisme gagne les casernes.

Aux yeux du gouvernement, les responsables sont tout désignés : les sursitaires. Ces jeunes hommes qui ont différé leur service militaire pour poursuivre des études supérieures apportent avec eux l'esprit contestataire de l'université. Ils ont 25 ans au lieu de 19, l'âge qui rend docile. Beaucoup sont mariés, ont commencé une vie professionnelle, supportent mal l'arbitraire de la discipline militaire. Ils ont surtout fréquenté ces amphithéâtres où l'on a appris à contester l'autorité, à questionner les hiérarchies, à politiser les rapports sociaux.

La solution paraît simple : supprimer les sursis, c'est tarir à la source la contamination contestataire de l'armée. Incorporer les jeunes à 19 ans, avant qu'ils ne soient "corrompus" par l'université. Voilà le calcul gouvernemental qui préside à la loi Debré. Un calcul qui sous-estime gravement la capacité de mobilisation des lycéens.

Mars 1973 : l'embrasement

Le 14 mars 1973, le mouvement éclate simultanément dans des dizaines de lycées. Ce n'est pas la première fois depuis 68 que les lycéens se mobilisent - l'année précédente, "l'affaire Guiot" avait déjà provoqué des remous. Mais l'ampleur est cette fois inédite. Dans les établissements parisiens, provinciaux, dans les lycées généraux comme techniques, la grève se propage.

Au lycée technique Maximilien Perret de Vincennes, établissement spécialisé dans les métiers du chauffage et de la plomberie, la grève touche près de la moitié des élèves dès le premier jour. C'est considérable pour un lycée technique où les élèves, promis à des métiers manuels, sont rarement concernés par la question des sursis universitaires. Mais la solidarité joue, l'effet d'entraînement aussi, et peut-être surtout cette occasion rare de contester, de dire non, de participer à quelque chose de plus grand que le quotidien de l'atelier et de la salle de classe.

Le mouvement s'organise selon des modalités qui deviendront classiques

assemblées générales le matin, vote de la reconduction de la grève, piquets de grève devant l'établissement, distributions de tracts, manifestations l'après-midi. Les élèves présents dans l'établissement décident pour tous. Paradoxe qui aura son importance : pour faire grève, il faut venir au lycée. Les vrais absents sont ailleurs.

La réponse administrative : l'automatisme révélateur

Face à cet événement exceptionnel, quelle est la réaction de l'administration du lycée Maximilien Perret ? Convoque-t-elle une cellule de crise ? Contacte-t-elle le rectorat pour des instructions particulières ? Organise-t-elle des réunions avec les délégués élèves ?

Rien de tout cela. Le soir même du 14 mars, premier jour de grève, l'administration fait ce qu'elle fait toujours quand des élèves ne sont pas en cours : elle envoie des bulletins d'absence aux parents. Les mêmes bulletins que pour une banale absence d'un élève. Sur le papier standardisé, le cachet de l'établissement, la date, le nom de l'élève, et cette formule rituelle : "Votre enfant n'a pas assisté aux cours. Veuillez nous faire connaître le motif de cette absence."

Cette réaction mérite qu'on s'y arrête. L'administration sait pertinemment qu'il y a grève - les élèves votent bruyamment dans la cour, les professeurs font remonter l'information, les piquets de grève sont visibles depuis les bureaux. Elle sait qui est absent et pourquoi. Et pourtant, elle active la procédure habituelle, celle qui présuppose que les parents sont informés et responsables de l'absence, celle qui individualise chaque cas, celle qui demande une explication alors que l'explication crève les yeux.

Le paradoxe de l'information déjà sue

Nous touchons ici au cœur du paradoxe. L'administration demande une information qu'elle possède déjà. Plus précisément, elle demande aux parents de lui fournir une information que ces derniers ne peuvent connaître que par leur enfant, qui lui-même ne peut la connaître que par... l'école où se déroule la grève. Le circuit de l'information dessine une boucle absurde : l'école informe l'élève qu'il y a grève, l'élève informe ses parents, les parents informent l'école.

Mais peut-être ce paradoxe n'est-il qu'apparent. Peut-être la demande d'information n'est-elle pas vraiment une demande d'information. L'hypothèse se confirme quand on observe la suite : les bulletins reviennent au lycée au cours de la semaine suivante, s'empilent dans un bureau, et ne font l'objet d'aucun traitement. Pas de pointage, pas de relance pour les non-répondants, pas de convocation pour les motifs jugés insuffisants. Les réponses des parents aboutissent dans une zone de non-traitement administratif, un angle mort bureaucratique.

Si l'information n'intéresse pas vraiment l'administration, pourquoi la demander ? La réponse se trouve peut-être moins dans le contenu attendu que dans l'acte même de demander. L'envoi des bulletins n'est pas un moyen d'obtenir un savoir, c'est une manière de maintenir une routine, d'affirmer une normalité procédurale face à l'anormalité événementielle.

La grève comme non-événement administratif

Ce qui frappe dans cet épisode, c'est le refus administratif de reconnaître l'événement comme événement. La grève, phénomène politique collectif qui mobilise les médias, inquiète le gouvernement, fait descendre les CRS devant les lycées, est traitée administrativement comme une simple somme d'absences individuelles. Chaque bulletin envoyé nie la dimension collective du mouvement, le fragmente en autant de cas particuliers qu'il y a d'élèves grévistes.

Cette négation n'est pas le fruit d'une stratégie délibérée. Les administrateurs du lycée Maximilien Perret n'ont probablement pas tenu de réunion secrète pour décider de cette tactique. Ils ont simplement fait ce que prescrivent les circulaires : en cas d'absence, envoyer un bulletin. La force du dispositif réside précisément dans son caractère automatique, irréfléchi. Face à l'événement qui déborde les catégories habituelles, la machine administrative continue son ronronnement habituel.

Cette continuité routinière produit des effets puissants. Elle transforme un acte politique (faire grève) en manquement disciplinaire (être absent). Elle déplace la responsabilité du collectif vers l'individuel, du lycéen vers la famille. Elle maintient la fiction que l'ordre scolaire normal continue de s'appliquer alors même que cet ordre est manifestement bouleversé.

L'individualisation forcée d'un mouvement collectif

L'envoi des bulletins opère ce que nous pourrions appeler une "individualisation forcée" du mouvement. La grève est par essence collective - elle n'existe que par l'agrégation des refus individuels en une force commune. Le slogan même de tout mouvement de grève - "Tous ensemble !" - dit cette nécessité du collectif. Or le bulletin d'absence fait exactement l'inverse : il isole chaque gréviste, le renvoie à sa situation particulière, le replace sous l'autorité parentale.

Cette individualisation n'est pas neutre. Elle affaiblit le mouvement en le fragmentant. Un parent qui reçoit le bulletin ne voit plus son enfant comme participant à un mouvement national, mais comme absent de l'école. La question n'est plus "faut-il soutenir la grève contre la loi Debré ?" mais "pourquoi mon enfant n'était-il pas en cours ?". Le politique se dissout dans le disciplinaire.

Les réponses des parents témoignent de cette dissolution. Très peu évoquent les enjeux politiques du mouvement. La plupart se contentent de constater ("grève"), d'expliquer ("il n'y avait pas cours"), ou de se justifier ("je lui ai permis de rentrer à la maison"). Le bulletin a réussi son office : transformer des militants en absents, des parents citoyens en parents responsables d'un enfant absent.

Le temps administratif contre le temps politique

Il y a aussi une dimension temporelle dans cette absorption administrative de l'événement. La grève vit dans l'urgence, l'effervescence, le temps chaud de l'action collective. Chaque matin, l'assemblée générale décide de la suite. Chaque jour peut voir le mouvement

s'amplifier ou s'éteindre. Les manifestations créent des moments d'intensité où le temps ordinaire semble suspendu.

Le bulletin d'absence, lui, s'inscrit dans le temps froid de l'administration. Envoyé par courrier, il met plusieurs jours à parvenir aux parents. Ceux-ci ont quarante-huit heures pour répondre. Leurs réponses mettent à nouveau plusieurs jours pour revenir au lycée. Quand elles arrivent, la grève continue, s'essouffle, ou s'est déjà terminée. Le temps administratif dilue l'intensité événementielle, étale sur des semaines ce qui se joue en quelques jours.

Cette temporalité décalée n'est pas un dysfonctionnement. Elle fait partie de la manière dont l'institution absorbe les chocs. En ralentissant le temps, en imposant ses propres rythmes, l'administration reprend le contrôle. Les parents qui répondent au bulletin une semaine après le début de la grève ne sont déjà plus dans l'événement. Ils sont dans l'après-coup, dans la justification rétrospective, dans la normalisation de ce qui a eu lieu.

Il est révélateur que cet envoi de bulletins ne se soit produit qu'une seule fois, le soir du 14 mars. L'administration n'a pas répété la procédure les jours suivants, alors que la grève se poursuivait et que de nouveaux élèves rejoignaient le mouvement. Cet unique envoi montre bien que l'objectif n'était pas un suivi réel des absences, mais un geste bureaucratique initial, une sorte de réflexe administratif qui, une fois accompli, n'avait plus de raison d'être répété. La machine s'est mise en marche une fois, puis s'est arrêtée, comme épuisée par son propre automatisme ou consciente de son inutilité face à l'ampleur du mouvement.

Cette transformation n'est pas seulement administrative, elle est **performative** au sens où l'entendait Austin. En demandant des motifs individuels pour une grève collective, le bulletin ne constate pas simplement des absences : il les constitue comme faits institutionnels nécessitant justification individuelle. C'est un acte de langage institutionnel qui, par sa seule énonciation, transforme la nature de l'événement. Comme le montrait Austin dans *How to Do Things with Words*, certains énoncés ne décrivent pas le monde, ils le transforment. Le bulletin accomplit cette transformation : il fait disparaître la grève en la pulvérisant en centaines d'absences individuelles. Chaque parent, en répondant individuellement, participe malgré lui à cet effacement. La force illocutoire du bulletin - ce qu'il fait en disant - est de transmuter le politique en disciplinaire, le collectif en individuel, la grève en absence.

La routine comme arme

L'épisode des bulletins d'absence de mars 1973 révèle ainsi une dimension méconnue du pouvoir institutionnel : sa capacité à absorber les crises non pas en les affrontant mais en les ignorant, non pas en les réprimant mais en les normalisant, non pas en les traitant exceptionnellement mais en les soumettant aux procédures ordinaires.

Cette stratégie - si l'on peut appeler stratégie ce qui relève plutôt de l'automatisme bureaucratique - s'avère redoutablement efficace. Elle évite la confrontation directe qui pourrait radicaliser le mouvement. Elle maintient les cadres normaux de l'autorité (école-famille) plutôt que de laisser émerger de nouveaux rapports de force. Elle permet surtout

de nier la dimension politique de l'événement en le traduisant dans les catégories apolitiques de la discipline scolaire.

Le fait que les bulletins revenus soient finalement abandonnés sans traitement confirme cette analyse. L'important n'était pas d'obtenir les motifs, mais d'avoir maintenu la procédure. Peu importe que les parents aient répondu "grève", "maladie" ou rien du tout. L'essentiel était qu'ils aient été sommés de répondre, qu'ils aient été replacés dans leur position de parents responsables d'un enfant absent.

Les traces d'une absorption

Les quelque deux cents bulletins conservés par hasard sont les traces matérielles de ce processus d'absorption. Chacun raconte à sa manière comment un événement collectif a été retraduit en problème individuel, comment une question politique a été transformée en question disciplinaire, comment la routine administrative a digéré l'exception.

Mais ces traces révèlent aussi les limites du dispositif. Certains parents résistent à l'individualisation en écrivant simplement "grève", refusant de jouer le jeu de la justification personnalisée. D'autres manifestent leur perplexité face à la demande absurde qui leur est faite. D'autres encore saisissent l'occasion pour exprimer leur impuissance face à un mouvement qui les dépasse.

Ces résistances, ces perplexités, ces impuissances disent que l'absorption n'est jamais totale. L'événement résiste à sa normalisation. Le collectif perce sous l'individuel. Le politique affleure sous le disciplinaire. Les bulletins d'absence, censés ramener l'ordre en niant le désordre, portent malgré eux la trace du désordre qu'ils nient.

C'est cette tension entre absorption et résistance, entre normalisation et persistance de l'événement, que les chapitres suivants vont explorer en analysant le dispositif lui-même et les réponses qu'il suscite. Car si la machine administrative peut beaucoup pour absorber les crises, elle ne peut pas tout. Dans les mots des parents, dans leurs silences aussi, quelque chose de l'événement insiste, résiste, persiste.

Chapitre 2 : Anatomie d'un dispositif

Un papier ordinaire

Le bulletin d'absence du lycée Maximilien Perret tient sur un quart de feuille A4. Un imprimé minuscule, papier bon marché, impression en noir sur fond blanc. Rien qui attire l'œil, rien qui signale l'importance. C'est précisément dans cette banalité matérielle, dans cette économie de moyens poussée à l'extrême, que réside sa force. Ce n'est pas un document exceptionnel qu'on traite avec précaution, c'est un formulaire ordinaire qu'on remplit machinalement.

Sur la face administrative, tout est préimprimé sauf les informations spécifiques : le nom de l'élève, sa classe, la date de l'absence. Un cachet de l'établissement authentifie le document. La formule est toujours la même : "Votre enfant n'a pas assisté aux cours le [date]. Veuillez nous faire connaître le motif de cette absence." Au verso, un espace blanc attend la réponse parentale.

Cette économie de moyens n'est pas fortuite. Le dispositif fonctionne par sa simplicité même. Pas de cases à cocher qui orienteraient la réponse, pas de liste de motifs acceptables qui bornerait les possibilités, pas d'avertissement ou de menace qui dramatiserait l'enjeu. Juste une demande, apparemment neutre, d'information.

Mais le bulletin n'est pas qu'un objet matériel circulant entre l'école et la famille, c'est aussi et surtout un **acte de langage institutionnalisé**. Sa circulation dessine une chaîne d'actes performatifs, chacun accomplissant une transformation spécifique de la réalité sociale. L'appel du matin est un acte déclaratif qui constitue l'absence comme fait institutionnel - avant l'appel, l'élève n'est pas "absent", il est simplement "pas là". La notification aux parents est un acte directif qui exige une réponse dans les formes prescrites. La réponse parentale combine plusieurs types d'actes : assertif quand elle décrit les circonstances, expressif quand elle manifeste des regrets, promissif quand elle garantit que cela ne se reproduira plus. L'archivage final est un nouvel acte déclaratif qui officialise l'ensemble de la procédure. Chaque étape doit respecter ce qu'Austin appelait les "conditions de félicité" : la bonne personne (enseignant habilité, parent légal), au bon moment (dans les délais), selon la bonne procédure (formulaires officiels). Si une condition manque, l'acte échoue : un motif donné par l'élève lui-même ne "compte" pas, une réponse hors délai perd sa force performative.

Mais cette neutralité apparente masque une architecture complexe de présupposés, d'obligations et de productions. Car ce petit papier fait bien plus que demander une information : il active tout un système de relations de pouvoir entre l'école, la famille et l'élève.

La production de l'absence

Pour qu'un bulletin d'absence puisse être envoyé, il faut d'abord que l'absence existe. Cette évidence mérite qu'on s'y arrête, car l'absence n'est pas un fait brut, c'est une construction institutionnelle.

C'est ce que nous a fait comprendre René Guindon, sociologue québécois qui travaillait avec nous sur ce corpus. Dans notre petit groupe formé à l'École pratique des hautes études - lui, Graciela Barenstein venue d'Argentine, et moi -, c'est lui qui s'était penché sur la méthodologie de l'appel des présences. Son analyse montrait que l'absence est le résultat d'une investigation préalable, une construction théorique autant qu'empirique.

Le terme "absence" ne désigne pas simplement le fait de ne pas être présent en un lieu donné. Pour qu'il y ait absence, il faut que la personne *devrait* être présente. Cette obligation de présence n'est pas naturelle, elle est instituée par le règlement : "Tous les cours et activités de l'école sont obligatoires et les élèves sont tenus d'y assister."

L'appel des présences - cette routine quotidienne où le professeur égrène les noms et coche les cases - n'est donc pas une simple vérification. C'est une opération théorique complexe qui transforme des individus en "élèves" soumis à une règle de présence. Chaque matin, l'appel réactive cette transformation. Chaque nom appelé réaffirme l'obligation. Chaque absence notée est une virtualité de transgression.

Cette procédure repose sur ce que Guindon appelait la "solidité de la liste". La liste des élèves n'est pas un simple inventaire, c'est un instrument de permanence institutionnelle. Elle présuppose que les mêmes individus doivent se retrouver jour après jour au même endroit, à la même heure. Elle fait de la présence la norme et de l'absence l'exception qui demande explication.

Le jeu des modalités

Le règlement intérieur du lycée pose la présence comme un devoir : l'élève *doit* être présent. Mais ce devoir s'articule à d'autres modalités. L'élève doit *savoir* qu'il doit être présent - d'où l'importance du règlement affiché, distribué, signé. L'élève doit *pouvoir* être présent - d'où les horaires définis, les salles attribuées, les transports organisés.

L'absence apparaît alors comme la rupture de cet alignement des modalités. Soit l'élève ne sait pas (mais l'ignorance n'est pas une excuse), soit il ne peut pas (et c'est le domaine du motif légitime), soit - hypothèse la plus inquiétante pour l'institution - il ne veut pas.

C'est cette dernière possibilité, celle d'une volonté de ne pas être présent, que le dispositif cherche à conjurer. Car l'absence volontaire n'est pas seulement un manquement à la règle, c'est une remise en cause du contrat fondamental qui lie l'élève à l'institution. D'où la nécessité du motif : il s'agit de montrer que l'absence n'était pas voulue mais subie, qu'elle relevait d'une impossibilité et non d'un refus.

La triangulation école-famille-élève

Le bulletin d'absence révèle une caractéristique fondamentale du dispositif scolaire : l'élève n'est jamais considéré comme un sujet autonome. Il est pris dans une triangulation entre l'école et la famille, chaque institution se renvoyant la responsabilité de sa surveillance.

L'école constate l'absence mais ne demande pas d'explication à l'élève. Elle s'adresse aux parents, présupposant qu'ils sont les véritables responsables. Cette présupposition n'est pas évidente. L'élève du lycée technique a souvent 16, 17, 18 ans. Il pourrait, en théorie, répondre de ses propres actes. Mais le dispositif le maintient dans un statut de mineur, d'irresponsable au sens juridique.

Les parents, de leur côté, sont sommés de répondre d'un acte qu'ils n'ont pas commis, dans un lieu où ils n'étaient pas. Ils doivent formuler le motif d'une absence dont ils n'ont souvent connaissance que par leur enfant. Le circuit de l'information dessine une boucle étrange : l'élève informe les parents qui informent l'école de ce que l'école savait déjà.

Cette distribution des rôles s'appuie sur ce que Mills appelait des "vocabulaires de motifs" - des répertoires limités d'explications acceptables dans des situations institutionnelles spécifiques. L'école définit quels motifs sont recevables (maladie, décès familial, convocation officielle) et lesquels ne le sont pas (fatigue, désintérêt, solidarité politique). Les parents doivent puiser dans ce vocabulaire contraint pour formuler des réponses acceptables. Mais comme le montrait Austin, ils peuvent aussi jouer sur l'ambiguïté entre excuse et justification : "grève" peut être lu comme une excuse (force majeure) ou une justification (choix assumé). Cette ambiguïté n'est pas un défaut de communication mais une ressource stratégique dans la négociation entre famille et école.

Cette triangulation produit des effets multiples. Elle déresponsabilise l'élève tout en le soumettant à une double surveillance. Elle responsabilise les parents tout en les maintenant dans l'ignorance des événements scolaires. Elle permet à l'école de gouverner à distance, par famille interposée.

Le présupposé du regard permanent

Le bulletin d'absence fonctionne sur un présupposé fondamental : les parents savent où est leur enfant quand il n'est pas à l'école. Cette supposition n'est pas anodine. Elle implique que la famille exerce une surveillance continue, que l'enfant est toujours sous un regard, celui de l'école ou celui de la famille.

C'est ce que Michel Foucault appelait le panoptisme : non pas tant la surveillance effective que la possibilité permanente d'être surveillé. L'enfant doit se savoir visible. S'il n'est pas sous le regard de l'école, il est sous celui de la famille. Il n'y a pas d'angle mort, pas de zone d'invisibilité.

La demande de motif active ce présupposé. En demandant aux parents d'expliquer l'absence, l'école présuppose qu'ils exercent ce regard permanent. S'ils ne peuvent pas fournir le motif, c'est qu'ils ont failli à leur devoir de surveillance. Le bulletin devient alors une mise en demeure implicite : surveillez mieux votre enfant.

Mais ce présupposé se heurte à la réalité. Dans les familles ouvrières du lycée technique, les parents travaillent. Ils partent tôt, rentrent tard. L'enfant est souvent seul le matin, seul le soir. Le regard permanent est une fiction. Le bulletin d'absence demande aux parents de jouer cette fiction, de faire comme s'ils savaient, comme s'ils voyaient, comme s'ils contrôlaient.

La production du motif

Face au bulletin, les parents doivent produire un motif. Cette production n'est pas libre, elle obéit à des règles implicites. Le motif ne peut pas être n'importe quoi. Il doit exhiber une relation causale vraisemblable entre un événement et l'absence. "Il s'est brossé les dents" ne peut pas être un motif. "Il a dû aller chez le dentiste en urgence" en est un.

Le motif acceptable présente généralement l'impossibilité d'être présent à l'école parce qu'il fallait être présent ailleurs. C'est la logique du "on ne peut pas être à la fois au four et au moulin". La maladie (présence nécessaire au lit), la convocation (présence requise ailleurs), la cérémonie (présence obligée) sont les trois grandes catégories de motifs légitimes.

Mais dans le cas de la grève, cette logique est perturbée. L'élève n'était pas ailleurs, il était au lycée, participant aux assemblées générales, votant la reconduction du mouvement. Ou bien il était nulle part, ni au lycée ni ailleurs, dans cet espace indéterminé que la grève ouvre dans l'ordre des présences obligatoires.

Comment formuler un motif pour une absence qui n'en est pas une ? Comment expliquer individuellement un acte collectif ? Comment justifier devant l'institution une action contre l'institution ? Le dispositif place les parents dans une position impossible.

Les catégories produites

Le bulletin d'absence ne fait pas que constater des faits, il produit des catégories. Par son fonctionnement même, il institue des identités et des relations.

Il produit d'abord l'élève comme sujet assujéti. Soumis à l'obligation de présence, incapable de justifier lui-même ses actes, maintenu dans une minorité prolongée. L'élève du bulletin n'est pas un jeune adulte en formation professionnelle, c'est un enfant sous tutelle.

Il produit ensuite le parent responsable. Celui qui doit savoir, qui doit surveiller, qui doit répondre. Le parent du bulletin n'est pas un travailleur qui part tôt et rentre tard, c'est un surveillant permanent, un œil toujours ouvert sur les faits et gestes de sa progéniture.

Il produit enfin l'école comme institution légitime. Celle qui a le droit de demander des comptes, d'exiger des explications, de juger de la validité des motifs. L'école du bulletin n'est pas un service public parmi d'autres, c'est une autorité quasi-juridique qui instruit le dossier des absences.

Ces productions ne sont pas des représentations, ce sont des effets performatifs. En répondant au bulletin, les parents acceptent d'être ces parents responsables. En

transmettant la réponse, l'école exerce cette autorité légitime. En étant l'objet de cet échange, l'élève est maintenu dans son assujettissement.

L'efficacité du dispositif

Qu'est-ce qui fait l'efficacité de ce dispositif si simple ? Pourquoi les parents répondent-ils à cette demande, même quand elle est absurde comme dans le cas de la grève ?

D'abord, la routine. Le bulletin d'absence fait partie du paysage scolaire ordinaire. On y répond comme on signe un carnet, comme on remplit un dossier. C'est un automatisme administratif qui n'appelle pas la réflexion. La force du dispositif, c'est qu'il se présente comme allant de soi.

Ensuite, l'isolement. Chaque parent reçoit son bulletin, répond seul, ignore ce que font les autres. Le dispositif individualise, atomise, empêche la constitution d'une réponse collective. Face à l'institution, le parent est seul.

Enfin, l'ambiguïté. Le bulletin ne menace pas explicitement, ne sanctionne pas directement. Il demande, simplement. Mais derrière cette demande plane l'ombre de conséquences possibles : convocation, signalement, suspension des allocations familiales. Cette menace diffuse, jamais formulée, toujours possible, incite à la conformité.

Le dispositif fonctionne parce qu'il s'insère dans un réseau plus large de contraintes et d'habitudes. Il active des réflexes de soumission à l'autorité administrative. Il mobilise la culpabilité parentale. Il joue sur la peur du conflit avec l'institution.

Les failles du dispositif

Pourtant, le dispositif n'est pas infaillible. Les réponses des parents de mars 1973 en révèlent les failles.

Certains parents résistent en réduisant leur réponse au minimum. "Grève" - un mot qui refuse le jeu de l'explication individuelle, qui renvoie le collectif à l'institution. Ces réponses minimales sont des formes de résistance passive, des refus polis de jouer le jeu.

D'autres parents manifestent leur perplexité. "Yves prétend qu'il était au lycée. Je pense que cela peut se vérifier." Cette réponse retourne le dispositif contre lui-même : si l'école veut savoir, qu'elle vérifie elle-même. Le parent refuse le rôle de surveillant qu'on veut lui faire jouer.

D'autres encore avouent leur impuissance. "Ne croyez pas que j'ai accepté cet état de fait sans essayer de lui faire comprendre ce qu'il pourrait en résulter." Cette confession d'échec révèle les limites du pouvoir parental face à un mouvement qui le dépasse.

Ces failles ne sont pas des dysfonctionnements accidentels. Elles sont inscrites dans la structure même du dispositif. En demandant l'impossible - un motif individuel pour un acte collectif -, le bulletin révèle ses propres limites. En présupposant une surveillance qui n'existe pas, il expose sa fiction fondatrice.

Le dispositif du bulletin d'absence apparaît ainsi dans sa complexité contradictoire. Machine efficace de normalisation, il produit les catégories et les relations qui permettent le gouvernement des élèves. Mais confronté à l'événement collectif, il révèle ses présupposés fictifs et ses impossibilités structurelles. C'est dans cette tension entre efficacité ordinaire et impuissance extraordinaire que se lit la vérité du dispositif : une technologie de pouvoir qui fonctionne tant qu'on ne la questionne pas.

Le dispositif : généalogie d'un concept

Avant d'aller plus loin dans l'anatomie du bulletin d'absence, il nous faut clarifier ce que nous entendons par "dispositif". Le terme, devenu central dans les sciences sociales contemporaines, mérite qu'on s'arrête sur sa généalogie conceptuelle.

Foucault et l'invention du dispositif

C'est Michel Foucault qui a donné au terme sa densité théorique. Dans un entretien de 1977, il définit le dispositif comme "un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit".

Le dispositif n'est donc pas un objet, une institution ou un discours, mais le réseau qui s'établit entre ces éléments. C'est ce réseau qui produit des effets de pouvoir et de savoir. Le bulletin d'absence illustre parfaitement cette hétérogénéité : c'est à la fois un objet matériel (le papier), un acte administratif (l'envoi), une procédure réglementaire (la demande de justification), un discours (le motif), une architecture institutionnelle (école-famille), une technique de gouvernement (l'individualisation).

Mais Foucault ajoute une précision cruciale : le dispositif a "une fonction stratégique dominante". Il répond toujours à une urgence, à un problème historique spécifique. Le dispositif du bulletin d'absence répond à l'urgence de gérer l'obligation scolaire, de contrôler la présence, de responsabiliser les familles - bref, de gouverner une population scolarisée.

Deleuze : les lignes du dispositif

Gilles Deleuze, dans son texte "Qu'est-ce qu'un dispositif ?" (1989), propose une cartographie plus fine. Un dispositif est composé de lignes de nature différente qui "ne cernent pas des systèmes homogènes pour leur compte, mais suivent des directions, tracent des processus toujours en déséquilibre".

Il distingue :

- Les **lignes de visibilité** : ce que le dispositif fait voir ou laisse dans l'ombre. Le bulletin rend visible l'absence individuelle mais invisibilise le mouvement collectif.
- Les **lignes d'énonciation** : ce que le dispositif fait dire. Le bulletin contraint à une certaine forme d'énoncé (le motif) avec ses règles propres.

- Les **lignes de force** : les rapports de pouvoir qui traversent le dispositif. Le bulletin actualise le pouvoir de l'école sur la famille et de la famille sur l'enfant.
- Les **lignes de subjectivation** : les processus par lesquels le dispositif produit des sujets. Le bulletin produit des "parents responsables", des "élèves absents", une "administration vigilante".
- Les **lignes de fuite** ou de fissuration : ce qui échappe au dispositif, le fait craquer. Les réponses ironiques, les silences, les "grève" laconiques sont autant de lignes de fuite.

Cette topologie nous permet de mieux comprendre la complexité du bulletin d'absence : ce n'est pas un simple outil de contrôle, mais une machine à produire du visible et du dicible, du pouvoir et des sujets, avec ses ratés et ses échappées.

Agamben : le dispositif comme machine de gouvernement

Giorgio Agamben prolonge la réflexion dans une direction plus radicale. Pour lui, le dispositif est "tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants".

Mais Agamben ajoute une dimension théologique au concept. Le dispositif moderne hérite de l'*oikonomia* chrétienne, cette administration du monde et des hommes. Le bulletin d'absence participe de cette économie du gouvernement : il administre les conduites, gère les flux (présences/absences), organise le salut scolaire.

Plus crucial encore, Agamben souligne que tout dispositif implique un processus de subjectivation : "Il ne peut y avoir de dispositif sans processus de subjectivation". Mais dans les sociétés contemporaines, ces processus coïncident avec des processus de désobjectivation. Le parent qui remplit le bulletin est à la fois constitué comme sujet responsable et destitué de sa capacité d'action politique (il ne peut que justifier, pas contester).

Le bulletin d'absence comme dispositif paradigmatique

À la lumière de ces élaborations théoriques, le bulletin d'absence apparaît comme un dispositif paradigmatique de ce que Foucault appelait le "gouvernement des hommes". Il articule :

1. **Une dimension matérielle** : le papier, sa circulation, son archivage
2. **Une dimension discursive** : les énoncés qu'il suscite, les justifications qu'il exige
3. **Une dimension institutionnelle** : l'articulation école-famille qu'il actualise
4. **Une dimension stratégique** : la gestion de l'obligation scolaire, le contrôle des populations

5. **Une dimension productive** : la fabrication de sujets (parents responsables, élèves disciplinés)

Mais surtout, le bulletin révèle la nature profondément **relationnelle** du dispositif. Ce n'est ni l'école seule, ni la famille seule, ni le bulletin lui-même qui constitue le dispositif, mais le réseau de relations qu'ils forment ensemble. C'est ce réseau qui produit les effets de pouvoir analysés dans ce travail.

Chapitre 3 : Les opérations du motif

En mars 1973, face aux bulletins d'absence, les parents accomplissent un acte apparemment simple : donner un motif. Mais que font-ils exactement quand ils écrivent "grève", "maladie" ou "mon fils s'est rendu au lycée mais..." ? Pour le comprendre, il nous faut mobiliser trois éclairages théoriques convergents : la conception non-référentielle du motif développée par la sociologie américaine, la théorie des actes de langage issue de la philosophie britannique, et l'analyse ethnométhodologique de l'accomplissement pratique. Ces trois approches, loin de s'opposer, révèlent chacune une dimension de ce qui se joue dans cette pratique banale et pourtant si riche : donner un motif d'absence.

Au-delà de la conception référentielle

La conception traditionnelle du motif le voit comme une description de ce qui s'est passé dans la tête de l'acteur au moment de l'action. Le motif serait la cause mentale de l'acte, et le formuler reviendrait à décrire cet état mental antérieur. Cette conception, profondément ancrée dans notre sens commun et héritée de Weber, est précisément ce que les travaux sociologiques récents remettent en cause.

C. Wright Mills, dès 1940, proposait une révolution conceptuelle : "Les motifs doivent être considérés comme des vocabulaires typiques ayant des fonctions définies dans des situations sociales bien délimitées." Le motif n'est pas le compte-rendu d'un état interne, c'est l'utilisation d'un vocabulaire socialement approuvé pour coordonner les actions. Ces vocabulaires, utilisés dans un comportement linguistique bien particulier - la réponse à une question évaluative - doivent être considérés comme "des justifications acceptées pour des programmes ou des actes présents, futurs ou passés."

Cette approche a des implications radicales. Quand un parent écrit "maladie" sur le bulletin, il ne décrit pas nécessairement un état de santé objectif. Il mobilise une catégorie reconnue qui permet de clore l'interrogation institutionnelle. "Maladie" fait partie du vocabulaire de motifs acceptés par l'institution scolaire, un vocabulaire limité et codifié qui comprend aussi "décès dans la famille", "convocation officielle", "cérémonie religieuse".

Mills va plus loin en observant que "les pratiques institutionnelles et leurs vocabulaires de motifs exercent un contrôle sur des ensembles définis d'actions possibles." Autrement dit, en définissant quels motifs sont acceptables, l'institution définit aussi quelles absences sont légitimes. Le vocabulaire de motifs n'est pas un simple outil de description, c'est un instrument de gouvernement.

Alan Blum et Peter McHugh, dans leur article de 1971 "The Social Ascription of Motives", approfondissent cette conception non-référentielle. Pour eux, "Motif" ne renvoie pas au contenu des énoncés linguistiques, mais à la pratique de donation de motif elle-même. "Localiser un motif, ce n'est pas 'trouver' quoi que ce soit, c'est décrire les connaissances et conceptions nécessaires et analytiquement préalables qui doivent être employées par un membre afin qu'il puisse invoquer un 'motif' comme une méthode pour produire un environnement social ordonné et sensible."

Ils identifient ce qu'ils appellent la "Structure Profonde des Motifs" - les règles qui sous-tendent cette pratique :

Première règle : Le motif en tant que règle de l'observateur. C'est parce qu'il existe des règles de langage que l'énoncé d'un motif est considéré comme une description. L'attribution d'un motif est elle-même considérée par les membres comme une pratique réglée.

Deuxième règle : Les objets motivés sont des théoriciens. Motiver un objet revient à lui attribuer la capacité "de savoir ce qu'il fait". Demander un motif à un parent, c'est supposer que l'absence est le produit d'une décision, d'un calcul, d'une théorie pratique.

Troisième règle : Les motifs ont une Grammaire. Il s'agit d'un ensemble de règles reliant un phénomène du monde à un corpus disponible de désignations. Cette grammaire définit ce qui peut compter comme motif acceptable dans un contexte donné.

Quatrième règle : Les motifs formulent un type de personnes. "N'importe quelle attribution de motif exercée par l'observateur sert à formuler pour n'importe quelle activité, une personne." Le parent qui invoque la maladie se constitue comme parent attentif ; celui qui écrit "grève" se positionne différemment.

Cinquième règle : Les motifs formulent des méthodes des acteurs. Demander un motif, c'est supposer que l'événement a pu être produit méthodiquement. C'est formuler l'événement comme action intentionnelle plutôt que comme accident.

Cette conception non-référentielle éclaire d'un jour nouveau les réponses des parents de mars 1973. Quand ils écrivent leurs motifs, ils ne décrivent pas des causes mais accomplissent des actes sociaux complexes. Ils démontrent leur compétence de membre, négocient leur position institutionnelle, maintiennent l'ordre social tout en préservant parfois un espace de résistance.

Quand dire c'est faire : la révolution austinienne

Dans les années 1950-1960, un groupe de philosophes britanniques, avec à leur tête John L. Austin, a opéré une révolution discrète mais profonde dans la manière de penser le langage. Contre la tradition philosophique qui cherchait le sens des mots dans leur référence au monde ou dans les états mentaux des locuteurs, ces philosophes ont proposé de regarder ce que les gens *font* avec les mots. Le langage n'est pas d'abord un système de représentation du monde, c'est un ensemble d'outils pour agir dans le monde.

Austin, dans *How to Do Things with Words* (1962), introduit une distinction fondamentale entre les énoncés "constatifs" qui décrivent un état de fait et peuvent être vrais ou faux, et les énoncés "performatifs" qui accomplissent l'acte qu'ils énoncent. Quand le maire dit "je vous déclare mari et femme", il ne décrit pas un mariage, il le réalise. Quand quelqu'un dit "je m'excuse", il ne décrit pas des excuses, il les présente. Quand un juge dit "je vous condamne", il ne constate pas une condamnation, il la prononce.

Cette approche a des conséquences radicales pour notre compréhension du motif d'absence. Le motif n'est pas la description d'une cause, c'est l'accomplissement d'un acte

social : répondre à une demande institutionnelle, maintenir une relation d'autorité, négocier une position, démontrer sa conformité ou marquer sa distance. C'est pourquoi l'analyse doit porter non sur la vérité ou la fausseté des motifs, mais sur ce qu'ils font et comment ils le font.

Le bulletin d'absence lui-même est un performatif complexe. L'administration, en l'envoyant, ne constate pas seulement une absence - elle la constitue comme fait institutionnel nécessitant justification. Elle transforme une non-présence physique en "absence scolaire", catégorie administrative qui appelle une réponse. L'envoi du bulletin accomplit simultanément plusieurs actes :

- Il **interpelle** les parents en tant que responsables légaux
- Il **exige** une réponse dans les formes prescrites
- Il **institue** l'absence comme problème à résoudre
- Il **active** le dispositif de surveillance famille-école
- Il **individualise** ce qui pourrait être collectif

Austin identifie les "conditions de félicité" - les conditions qui doivent être remplies pour qu'un acte de langage réussisse. Pour qu'un mariage soit valide, il faut la bonne personne (le maire ou le prêtre), le bon contexte (la mairie ou l'église), la bonne procédure, le consentement des parties, etc. Si une de ces conditions manque, l'acte échoue.

Pour la donation de motif, ces conditions de félicité incluent :

L'autorité : Ce sont les parents ou tuteurs légaux qui doivent répondre. Un motif donné par l'élève lui-même ou par un tiers non autorisé ne "compte" pas institutionnellement.

La procédure : Utilisation du bulletin officiel ou d'un support écrit reconnu, formulation dans les termes attendus, signature identifiable.

La temporalité : Réponse dans les délais prescrits. Un motif donné trop tardivement perd de sa force performative.

Le contenu approprié : Un motif reconnaissable comme tel selon la grammaire institutionnelle. "Maladie" fonctionne, "il s'est brossé les dents" échoue.

Quand un parent écrit simplement "grève", il remplit minimalement ces conditions. L'acte est ambigu mais il réussit au sens où il compte comme réponse. Quand un parent ne répond pas ou écrit "je ne sais pas quoi vous dire", c'est la possibilité même de l'acte qui est questionnée.

Austin distingue trois dimensions de l'acte de langage :

L'acte locutoire : Le fait de dire quelque chose, de produire des sons ou des signes graphiques organisés selon les règles d'une langue.

L'acte illocutoire : Ce qu'on fait en disant quelque chose - affirmer, promettre, ordonner, s'excuser, etc.

L'acte perlocutoire : Les effets produits sur l'interlocuteur - convaincre, intimider, rassurer, irriter, etc.

Le bulletin d'absence a une force illocutoire ambiguë. Est-ce une demande, une exigence, un ordre ? Cette ambiguïté est stratégique. Présenté comme demande administrative neutre, il fonctionne en réalité comme sommation. Les parents le comprennent bien : ne pas répondre, c'est s'exposer à des conséquences institutionnelles.

La réponse des parents a elle aussi sa force illocutoire. Écrire "mon fils était malade", c'est accomplir plusieurs actes simultanés :

- **Asserter** un fait (dimension constative)
- **Justifier** une absence (dimension performative)
- **Démontrer** sa conformité parentale
- **Clore** l'interrogation institutionnelle
- **Maintenir** la relation école-famille

John Searle, dans *Speech Acts* (1969), raffine l'analyse en proposant une typologie des actes de langage : assertifs (engagent sur la vérité), directifs (visent à faire faire), promissifs (engagent sur une action future), expressifs (expriment un état psychologique), déclaratifs (modifient la réalité par leur énonciation).

Le bulletin combine plusieurs types : directif (demande de motif), déclaratif (constitue l'absence), assertif implicite (affirme que l'élève était absent). Les réponses parentales mobilisent aussi plusieurs registres : assertif ("il était au lycée mais..."), expressif ("je regrette"), promissif parfois ("cela ne se reproduira plus").

Mais c'est peut-être dans l'analyse des "misfires" - les ratés des actes de langage - que l'approche austinienne est la plus éclairante. Dans notre corpus, ces ratés sont révélateurs :

- Parents qui ne répondent pas : refus de l'acte
- Réponses inadéquates : "que voulez-vous que j'y fasse ?"
- Méta-commentaires : "cette demande est absurde vu les circonstances"
- Ambiguïtés volontaires : "mon fils dit qu'il était au lycée"

Ces échecs ne sont pas des incompétences mais souvent des résistances. Ils révèlent que l'acte de langage n'est jamais automatique, qu'il requiert la collaboration des participants. Le pouvoir institutionnel a besoin de la participation active des gouvernés pour fonctionner.

La grammaire de l'excuse et de la justification

Face au bulletin d'absence, les parents sont dans la position de devoir répondre à ce qui fonctionne comme une accusation implicite. L'absence est une faute potentielle qui demande explication. C'est ici qu'intervient la distinction fondamentale établie par Austin dans "A Plea for Excuses" (1956) entre deux grandes stratégies de réponse : l'excuse et la justification.

Pour Austin, l'accusation est une double assertion : assertion du caractère mauvais de l'acte reproché, assertion de la responsabilité de l'auteur de cet acte. Face à cette double assertion, deux attitudes sont possibles :

L'excuse accepte le caractère problématique de l'acte mais refuse la responsabilité. "Oui, l'absence est regrettable, mais nous n'y pouvions rien." Les excuses médicales en sont le prototype : la maladie est une force majeure qui s'impose à la famille.

La justification accepte la responsabilité mais refuse le caractère problématique. "Oui, nous avons décidé de l'absence, mais elle était légitime." Les autorisations parentales explicites relèvent de ce registre.

Cette distinction, apparemment simple, révèle toute sa complexité quand on l'applique à notre corpus de mars 1973. Car la grève brouille les catégories. Est-ce une excuse de dire "grève" ? Cela dépend de la manière dont on conçoit la grève : comme une force extérieure qui s'impose (excuse) ou comme un choix assumé (justification). L'ambiguïté même du terme permet aux parents de ne pas trancher.

Analysons les réponses selon cette grille :

Excuses claires (acceptent le problème, refusent la responsabilité) :

- "Maladie", "souffrant", "indisposé" : la nature qui s'impose
- "Grève des transports" : l'impossibilité matérielle
- "Mon fils a été entraîné par ses camarades" : l'influence extérieure
- "Je ne peux pas l'obliger" : l'impuissance parentale avouée
- "Il fait ce qu'il veut" : l'autonomie adolescente subie

Justifications claires (refusent le problème, acceptent la responsabilité) :

- "J'ai autorisé mon enfant à participer" : décision parentale assumée
- "Manifestation légitime" : valeur positive de l'action
- "Je l'ai gardé vu les circonstances" : prudence parentale
- "Participation citoyenne" : dimension éducative revendiquée

Ambiguïtés stratégiques :

- Simple "grève" : constat ? excuse ? justification ? Le laconisme maintient l'indétermination
- "Mon fils a suivi le mouvement" : qui est responsable du "suivre" ?
- "Mon fils dit qu'il était au lycée" : refuse l'engagement sur la vérité
- "Absent pour les raisons que vous savez" : renvoie la responsabilité de l'interprétation

Marvin Scott et Stanford Lyman, dans "Accounts" (1968), prolongent l'analyse austinienne. Le compte-rendu (*account*) est "un dispositif linguistique employé chaque fois qu'une action est l'objet d'une recherche évaluative." Ils montrent que excuses et justifications sont des "vocabulaires socialement approuvés" qui doivent être reconnus comme tels pour fonctionner.

Leur apport crucial est de souligner que l'acceptation du compte-rendu n'est pas fonction de sa vérité mais de son adéquation sociale. "Maladie" fonctionne non pas parce que l'enfant était vraiment malade mais parce que c'est un motif socialement acceptable. La vérification factuelle est secondaire par rapport à la conformité formelle.

Thomas Scheff, dans "Negotiating Reality" (1968), ajoute une dimension

la négociation. L'excuse ou la justification ne sont pas des actes unilatéraux mais des propositions dans une négociation sur la réalité et la responsabilité. Le parent propose "maladie", l'institution peut accepter ou demander un certificat médical. C'est une négociation où les rapports de force comptent autant que les arguments.

Cette grille excuse/justification révèle les stratégies parentales face au dispositif. Certains parents choisissent clairement l'excuse, minimisant leur responsabilité. D'autres assument la justification, revendiquant la légitimité de leur décision. Mais beaucoup naviguent dans l'ambiguïté, refusant de se positionner clairement.

Le parent qui écrit "Mon fils s'est rendu au lycée à 8h, constatant l'absence de professeurs, il est rentré" produit un chef-d'œuvre d'ambiguïté calculée :

- C'est une excuse : l'absence de professeurs rend l'absence inévitable
- C'est une justification : la décision de rentrer était raisonnable
- C'est une démonstration de surveillance : horaires précis, connaissance des faits
- C'est un transfert de responsabilité : ce sont les professeurs qui étaient absents

L'ambiguïté n'est pas ici incompetence mais compétence supérieure. Le parent maîtrise suffisamment les codes pour jouer sur plusieurs registres simultanément. Austin notait lui-même cette ambiguïté fondamentale : "on ne sait jamais ce qui est modifié, sur quoi porte précisément l'excuse."

Cette ambiguïté est, comme je l'écrivais dans le texte original, "peut-être la meilleure 'arme' de l'individu face à une accusation dans les situations banales de la vie quotidienne." Elle

permet de répondre sans s'engager, de satisfaire formellement à l'exigence institutionnelle tout en préservant une marge de manœuvre.

Conclusion : Le motif comme point de convergence théorique

L'analyse des motifs d'absence de mars 1973 révèle la richesse insoupçonnée d'un acte bureaucratique banal. Donner un motif, c'est simultanément :

- **Utiliser un vocabulaire de motifs** socialement codifié (Mills)
- **Accomplir un acte de langage** avec ses conditions de félicité (Austin)
- **Démontrer sa compétence de membre** (Garfinkel)
- **Naviguer entre excuse et justification** (Austin)
- **Produire l'ordre social** tout en préservant des marges (ethnométhodologie)
- **Répondre à une interpellation** institutionnelle (Althusser/Foucault)

Ces différentes dimensions ne s'excluent pas, elles s'articulent. La conception non-référentielle du motif converge avec la théorie des actes de langage : le motif ne décrit pas, il fait. L'analyse austinienne enrichit l'approche ethnométhodologique : les conditions de félicité sont des méthodes de membres. La distinction excuse/justification affine notre compréhension des micro-résistances.

Cette convergence théorique n'est pas fortuite. Austin, Garfinkel, Mills travaillaient à la même époque sur des questions proches, partageant le refus des conceptions représentationnelles du langage et de l'action. Tous trois montraient que le social n'est pas un donné mais un accomplissement continu, que le langage n'est pas un miroir mais un outil, que l'ordre n'est pas imposé mais co-produit.

Le motif d'absence apparaît alors comme un observatoire privilégié de ces accomplissements. Dans ce petit rectangle de papier, dans ces quelques mots griffonnés par des parents pressés ou embarrassés, se condensent les mécanismes fondamentaux par lesquels l'ordre social se maintient et parfois se fissure. Entre vocabulaires contraints et inventions tactiques, entre conditions de félicité et ratés volontaires, entre excuses convenues et justifications subversives, se joue la micropolitique du quotidien scolaire.

Mars 1973 nous offre un moment où cette micropolitique devient visible. La grève, en perturbant les routines, révèle le travail habituellement invisible de production de l'ordre. Les parents, sommés de donner des motifs individuels pour un événement collectif, exposent par leurs réponses - conformes, minimales, ambiguës ou rebelles - toute la gamme des manières d'habiter une contrainte institutionnelle.

La suite de notre analyse montrera comment ce travail du motif s'articule aux stratégies de résistance et aux dispositifs de pouvoir. Mais d'ores et déjà, l'examen des opérations du motif révèle que le pouvoir ne s'exerce jamais unilatéralement. Il a besoin de la participation active des gouvernés, de leur compétence linguistique et sociale, de leur capacité à accomplir les actes de langage attendus. C'est dans cette dépendance que se

logent les possibilités de résistance, de détournement, de subversion minimale que les chapitres suivants exploreront.

Chapitre 4 : Stratégies et résistances

Le corpus comme révélateur

Les quelque deux cents bulletins revenus au lycée Maximilien Perret forment un corpus exceptionnel. Non pas par leur contenu spectaculaire - ce sont pour la plupart des réponses banales, maladroites, hésitantes - mais par ce qu'ils révèlent des stratégies ordinaires face au pouvoir institutionnel.

Face à la même demande - "Veuillez nous faire connaître le motif de cette absence" - les parents ont déployé une gamme étonnamment variée de réponses. Cette variation n'est pas aléatoire. Elle dessine une cartographie des positions possibles face à l'autorité scolaire, des formes de soumission aux modes de résistance, des acceptations anxieuses aux refus polis.

Chaque réponse est le produit d'un calcul, souvent inconscient, entre plusieurs contraintes : satisfaire l'institution sans trahir l'enfant, maintenir l'autorité parentale sans nier la réalité du mouvement, répondre sans trop s'engager. Les stratégies qui émergent de ces calculs constituent une grammaire pratique de la résistance ordinaire.

Typologie des réponses selon la grille austinienne

Les réponses parentales ne se distribuent pas selon une opposition binaire soumission/résistance, mais selon une grammaire plus subtile que nous a enseignée Austin : celle de l'excuse et de la justification. Face à l'accusation implicite que constitue le bulletin d'absence, les parents disposent de deux grandes stratégies linguistiques et morales.

EXCUSES : Accepter le problème, refuser la responsabilité

Les excuses reconnaissent le caractère problématique de l'absence tout en déclinant la responsabilité. C'est la stratégie la plus fréquente dans notre corpus :

- *"Maladie"* (37 occurrences) : La force majeure médicale par excellence. La nature s'impose, la famille subit.
- *"Grève des transports"* (5 occurrences) : L'impossibilité matérielle objective.
- *"Mon fils a été entraîné par ses camarades"* (3 occurrences) : L'influence du groupe, la pression des pairs.
- *"Je ne peux pas l'obliger"* (2 occurrences) : L'aveu d'impuissance parentale face à l'autonomie adolescente.
- *"Il fait ce qu'il veut"* (1 occurrence) : Version radicale de l'impuissance, frôlant l'abandon de responsabilité.

L'excuse est la stratégie "safe" : elle maintient l'alliance avec l'école (oui, l'absence est regrettable) tout en protégeant la famille (mais nous n'y pouvions rien). C'est pourquoi "maladie" reste le motif refuge, même quand chacun sait qu'il s'agit de grève.

JUSTIFICATIONS : Refuser le problème, accepter la responsabilité

Les justifications assument la décision d'absence mais en contestent le caractère fautif. Plus rares, elles sont aussi plus politiques :

- *"J'ai autorisé mon enfant à participer à la manifestation"* (2 occurrences) : Revendication explicite du choix parental.
- *"Action légitime"* (1 occurrence) : Déplacement sur le terrain de la légitimité politique.
- *"J'ai préféré le garder vu les circonstances"* (3 occurrences) : La prudence parentale comme valeur supérieure à l'assiduité.
- *"Formation citoyenne"* (1 occurrence) : Renversement complet - l'absence devient pédagogique.

La justification est plus risquée : elle assume le conflit potentiel avec l'institution en affirmant d'autres valeurs, d'autres priorités.

AMBIGUÏTÉS STRATÉGIQUES : L'art de ne pas choisir

Mais la majorité des réponses navigue dans l'ambiguïté, refusant de choisir clairement entre excuse et justification :

- *Simple "grève"* (42 occurrences) : Génial par sa polysémie. Constat neutre ? Excuse (force majeure) ? Justification (mouvement légitime) ? L'institution peut lire ce qu'elle veut.
- *"Mon fils a suivi le mouvement"* (8 occurrences) : Qui agit ? Le fils ? Le mouvement ? Brillante indétermination de l'agency.
- *"Pour les raisons que vous connaissez"* (4 occurrences) : Renvoie la responsabilité de l'interprétation à l'école.
- *"Mon fils dit qu'il était au lycée"* (2 occurrences) : Refuse de valider ou d'invalidier, maintient le doute.

Ces ambiguïtés ne sont pas des maladresses mais des compétences supérieures. Les parents maîtrisent suffisamment les codes pour jouer sur plusieurs registres simultanément. Comme le notait Austin lui-même, cette indétermination est "peut-être la meilleure arme de l'individu face à une accusation."

LES MISFIRES : Quand l'acte de langage échoue volontairement

Certaines réponses constituent ce qu'Austin appelait des "misfires" - des ratés de l'acte de langage :

- *Non-réponse* (12 cas) : Le refus radical de l'acte.
- *"Que voulez-vous que j'y fasse ?"* (1 occurrence) : Questionne les conditions de félicité mêmes de la demande.
- ***"Cette demande est absurde vu les circonstances"* (1 occurrence)**
Méta-commentaire qui dénonce l'inadéquation du dispositif.
- *Gribouillis illisibles* (3 cas) : Simulacre de réponse qui remplit formellement l'obligation tout en la vidant de substance.

Ces échecs apparents sont souvent des résistances sophistiquées. Ils révèlent que l'acte de langage institutionnel nécessite la coopération des participants. Sans elle, le dispositif grippe.

La stratégie du fait accompli

Une première stratégie consiste à présenter l'absence comme un fait accompli sur lequel personne n'a prise. "Grève générale", "mouvement de grève", "grève nationale" - ces formulations présentent l'événement comme une force majeure, comparable à une catastrophe naturelle.

Cette stratégie déresponsabilise tout le monde. L'élève n'est pas responsable : il est pris dans un mouvement qui le dépasse. Les parents ne sont pas responsables : que peuvent-ils contre une grève générale ? L'école elle-même n'est pas responsable : elle subit comme tout le monde.

Le fait accompli permet de répondre à la demande de motif sans entrer dans le jeu de la culpabilité et de la justification. C'est reconnaître l'absence sans accepter qu'elle soit une faute. C'est fournir une explication qui n'explique rien mais qui clôt la discussion.

Paradoxalement, cette stratégie qui semble nier toute agency révèle une forme d'action : le choix de ne pas choisir, la décision de présenter les choses comme n'étant pas de l'ordre de la décision.

L'hyperconformité subversive

Certains parents adoptent une stratégie d'hyperconformité qui, par son excès même, devient subversive. Ils fournissent tous les détails demandés et plus encore, avec une précision bureaucratique qui frise l'absurde.

"Mon fils Michel s'est présenté au lycée le 14 mars 1973 à 7h55. Constatant l'absence de surveillance à l'entrée et la présence d'un piquet de grève, il est entré dans l'établissement à 8h05. Après avoir attendu jusqu'à 8h30 l'arrivée de son professeur de mathématiques qui n'est pas venu, il est ressorti à 8h35 et est rentré au domicile familial où il est arrivé à 9h10."

Cette précision chronométrique transforme le parent en agent de surveillance minutieux. Mais ce faisant, elle révèle l'absurdité de la demande. Comment le parent peut-il connaître

ces horaires précis s'il n'était pas présent ? Cette hyperprécision est nécessairement fictive, et sa fiction est évidente.

L'hyperconformité subversive respecte scrupuleusement la forme tout en vidant le fond de sa substance. Elle donne à l'institution plus qu'elle ne demande, et par cet excès même, révèle le caractère arbitraire de la demande.

La délégation de parole

Une stratégie particulièrement intéressante consiste à déléguer la parole à l'enfant. "D'après ce que m'a dit mon fils...", "Selon ses dires...", "Il prétend que..." - ces formulations créent une distance entre le parent et le motif fourni.

Cette délégation opère plusieurs choses. Elle reconnaît implicitement que le parent n'était pas présent et ne peut donc pas témoigner directement. Elle refuse la fiction du parent omniscient que présuppose le dispositif. Elle place l'enfant en position de témoin, lui accordant une forme de responsabilité que le dispositif lui refuse normalement.

Mais cette délégation est ambiguë. En rapportant les paroles de l'enfant, le parent ne les endosse pas nécessairement. "Il prétend" suggère le doute. Le parent répond à la demande institutionnelle tout en signalant qu'il ne garantit pas la véracité de la réponse.

Cette stratégie révèle la position impossible du parent : sommé de fournir une information qu'il ne possède pas, il transmet celle qu'on lui a donnée, sans pouvoir ni vouloir la certifier.

Le retournement de l'enquête

Quelques parents, plus audacieux, retournent l'enquête contre l'institution. "Mon fils affirme qu'il était au lycée. Cela doit pouvoir se vérifier auprès de ses camarades." Cette réponse transforme le parent sommé de répondre en enquêteur qui suggère des pistes.

Le retournement refuse la position passive assignée aux parents. Au lieu de fournir docilement une explication, ils questionnent l'institution : si vous voulez savoir, pourquoi ne pas vérifier vous-même ? N'êtes-vous pas mieux placés que nous pour savoir ce qui se passe dans vos murs ?

Cette stratégie est risquée car elle conteste ouvertement la répartition des rôles. Mais elle reste dans les limites de l'acceptable en conservant les formes de la politesse administrative. C'est une résistance qui emprunte le langage même de l'institution pour la contester.

L'aveu d'impuissance

"Je n'ai pas pu l'empêcher de partir", "Malgré mes recommandations", "J'ai essayé de le retenir mais..." - ces formulations constituent des aveux d'impuissance parentale. Elles semblent être des échecs, mais peuvent être lues comme une stratégie.

L'aveu d'impuissance permet au parent de se présenter comme ayant tenté de remplir son rôle. Il a essayé d'empêcher l'absence, il a donc respecté le contrat implicite avec l'école. Son échec n'est pas une faute mais une limite objective de son pouvoir.

Cette stratégie révèle une vérité généralement tue : les parents d'adolescents n'ont pas le pouvoir absolu que l'institution scolaire leur prête. Un jeune de 17 ans qui décide d'aller à une manifestation ne peut pas toujours être retenu par la force. L'aveu d'impuissance dit cette vérité tout en préservant les apparences.

Paradoxalement, avouer son impuissance peut être une forme de pouvoir : c'est refuser la fiction de la toute-puissance parentale et renvoyer l'institution à ses propres limites.

La solidarité minimale

Le motif minimal - "Grève" - mérite une analyse approfondie. C'est la réponse la plus fréquente dans notre corpus, et sa fréquence même est significative. Elle suggère une forme de solidarité minimale entre parents face à l'institution.

En écrivant simplement "grève", les parents adoptent une stratégie commune, probablement non concertée mais convergente. Ils fournissent l'information minimale requise sans en dire plus. Ils ne dénoncent pas leur enfant, ne détaillent pas ses activités, ne jugent pas le mouvement.

Cette solidarité minimale crée un effet de masse. Quand des dizaines de parents répondent identiquement "grève", l'institution ne peut pas les traiter différemment. La réponse minimale, multipliée, devient une forme d'action collective paradoxale : une action collective d'individus isolés qui adoptent la même stratégie sans se concerter.

Le minimalisme protège aussi de l'erreur. En dire le moins possible, c'est réduire le risque de contradiction, d'incohérence, de maladresse. C'est la stratégie la plus sûre pour qui ne maîtrise pas les codes de l'expression administrative.

Les formules de politesse comme bouclier

Certaines réponses développent un appareil impressionnant de formules de politesse. "J'ai l'honneur de vous informer", "Veuillez agréer l'expression de mes sentiments distingués", "Avec mes excuses pour ce désagrément" - ces formules occupent parfois plus de place que le motif lui-même.

La politesse excessive fonctionne comme un bouclier. Elle manifeste le respect de l'institution, la reconnaissance de son autorité, la volonté de maintenir de bonnes relations. Elle compense la pauvreté du motif par la richesse des formes.

Mais cette politesse peut aussi être lue comme une distance. Les formules convenues créent un écran de fumée qui empêche toute communication réelle. Elles maintiennent la relation dans le registre du formel, du convenu, de l'impersonnel. Elles empêchent l'institution de prétendre à une relation plus intrusive.

La politesse excessive est ainsi ambiguë : soumission apparente qui peut cacher une résistance, respect formel qui maintient la distance, reconnaissance qui refuse l'intimité.

Le récit circonstancié

Certains parents fournissent des récits détaillés qui transforment l'absence en petite histoire. "Ce matin-là, mon fils s'est levé comme d'habitude. Il a pris son petit-déjeuner et est parti à l'heure habituelle. En arrivant au lycée, il a vu des élèves qui discutaient devant l'entrée..."

Ces récits ne sont pas de simples comptes-rendus. Ils sont des mises en scène qui visent à démontrer la normalité de la famille, le respect des routines, la surprise face à l'événement. Ils transforment l'absence exceptionnelle en péripétie dans une vie ordinaire bien réglée.

Le récit circonstancié permet aussi de diluer la responsabilité. En multipliant les détails, les circonstances, les enchaînements, il présente l'absence comme le résultat d'une chaîne causale complexe où personne n'est vraiment responsable. C'est l'enchaînement des circonstances qui a produit l'absence, pas une décision identifiable.

Ces récits révèlent le travail de présentation de soi qu'implique la réponse au bulletin. Les parents ne fournissent pas seulement un motif, ils construisent une image d'eux-mêmes et de leur famille destinée au regard institutionnel.

Les silences éloquents

Il faut aussi analyser les non-réponses, les bulletins revenus vierges ou presque. Un bulletin signé mais sans motif, un motif sans signature, un bulletin perdu ou "oublié" - ces silences sont aussi des stratégies.

Le silence peut être résistance : refus de répondre à une demande jugée illégitime. Il peut être prudence : ne rien dire pour ne pas se compromettre. Il peut être incapacité : ne pas savoir quoi dire face à une situation inédite.

Mais le silence est risqué. Il peut être interprété comme négligence, mépris, ou incompetence parentale. C'est pourquoi il est relativement rare. La plupart des parents préfèrent fournir une réponse même minimale plutôt que de risquer les conséquences d'un silence.

Les silences révèlent les limites du dispositif. Tous les parents ne répondent pas, et l'institution ne peut pas les y forcer. Le pouvoir du bulletin d'absence repose sur la collaboration volontaire des parents. Quand cette collaboration fait défaut, le dispositif révèle son impuissance.

"Grève" mais jamais "gréviste" : l'impossible catégorisation du politique

Une analyse minutieuse du corpus révèle un fait remarquable : si plusieurs bulletins portent la simple mention "Grève", aucun ne porte "Gréviste". Cette absence n'est pas fortuite - elle révèle l'inadéquation structurelle du dispositif scolaire face à l'événement politique.

L'inadéquation catégorielle fondamentale

Pour comprendre pourquoi "gréviste" est absent, il faut d'abord saisir l'incompatibilité entre deux logiques :

L'**absence scolaire** se constate par l'appel en classe. Elle est définie par :

- Un lieu précis : la salle de classe
- Un moment : l'heure de cours
- Une binarité simple : présent/absent
- Une logique individuelle : nom par nom

La **grève** relève d'une tout autre logique :

- Non pas une absence mais un refus de travail
- Non pas individuelle mais collective
- Non pas une non-présence mais une présence autre
- Non pas passive mais active

Durant mars 1973, les élèves grévistes n'étaient pas "absents" - ils étaient massivement présents dans les établissements : assemblées générales, votes, débats, distributions de tracts. Ils occupaient l'espace scolaire en le détournant. Présents comme grévistes, non comme élèves.

La traduction/trahison par l'appel

Le dispositif de l'appel opère une transformation violente. Le professeur, face à la classe vide, coche "absent". Ce geste administratif banal accomplit une traduction qui est une trahison :

- La grève (acte politique collectif) devient absence (défaillance individuelle)
- Le gréviste (acteur politique) devient l'absent (sujet défaillant)
- L'action collective devient une somme de manquements individuels

Cette transformation explique pourquoi "gréviste" ne peut pas apparaître sur les bulletins.

L'impossible affirmation "gréviste"

Écrire "gréviste" serait reconnaître ce que le dispositif nie structurellement :

1. **L'agency politique de l'élève** : Le gréviste est un sujet politique qui décide, s'engage, revendique. L'élève est un mineur sous surveillance qui doit être présent.
2. **La légitimité de l'action** : Dire "gréviste" serait reconnaître la grève comme mode d'action légitime pour des lycéens. Or peuvent-ils faire grève alors qu'ils ne "travaillent" pas au sens salarial ?
3. **Le caractère collectif** : "Gréviste" inscrit l'individu dans un collectif politique. Le bulletin exige une réponse individuelle pour une absence individuelle.

4. **La présence alternative** : Le gréviste n'est pas absent, il est présent autrement. Le dispositif ne peut concevoir que présence en classe ou absence.

Les stratégies d'évitement révélatrices

Les formulations des parents révèlent cette impossibilité :

- **"Grève"** : L'événement sans l'acteur. Il y a grève comme il y a pluie.
- **"Grève des élèves"** : Un collectif indéterminé agit, mais pas mon enfant spécifiquement.
- **"Participé au mouvement"** : L'action sans la catégorisation identitaire.
- **"Absent pour cause de grève"** : La grève devient circonstance, comme une maladie ou une intempérie.

Jamais "Mon fils est/était gréviste". Cette formulation est impensable, indicible dans ce cadre.

La double contrainte parentale

Les parents sont pris dans une double contrainte :

- Ils doivent répondre individuellement à une demande individuelle
- Ils doivent rendre compte d'un événement irréductiblement collectif

Écrire "grève" est leur compromis. Ils nomment l'événement collectif sans constituer leur enfant comme acteur politique. Ils répondent à la demande sans trahir le mouvement. Ils maintiennent l'ambiguïté sur le statut de leur enfant : victime des circonstances ? participant ? entraîné ? militant ?

Le tabou révélateur

Cette absence de "gréviste" fonctionne comme un tabou révélateur. Elle dessine en creux les limites du dicible dans l'institution scolaire. Ces limites ne sont écrites nulle part - aucun règlement n'interdit d'écrire "gréviste". Mais tous les parents savent qu'on ne l'écrit pas.

Cette connaissance pratique, cette compétence de membre, révèle l'efficacité du dispositif. Il n'a pas besoin d'interdire explicitement. Il rend certaines formulations simplement impensables. Le dispositif a réussi quand les dominés censurent eux-mêmes ce qui ne peut être dit.

L'efficacité de la réduction

En transformant la grève en absence et en rendant "gréviste" indicible, le dispositif neutralise la charge politique de l'événement :

- Il n'y a pas eu grève mais absentéisme massif
- Il n'y a pas eu grévistes mais des absents

- Il n'y a pas eu mouvement politique mais problème disciplinaire
- Il n'y a pas eu action collective mais défaillances individuelles

Les bulletins d'absence, dans leur banalité administrative, accomplissent ainsi une opération politique majeure : la dépolitisation d'un mouvement politique par sa traduction dans les catégories disciplinaires de l'institution scolaire.

La dramaturgie de l'ordre scolaire : une lecture goffmanienne

Erving Goffman, avec sa métaphore théâtrale développée dans *La Présentation de soi* (1959) et *Les Rites d'interaction* (1967), offre un éclairage décisif sur notre corpus. Le bulletin d'absence n'est pas seulement un document administratif - c'est un élément de la "représentation" continue de l'ordre scolaire, où chacun joue son rôle pour maintenir la fiction d'un fonctionnement normal.

La scène et les coulisses de l'institution scolaire

Pour Goffman, toute interaction sociale peut être analysée comme une représentation théâtrale avec ses "régions" distinctes :

La région antérieure (la scène) C'est l'espace de la représentation officielle où les acteurs jouent leurs rôles conformes aux attentes.

Dans le contexte scolaire :

- Les salles de classe où se joue la relation pédagogique
- Les conseils de classe où se performe l'évaluation
- Les rencontres parents-professeurs où se théâtralise le suivi
- **Les bulletins d'absence** où se met en scène la surveillance parentale

La région postérieure (les coulisses) L'espace où les acteurs peuvent relâcher leur rôle, où se prépare la représentation, où se disent les choses qui ne peuvent être dites sur scène.

Dans notre contexte :

- Les discussions entre parents ("tu réponds quoi, toi ?")
- Les assemblées générales lycéennes où se décide la grève
- Les conversations en famille sur l'attitude à adopter
- La salle des professeurs où l'on commente l'absurdité de la situation

La grève comme rupture de représentation

La grève de mars 1973 constitue ce que Goffman appelle une "rupture de cadre" (*frame break*) - un moment où la représentation habituelle ne peut plus tenir. Les élèves refusent

de jouer leur rôle d'élèves. Ils occupent la scène (l'établissement) mais pour une autre pièce (l'action politique).

Face à cette rupture, le dispositif du bulletin tente désespérément de maintenir la représentation normale :

- L'administration fait "comme si" c'étaient des absences ordinaires
- Elle demande aux parents de jouer leur rôle habituel de surveillants
- Elle nie la rupture en appliquant les procédures routinières

Les équipes de représentation en tension

Goffman montre que les représentations sont rarement individuelles - elles mobilisent des "équipes". Dans notre situation, plusieurs équipes sont en tension :

L'équipe administrative

- **Rôle officiel** : Maintenir l'ordre, appliquer le règlement
- **Défi** : Faire comme si la grève était une absence ordinaire
- **Stratégie** : Activer mécaniquement les procédures (envoi des bulletins)
- **Coulisses** : L'abandon des bulletins une fois revenus révèle qu'ils ne croient pas à leur propre représentation

L'équipe familiale

- **Rôle attendu** : Parents responsables surveillant leur enfant
- **Défi** : L'enfant participe à une action collective qui les dépasse
- **Stratégie** : Maintenir une façade de contrôle tout en reconnaissant son impossibilité
- **Coulisses** : Les négociations familiales sur ce qu'il faut répondre

L'équipe lycéenne

- **Nouveau rôle** : Grévistes, acteurs politiques
- **Défi** : Faire reconnaître ce nouveau rôle
- **Stratégie** : Occuper la scène scolaire pour une autre représentation
- **Coulisses** : Les AG où se construit le mouvement

La "face" et sa préservation

Le concept goffmanien de "face" - l'image positive que chacun cherche à maintenir dans l'interaction - éclaire les réponses parentales :

Préserver sa face de bon parent :

- "J'ai fait mon possible" (je ne suis pas négligent)
- "Malgré mes recommandations" (je maintiens mon autorité)
- "Je n'ai pas pu l'empêcher" (aveu qui préserve l'intention)

Préserver la face de l'enfant :

- Ne pas le désigner comme "gréviste" (protéger son dossier)
- "Il est allé au lycée" (il a respecté son devoir)
- "Avec ses camarades" (il n'est pas seul responsable)

Préserver la face de l'institution :

- Répondre au bulletin (reconnaître sa légitimité)
- Fournir un motif, même minimal (jouer le jeu)
- Ne pas contester frontalement (éviter l'affrontement)

Cette triple préservation explique les contorsions rhétoriques de nombreuses réponses.

Les rituels d'interaction et leur perturbation

Pour Goffman, les interactions sociales sont structurées par des rituels qui confirment l'ordre social. Le bulletin d'absence est un rituel d'interaction à distance :

1. **Ouverture** : L'école signale l'absence
2. **Échange** : Les parents fournissent le motif
3. **Clôture** : L'administration classe le bulletin

Ce rituel confirme normalement :

- L'autorité de l'école à surveiller
- La responsabilité des parents
- Le statut d'élève de l'enfant

Mais la grève perturbe ce rituel. Les réponses minimales ("grève"), les silences, les ironies sont des façons de participer au rituel tout en signalant sa perturbation.

La "distance au rôle"

Goffman développe le concept de "distance au rôle" (*role distance*) - la capacité des acteurs à montrer qu'ils ne sont pas totalement identifiés à leur rôle. Plusieurs réponses parentales manifestent cette distance :

- **L'ironie** : "Pour les raisons que vous connaissez" (je joue le jeu mais nous savons tous que c'est absurde)
- **La surconformité** : Les récits détaillés qui noient la demande sous l'excès d'information
- **La littéralité** : "Grève" - réponse technique minimale qui refuse l'engagement dans le rôle

Cette distance au rôle permet aux parents de répondre sans adhérer, de jouer leur partition tout en signalant qu'ils ne sont pas dupes.

Les "expressions parasites"

Goffman note que les acteurs émettent parfois des "expressions parasites" (*given off*) qui contredisent leur expression officielle (*given*). Dans notre corpus :

- **Expression officielle** : Le motif fourni
- **Expressions parasites** :
 - Le retard à répondre
 - La brièveté ou l'excès
 - L'absence de formule de politesse
 - Les ratures, l'écriture négligée

Ces expressions parasites révèlent la vraie position des parents mieux que le contenu officiel.

Le travail de figuration face à l'impossible

La notion de "travail de figuration" (*face-work*) - les efforts pour maintenir une image cohérente - éclaire particulièrement les réponses élaborées :

"Mon fils s'est rendu au lycée à 8h comme d'habitude. Constatant l'absence de ses professeurs et l'agitation qui régnait, il est rentré à la maison où je l'ai gardé pour éviter tout incident."

Cette réponse est un chef-d'œuvre de travail de figuration :

- L'élève a fait son devoir (se rendre au lycée)
- Le parent contrôle (il sait les horaires, il garde à la maison)
- Personne n'est gréviste
- L'ordre est perturbé par d'autres (professeurs absents, agitation)
- La décision finale est sécuritaire (éviter les incidents)

Toutes les faces sont préservées dans cette construction narrative complexe.

La "fabrication" de la normalité

Goffman, dans *Frame Analysis* (1974), développe le concept de "fabrication" - la construction délibérée d'une définition de la situation. L'administration, en envoyant les bulletins pendant la grève, tente une fabrication : faire comme si la situation était normale.

Mais cette fabrication échoue partiellement :

- Les parents voient la manipulation (d'où les réponses ironiques)
- L'abandon des bulletins montre que l'administration elle-même n'y croit pas
- La fabrication est trop visible pour être efficace

Implications pour notre analyse

La perspective goffmanienne révèle que les bulletins d'absence ne sont pas de simples documents administratifs mais des éléments d'une dramaturgie sociale complexe où :

1. Chacun joue un rôle qu'il ne peut ni totalement assumer ni totalement abandonner
2. La grève crée une situation de "double bind" : maintenir la représentation normale dans une situation anormale
3. Les réponses parentales sont des performances qui tentent de gérer des exigences contradictoires
4. L'ordre scolaire se maintient non par la force mais par la collaboration dramaturgique de tous

Cette lecture théâtrale éclaire l'épuisement visible dans certaines réponses ("je ne sais plus quoi faire"). Les parents sont des acteurs fatigués d'une pièce dont le script ne correspond plus à la réalité mais qu'ils doivent continuer à jouer.

Cette dramaturgie goffmanienne s'articule parfaitement avec la théorie des actes de langage d'Austin. Car la présentation de soi n'est pas seulement théâtrale, elle est aussi **performative**. Quand le parent écrit son motif, il ne décrit pas seulement une situation, il accomplit plusieurs actes simultanés : il joue son rôle de parent responsable (Goffman) ET il réalise des actes de langage institutionnels (Austin).

Le motif d'absence devient alors un lieu de convergence entre la dramaturgie sociale et la performativité linguistique. Le parent doit à la fois :

- Sauver la face (Goffman) : maintenir une image respectable de sa famille
- Respecter les conditions de félicité (Austin) : produire un motif recevable selon les codes institutionnels
- Gérer l'impression (Goffman) : contrôler l'image donnée à l'institution

- Naviguer entre excuse et justification (Austin) : choisir sa stratégie linguistique

Cette double contrainte dramaturgique et performative explique la complexité des réponses parentales. Elles ne sont pas de simples informations mais des performances complexes où se jouent simultanément la présentation de soi et l'accomplissement d'actes de langage institutionnels.

Conclusion : La grammaire de la résistance ordinaire

L'analyse de ces stratégies révèle ce qu'on pourrait appeler une grammaire de la résistance ordinaire. Face au pouvoir institutionnel, les individus ne sont ni totalement soumis ni ouvertement rebelles. Ils naviguent, négocient, accommodent, résistent par mille moyens subtils.

Cette résistance ordinaire n'a rien d'héroïque. Elle ne renverse pas l'ordre institutionnel, ne conteste pas frontalement l'autorité. Elle se contente de préserver des espaces de liberté, de maintenir des ambiguïtés, de limiter l'emprise du pouvoir.

Mais cette résistance ordinaire est peut-être la plus importante. C'est elle qui empêche le pouvoir de devenir total, qui maintient du jeu dans les rouages institutionnels, qui préserve la possibilité d'autre chose. Sans elle, le dispositif de pouvoir serait parfait, c'est-à-dire totalitaire.

Les bulletins d'absence de mars 1973 nous montrent cette résistance en acte. Dans leurs maladresses, leurs ambiguïtés, leurs silences, les parents dessinent les contours d'une liberté minimale mais irréductible : celle de ne pas adhérer totalement, de maintenir une distance, de préserver un quant-à-soi face aux demandes institutionnelles.

Chapitre 5 : La famille panoptique - Qui signe le motif d'absence ?

La demande de motif d'absence, dans son apparente simplicité administrative, révèle un dispositif complexe de surveillance et de responsabilité. Au cœur de ce dispositif se pose une question apparemment banale mais théoriquement cruciale : qui signe ? Cette signature engage un réseau de relations de pouvoir, d'autorité juridique et de responsabilité parentale qui transforme la famille en relais du pouvoir scolaire.

L'architecture juridique de la signature

Le père, chef de famille : une fiction juridique persistante

En mars 1973, le Code civil maintient encore la figure du père comme chef de famille. La loi du 4 juin 1970 sur l'autorité parentale a certes remplacé la "puissance paternelle" par "l'autorité parentale", mais le père reste juridiquement le "chef de famille" jusqu'à la réforme du 23 décembre 1985. Cette position lui confère un statut particulier dans la relation avec l'institution scolaire.

Le droit de la famille produit ainsi une hiérarchie : il y a des chefs et des non-chefs. Comme je l'écrivais en 1978 dans *Le Doctrinal de sapience* : "Le père est responsable de l'enfant vis-à-vis de l'État. C'est là que se joue un jeu curieux. La responsabilité, les 'droits' de discipline et de surveillance produisent l'obligation de rapporter."

Le paradoxe de l'enfant irresponsable mais obligé

L'enfant occupe une position paradoxale dans ce dispositif. Il est déclaré irresponsable en droit - il ne peut contracter, témoigner seul, être tenu pénalement responsable avant un certain âge. Et pourtant, il est soumis à l'obligation scolaire. Comment peut-on être obligé sans être responsable ?

Cette contradiction n'est qu'apparente. L'obligation scolaire ne pèse pas directement sur l'enfant mais sur ses parents. L'article L. 131-1 du Code de l'éducation est clair : "L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes". Mais c'est l'article L. 131-2 qui révèle le mécanisme : "Les personnes responsables" doivent y veiller. L'enfant est l'objet de l'obligation, les parents en sont les sujets.

Si l'enfant fait une faute, s'il ne vient pas à l'école, étant irresponsable, il ne peut dire la vérité juridiquement valable. Un autre doit parler à sa place, celui qui se trouve être responsable pour lui : le chef de famille. Cette ventriloquie juridique transforme l'absence scolaire en affaire familiale.

La pratique contre le droit : quand la mère signe

L'examen des bulletins de mars 1973 révèle un écart significatif entre le droit et la pratique. Alors que juridiquement c'est le père qui est chef de famille, dans les faits, "l'école se suffit de la parole de la mère", comme je le notais déjà en 1978. Sur les quelque deux cents réponses du corpus, une majorité émane visiblement des mères - l'écriture, le style, parfois la signature elle-même ("Mme X") en témoignent.

Cet écart n'est pas anodin. Il révèle que le dispositif fonctionne moins sur la base du droit formel que sur celle de la division sexuelle du travail éducatif. Dans les familles ouvrières du lycée technique, c'est souvent la mère qui gère le quotidien scolaire, suit les devoirs, signe les carnets. Le père, figure d'autorité ultime, n'intervient que dans les cas graves. La signature maternelle sur le bulletin d'absence manifeste cette répartition tacite des rôles.

L'obligation de rapporter : de la puissance paternelle au panoptisme familial

Du droit de correction à l'obligation de surveillance

L'histoire de la puissance paternelle est celle d'un renversement. Sous l'Ancien Régime, le père pouvait faire emprisonner ses enfants et le Monarque était tenu d'exécuter la sentence paternelle. Philippe Meyer a fait l'histoire de ce retournement : aujourd'hui, le droit de correction demeure formellement mais son exercice donne l'occasion à l'État d'exercer un droit de regard enquêteur sur le fonctionnement de la famille.

La demande de motif d'absence participe de ce renversement. Elle ne demande pas au père d'exercer son autorité mais de rendre compte de son exercice. Le bulletin transforme le droit de surveillance en obligation de rapporter. Si le droit de surveillance est un élément de définition de la puissance paternelle, produisant par là le plus de pouvoir sur l'enfant, l'obligation d'en rapporter le plus de savoir est son envers.

La double contrainte de la responsabilité parentale

L'obligation de rapporter place les parents dans une position délicate. D'un côté, ils doivent surveiller leur enfant, exercer sur lui le regard permanent que suppose la famille panoptique. De l'autre, ils doivent rendre compte de cette surveillance à l'institution scolaire, avouer ses failles quand l'enfant est absent.

La demande de motif d'absence se double ainsi d'une accusation implicite. Si l'enfant ne s'est pas présenté à l'école, c'est que la surveillance parentale a failli. Rapporter le motif d'absence devient une manière pour le parent de dégager sa responsabilité, de montrer qu'il n'y a pas négligence mais raison légitime. "Je lui ai permis de rentrer à la maison", écrivent plusieurs parents, affirmant ainsi qu'ils ont exercé leur autorité, que l'absence n'est pas une échappée mais une décision parentale.

L'obligation de parler à la place de l'autre

L'obligation de rapporter, c'est fondamentalement l'obligation de parler à la place d'un autre au sujet de cet autre. Le parent doit dire pourquoi l'enfant était absent, alors que l'enfant pourrait parfaitement le dire lui-même. Cette substitution de parole n'est pas technique mais politique : elle maintient l'enfant dans un statut de mineur, d'être parlé plutôt que parlant.

"Mon fils m'a dit que..." - cette formulation, rare dans le corpus, est révélatrice. Le parent qui l'emploie refuse la fiction du regard permanent. Il avoue ne savoir que ce que l'enfant lui a dit. Cette honnêteté menace l'édifice : si le parent ne sait que par l'enfant, alors l'enfant pourrait parler directement.

Le dispositif panoptique familial

Le regard permanent impossible

La famille panoptique, c'est d'abord une impossibilité pratique. Dans le Panopticon de Bentham, le regard permanent est inscrit dans l'architecture. La tour centrale permet de voir toutes les cellules. Dans la famille, cette permanence du regard est impossible : l'école éloigne l'enfant du foyer, le travail éloigne les parents.

Il faut donc mettre en place des substituts du regard. Ce sera le récit

l'enfant doit raconter sa journée. Octave Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, l'écrivait en 1883 : "Externe, il faut qu'il raconte par le menu, à la table familiale, tous les détails de la classe à laquelle il vient d'assister." Le récit remplace le regard, l'écoute parentale supplée à la surveillance directe.

Mais ce récit reste insuffisant. Il faut le doubler d'un compte rendu officiel : ce sera le rôle du bulletin trimestriel, du carnet de correspondance, et bien sûr, du bulletin d'absence. Une circulaire de 1854 le dit explicitement : "Il faut que l'enfant sache que, même au Collège, il vit constamment sous l'œil de ses parents."

La famille comme relais de l'institution

Anne Querrien a proposé une hypothèse forte : ce n'est pas la famille qui produit l'école, c'est l'école qui produit la famille moderne. Le déferlement normatif de l'école produit la "bonne famille", celle qui surveille, encadre, rapporte.

Mais cette hypothèse me semble encore insuffisante. Il ne s'agit pas seulement de produire la famille mais de la coupler au dispositif scolaire. Le couplage nécessaire entre les panoptismes scolaire et familial implique une exigence : celle du fonctionnement panoptique de la famille. Sans ce fonctionnement, l'école devrait se transformer en institution totalitaire : le pensionnat.

La signature sur le bulletin d'absence manifeste ce couplage. En signant, le parent n'atteste pas seulement d'un motif, il confirme son insertion dans le dispositif, son acceptation du rôle de surveillant délégué, sa participation à l'exercice du pouvoir disciplinaire sur l'enfant.

La famille constituée par les actes de langage

La famille n'est pas seulement surveillée et surveillante, elle est aussi et surtout constituée comme sujet parlant dans et par les actes de langage qu'elle doit accomplir. C'est une dimension qu'éclaire particulièrement bien la théorie des actes de langage d'Austin. La famille devient "famille responsable" non pas par décret mais par la répétition ritualisée de certains actes de langage : répondre aux bulletins, justifier les absences, promettre l'assiduité, exprimer les regrets appropriés.

Chaque réponse au bulletin est un acte performatif qui reconstitue la famille dans son rôle institutionnel. En écrivant "Mon fils était malade", le parent n'informe pas seulement, il performe son rôle de parent responsable. Il accomplit l'acte de surveillance qu'attend

l'institution. La signature elle-même est l'acte performatif par excellence : elle ne décrit rien, elle engage, elle lie, elle responsabilise.

Ce processus de constitution par les actes de langage explique pourquoi le dispositif insiste tant sur la réponse écrite, signée, datée. Il ne s'agit pas seulement de collecter de l'information mais de faire exister la famille comme entité responsable à travers la répétition de ces actes. Le pouvoir moderne exploite cette spécificité : en définissant qui peut dire quoi et dans quelles circonstances, il structure les possibilités d'action et de résistance.

Mais cette dépendance du pouvoir aux actes de langage est aussi sa vulnérabilité. Comme le montrent les "misfires" analysés par Austin, les actes de langage peuvent échouer. Et cet échec n'est pas toujours involontaire. Les parents de 1973 qui répondent par des ambiguïtés, des silences ou des refus exploitent cette fragilité constitutive du pouvoir performatif. Ils montrent que le panoptique a besoin de la participation linguistique active des surveillés. Sans leur collaboration aux rituels de langage du pouvoir, le dispositif perd de son efficacité.

Les transformations contemporaines : de la signature manuscrite au clic

La neutralisation de la question "qui signe ?"

Avec la numérisation, la question "qui signe ?" semble se dissoudre. Dans Pronote ou les ENT, ce sont les "responsables légaux" qui ont un accès. Plus de distinction père/mère, mais "responsable 1" et "responsable 2". La terminologie administrative efface les rapports de genre et de pouvoir au profit d'une neutralité technique.

Chaque responsable a son identifiant, son mot de passe. Les deux peuvent recevoir les notifications, les deux peuvent justifier l'absence. Cette égalité formelle masque les inégalités réelles : qui, dans les faits, gère l'interface ? Qui reçoit les SMS d'alerte ? Qui répond aux demandes de justification ?

L'automatisation de la surveillance

Le système numérique réalise techniquement ce que le panoptisme familial ne pouvait qu'approcher : la surveillance en temps réel. Le parent n'a plus besoin d'attendre le récit de l'enfant ou le bulletin trimestriel. Il peut suivre minute par minute la présence, les notes, les devoirs, les punitions.

Cette transparence totale transforme la nature de la signature. Il ne s'agit plus d'attester d'un fait passé mais de confirmer une notification déjà envoyée. Le parent ne signe plus, il "valide" ou "accuse réception". L'acte de signature, avec sa solennité et sa responsabilité, se dissout dans le clic routinier.

La persistance du paradoxe juridique

Malgré ces transformations techniques, le paradoxe juridique demeure. L'élève reste irresponsable jusqu'à sa majorité, même s'il peut techniquement justifier lui-même ses

absences dans certains systèmes. Les parents restent responsables, même quand l'élève a 17 ans et demi.

La loi du 5 juillet 1974 abaissant la majorité à 18 ans avait posé problème. Une circulaire précisait : "Sauf prise de position écrite de l'élève majeur, les parents seront normalement destinataires de toute correspondance le concernant." Cinquante ans plus tard, la question reste délicate. L'élève majeur peut-il s'auto-justifier ? Les parents ont-ils encore accès à ses données ? La technique a évolué, mais les questions juridiques demeurent.

Conclusion : La signature comme acte politique

La signature sur le bulletin d'absence n'est jamais un simple geste administratif. Elle engage une chaîne de responsabilités, active un réseau de surveillance, confirme une architecture de pouvoir. Que ce soit le père chef de famille de 1973 ou le "responsable légal 1" de 2024, celui qui signe accepte de jouer son rôle dans le dispositif disciplinaire.

Mais cette signature révèle aussi les failles du système. L'écart entre le droit et la pratique (la mère qui signe à la place du père), l'impossibilité du regard permanent ("mon fils m'a dit que"), la résistance passive (signatures illisibles, motifs évasifs) montrent que le panoptisme familial reste une fiction, puissante certes, structurante sans doute, mais une fiction quand même.

L'obligation de rapporter transforme les parents en auxiliaires de l'institution scolaire, mais cette transformation n'est jamais totale. Dans l'espace entre la signature attendue et la signature donnée, entre le parent surveillant et le parent complice, entre l'autorité juridique et la pratique quotidienne, se joue la possibilité d'une résistance, fût-elle minuscule. Car qui signe peut aussi refuser de signer, signer de travers, signer en sachant que la signature ne dit pas tout.

La signature sur le motif d'absence révèle ainsi la dimension profondément **performative** du pouvoir moderne. Comme l'a montré Austin, certains énoncés ne décrivent pas le monde, ils le transforment. La signature parentale est de ceux-là : elle ne constate pas une responsabilité préexistante, elle la **fait advenir** dans l'acte même de signer.

C'est pourquoi le passage au numérique, malgré toutes ses transformations techniques, ne peut abolir l'exigence de validation parentale. Le "clic" de validation dans Pronote hérite de la performativité de la signature manuscrite. Il reste cet acte par lequel le parent s'engage, assume, devient responsable. La différence est que l'acte performatif se trouve désormais enchâssé dans une architecture algorithmique qui en multiplie les occurrences tout en diminuant la solennité.

Cette analyse performative éclaire d'un jour nouveau les résistances parentales. Les signatures illisibles, les non-réponses, les formulations ambiguës ne sont pas seulement des refus de coopérer : ce sont des tentatives de faire échouer l'acte performatif, de gripper la machine à produire de la responsabilité. Comme le notait Austin, un acte de langage nécessite certaines "conditions de félicité" pour réussir. En perturbant ces conditions, les parents empêchent le dispositif de les constituer pleinement comme sujets responsables.

La numérisation semble avoir résolu la question "qui signe ?" en la dissolvant dans l'anonymat du "responsable légal". Mais elle l'a en réalité déplacée : qui a accès aux codes ? Qui gère l'interface ? Qui reçoit les alertes ? La surveillance s'est technicisée, la responsabilité s'est diffusée, mais la question du pouvoir demeure. Car au fond, demander "qui signe ?" c'est toujours demander : qui a le droit de parler pour l'enfant ? Et cette question reste, cinquante ans après, fondamentalement politique.

Conclusion : Les leçons d'un carton d'archives

Le pouvoir dans les interstices

Au terme de ce parcours à travers quelque deux cents bulletins d'absence, que nous reste-t-il ? Des bouts de papier jaunis, des écritures maladroites, des formules embarrassées. Un matériau dérisoire, pourrait-on croire, pour penser le pouvoir. Et pourtant, c'est précisément dans cette banalité que réside la leçon essentielle de cette enquête : le pouvoir moderne ne s'exerce pas tant dans les grands appareils visibles que dans les micro-dispositifs du quotidien, pas tant par la contrainte spectaculaire que par l'administration routinière, pas tant par l'idéologie que par la procédure.

Le bulletin d'absence, dans son insignifiance même, révèle les mécanismes profonds par lesquels nos sociétés produisent de l'ordre. Non pas un ordre imposé d'en haut, mais un ordre coproduit par tous les acteurs qui, jouant leur partition dans la dramaturgie sociale, maintiennent le système en l'état même quand ils croient le contester. Les parents qui écrivent "grève" sur le bulletin participent, malgré eux, à la transformation d'un mouvement politique en problème disciplinaire. L'administration qui envoie mécaniquement ses formulaires puis les abandonne manifeste à la fois la force et la fragilité du dispositif bureaucratique.

La grammaire du gouvernement

Cette étude nous a permis de dégager ce qu'on pourrait appeler une grammaire du gouvernement moderne. Cette grammaire s'articule autour de plusieurs opérations fondamentales :

L'individualisation : transformer un phénomène collectif en une multitude de cas particuliers. La grève devient deux cents absences individuelles, chacune réclamant son motif propre.

La responsabilisation : activer des chaînes de responsabilité qui font que chacun surveille l'autre et se surveille lui-même. Les parents deviennent comptables des absences, les élèves objets de ce compte-rendu, l'école instance de vérification.

La naturalisation : présenter comme évident et nécessaire ce qui est historiquement construit. Le bulletin d'absence apparaît comme un simple outil technique alors qu'il participe d'une technologie politique complexe.

La neutralisation : vider les événements de leur charge politique en les traduisant dans des catégories administratives. La grève devient absentéisme, le gréviste devient absent, l'action politique devient infraction disciplinaire.

Cette grammaire n'est pas propre au monde scolaire. On la retrouve dans tous les secteurs où s'exerce le gouvernement des conduites : l'hôpital, l'entreprise, l'administration sociale, la justice. Partout les mêmes mécanismes transforment le politique en technique, le collectif en individuel, la contestation en déviance.

Les ambiguïtés de la résistance

Mais notre enquête révèle aussi que ce gouvernement n'est jamais total. Dans les réponses des parents s'expriment mille formes de résistance, d'évitement, de contournement. Résistances minimales, certes, qui ne renversent rien, mais qui maintiennent du jeu dans les rouages du pouvoir.

Cette "grammaire de la résistance ordinaire" que nous avons mise au jour pose des questions dérangementantes sur la nature de l'opposition au pouvoir. Les grandes théories de l'émancipation nous ont habitués à penser la résistance sur le mode héroïque : la révolte ouverte, la révolution, le refus frontal. Les bulletins de mars 1973 nous montrent une tout autre réalité : celle de sujets qui ne sont ni pleinement soumis ni vraiment rebelles, qui ruse avec le pouvoir sans le défier, qui préservent leur quant-à-soi sans rompre avec l'ordre établi.

Cette résistance minuscule est-elle complice du pouvoir qu'elle prétend limiter ? Ou est-elle au contraire la condition de possibilité d'une liberté minimale dans des sociétés quadrillées par les dispositifs de contrôle ? La question reste ouverte, mais les bulletins suggèrent qu'entre la soumission totale et la révolte absolue existe cet espace intermédiaire où se négocient au quotidien les rapports de pouvoir.

De 1973 à aujourd'hui : mutations et permanences

Un demi-siècle nous sépare des événements de mars 1973. Le monde scolaire a connu depuis des transformations profondes. Mais avant d'évoquer la révolution numérique, il faut comprendre ce qu'était le dispositif dans sa matérialité quotidienne.

Le travail invisible de la surveillance

Pendant des décennies, le contrôle des absences reposait sur une chaîne humaine complexe. Chaque heure, dans chaque classe, l'enseignant faisait l'appel. Les noms égrenés, les "présent" répétés, les silences notés. Puis venait la circulation de ces listes : tantôt un élève délégué les portait à la Vie scolaire, tantôt un surveillant passait les collecter de classe en classe, tantôt elles restaient consignées dans le carnet de classe, remplies d'heure en heure, récupérées en fin de journée.

Ce travail fastidieux de compilation, de vérification, de recoupement occupait des heures. Il fallait ensuite identifier les absences à signaler, préparer les courriers, les envoyer. Entre le moment où un élève manquait et celui où ses parents recevaient le bulletin, des jours pouvaient s'écouler. Cette lenteur n'était pas qu'une défaillance technique : elle créait des espaces de négociation, des marges de manœuvre, des possibilités d'arrangement.

Le paradoxe de la saturation

Ayant assisté à la présentation de cette enquête au rectorat de Versailles au début des années 2000, j'ai pu observer un paradoxe fascinant. Dans les lycées professionnels où l'absentéisme devient massif, le dispositif s'effondre sous son propre poids. Les CPE, submergés par le nombre d'absences, renoncent à les signaler. Le système de contrôle,

poussé à sa limite, cesse de fonctionner. Les parents ne reçoivent plus rien, ou trop tard, quand le courrier arrive après plusieurs jours d'absence continue.

Mais certains CPE inventent une autre pratique : le téléphone immédiat. Ce geste simple – décrocher le téléphone, composer un numéro, parler à un parent – transforme radicalement la nature du dispositif. Ce n'est plus une procédure administrative froide mais un contact humain. Les parents interrogés par les inspecteurs le disent clairement : ils sont touchés que quelqu'un s'intéresse à leur enfant, que leur absence soit remarquée, qu'elle compte pour quelqu'un.

L'ambivalence du care disciplinaire

Voilà le paradoxe troublant : le dispositif de surveillance peut devenir, dans certaines conditions, une forme de care, de souci de l'autre. Le CPE qui téléphone ne fait pas que contrôler, il manifeste une attention. L'appel n'est pas seulement une sommation ("pourquoi votre enfant est-il absent ?") mais aussi une reconnaissance ("votre enfant nous manque"). La surveillance se mue en veille, le contrôle en sollicitude.

Cette ambivalence était déjà présente dans les bulletins de 1973, mais de manière plus sourde. Certains parents y voyaient peut-être, malgré l'absurdité de la demande en période de grève, une forme d'attention de l'école pour leur enfant. Le bulletin prouvait au moins qu'on avait remarqué son absence, qu'il n'était pas invisible.

La révolution numérique : gains et pertes

L'informatisation puis la numérisation ont transformé ce paysage. Les ENT (Espaces Numériques de Travail), les applications comme Pronote, les systèmes de badgeage ont automatisé ce qui relevait du travail humain. L'appel se fait sur tablette, l'absence est instantanément signalée, le SMS part automatiquement vers le téléphone des parents. Plus besoin de listes papier, de surveillants collecteurs, de courriers à préparer.

Cette automatisation représente indéniablement un perfectionnement du panoptisme. La surveillance devient continue, immédiate, exhaustive. Plus d'oublis possibles, plus de retards dans le signalement, plus de marges de manœuvre. Le dispositif atteint une efficacité technique maximale.

Mais que perd-on dans cette automatisation ? Le SMS automatique "Votre enfant est absent ce jour à 8h" n'est pas l'appel du CPE qui demande "Est-ce que tout va bien ?". La notification push sur l'application n'est pas la voix inquiète qui s'enquiert de la situation. L'efficacité technique s'accompagne d'une déshumanisation qui peut paradoxalement réduire l'efficacité relationnelle du dispositif.

Le numérique comme nouvelle forme de saturation

Plus troublant encore : le numérique produit ses propres formes de saturation. Les parents qui reçoivent dix notifications par jour finissent par ne plus les lire, comme je l'évoquais. Mais il y a plus. L'instantanéité même du système peut le rendre anxiogène et contre-productif. Le parent reçoit l'alerte alors qu'il est au travail et ne peut rien faire. L'élève en

retard de cinq minutes génère la même notification que l'absent chronique. La précision technique produit du bruit informationnel qui noie les signaux vraiment importants.

Certains établissements tentent de réintroduire de l'humain dans le dispositif numérique : des appels téléphoniques en plus des SMS, des messages personnalisés plutôt que des notifications automatiques, des temps de latence volontaires pour ne pas saturer les parents. Mais ces tentatives restent à contre-courant d'une logique d'automatisation qui semble inexorable.

La persistance du facteur humain

L'observation sur le rôle crucial des CPE révèle une vérité fondamentale

l'efficacité d'un dispositif ne tient pas qu'à sa perfection technique mais à la manière dont les acteurs humains l'habitent, l'interprètent, le détournent ou l'investissent. Le CPE qui convainc les enseignants de signaler immédiatement les absences fait un travail relationnel invisible mais décisif. Celui qui prend le temps de téléphoner transforme une procédure de contrôle en geste de reconnaissance.

Cette dimension humaine irréductible est peut-être ce qui empêche les dispositifs de devenir totalement totalitaires. Tant qu'il y a des humains dans la chaîne, il y a des possibilités de résistance mais aussi de care, de négligence mais aussi d'attention excessive, d'automatisme mais aussi d'invention.

L'inquiétude renouvelée

Le passage au numérique pose donc des questions nouvelles. La surveillance est-elle plus acceptable quand elle est automatique et impersonnelle, ou quand elle est exercée par un humain qui peut faire preuve de compréhension ? L'efficacité technique du contrôle compense-t-elle la perte de la dimension relationnelle ? Le parent préfère-t-il le SMS instantané mais froid ou l'appel tardif mais chaleureux ?

Ces questions n'ont pas de réponses simples. Mais elles nous rappellent que les dispositifs de pouvoir ne sont jamais de pures machines. Ils sont toujours habités, interprétés, transformés par ceux qui les font fonctionner et ceux qui y sont soumis. Les bulletins de 1973, avec leur circulation lente et leurs réponses manuscrites, et les notifications push de 2024, avec leur instantanéité algorithmique, participent du même dispositif de contrôle. Mais les modalités de résistance, d'accommodation, de détournement changent avec les supports techniques.

Le défi contemporain est peut-être de préserver, dans l'efficacité numérique, ce qui faisait paradoxalement l'humanité des anciens dispositifs : leurs lenteurs qui laissaient le temps de la réflexion, leurs failles qui permettaient la négociation, leurs acteurs humains qui pouvaient transformer la surveillance en sollicitude. Car si "leur enfant compte" pour un algorithme, compte-t-il vraiment ?

L'ordinaire comme terrain de recherche

Au-delà des résultats spécifiques sur l'école et la famille, cette enquête plaide pour une certaine manière de faire de la recherche. Elle montre la fécondité d'une approche qui

prend au sérieux les documents les plus banals, les procédures les plus routinières, les interactions les plus ordinaires.

C'est dans ces zones grises du social, là où apparemment il ne se passe rien, que se révèlent les mécanismes profonds de la domination et de la résistance. Un bulletin d'absence vaut bien un traité de philosophie politique pour comprendre comment le pouvoir s'exerce. Une réponse parentale maladroite en dit autant sur la liberté que les grandes déclarations de principes.

Cette attention à l'ordinaire n'est pas qu'une posture méthodologique. Elle est aussi éthique et politique. Elle refuse la hiérarchisation habituelle qui ne s'intéresse qu'aux grands événements, aux figures exceptionnelles, aux moments spectaculaires. Elle réhabilite l'expérience commune, les savoirs pratiques, les compétences ordinaires par lesquelles les gens naviguent dans les contraintes sociales.

Le dispositif comme concept critique

L'analyse en termes de dispositif que nous avons déployée offre des outils précieux pour penser notre présent. Elle permet de saisir comment s'articulent des éléments hétérogènes - matériels, discursifs, institutionnels - pour produire des effets de pouvoir. Elle montre que la domination ne s'exerce pas depuis un centre unique mais à travers des réseaux complexes où chacun est à la fois assujetti et agent d'assujettissement.

Cette approche permet d'éviter deux écueils symétriques : celui d'une vision paranoïaque qui voit partout la main d'un pouvoir omniscient, et celui d'une vision naïve qui ne perçoit pas les mécanismes de contrôle à l'œuvre dans les procédures les plus banales. Le dispositif n'est ni pure contrainte ni simple outil neutre : c'est un agencement stratégique qui produit des sujets en même temps qu'il les contrôle.

Pour une politique de l'ordinaire

Que faire de ces analyses ? Comment passer de la compréhension à l'action ? Les bulletins de 1973 ne fournissent pas de programme révolutionnaire. Ils suggèrent plutôt l'importance d'une politique de l'ordinaire attentive aux micro-résistances, aux refus discrets, aux libertés minimales.

Cette politique ne méprise pas les petits gestes de non-conformité. Elle sait que c'est souvent par l'accumulation de résistances minuscules que les dispositifs de pouvoir se grippent, que les évidences se fissurent, que d'autres possibles émergent. Le parent qui écrit "grève" au lieu de fournir une justification individualisée maintient, à sa manière, la dimension collective et politique de l'événement.

Mais cette politique de l'ordinaire sait aussi ses limites. Les résistances minimales ne renversent pas les rapports de domination, elles les rendent simplement plus vivables. Entre l'acceptation du monde tel qu'il est et l'espoir de sa transformation radicale, elles tracent un chemin étroit mais praticable : celui d'une liberté limitée mais réelle, d'une dignité préservée dans la contrainte, d'un quant-à-soi maintenu face aux dispositifs de normalisation.

L'archive et la mémoire

Il reste à dire un mot du hasard qui a permis cette enquête. Ces bulletins auraient dû finir à la poubelle. Ils n'ont survécu que par la négligence de l'administration et la curiosité d'un jeune surveillant. Combien d'autres documents, témoins de la vie ordinaire des institutions, disparaissent ainsi chaque jour ?

Cette fragilité de l'archive ordinaire n'est pas anodine. Elle participe de l'invisibilisation des mécanismes de pouvoir quotidiens. En ne conservant que les documents officiels, les grands textes, les moments exceptionnels, nous perdons la possibilité de comprendre comment le pouvoir s'exerce réellement, dans la banalité des jours ordinaires.

Sauver ces bulletins de l'oubli, c'était donc un geste à la fois modeste et politique. Modeste car il ne s'agit que de quelques papiers sans importance. Politique car ces papiers révèlent ce que les pouvoirs préfèrent souvent laisser dans l'ombre : non pas leurs décisions spectaculaires, mais leurs procédures routinières, non pas leurs discours officiels, mais leurs pratiques effectives, non pas leur force, mais les résistances qu'ils suscitent.

L'inquiétude dernière

Au moment de refermer ce carton d'archives, une inquiétude subsiste. En analysant si minutieusement ces dispositifs de pouvoir, ne contribuons-nous pas à les perfectionner ? En révélant les stratégies de résistance, ne les rendons-nous pas plus facilement neutralisables ? La connaissance des mécanismes de domination sert-elle l'émancipation ou permet-elle un contrôle plus fin ?

Il n'y a pas de réponse définitive à ces questions. Mais le pari de ce livre est que la compréhension est toujours préférable à l'ignorance, que la mise en lumière des mécanismes de pouvoir est la condition première de la possibilité de les transformer. Les parents de 1973 n'avaient peut-être pas lu Foucault, mais ils savaient, d'un savoir pratique, comment naviguer dans les contraintes institutionnelles. Expliciter ce savoir, le conceptualiser, le transmettre, c'est peut-être armer les résistances futures.

Car si les dispositifs de pouvoir évoluent, se perfectionnent, se renouvellent, les bulletins de mars 1973 nous rappellent une vérité rassurante : ils ne sont jamais totalement efficaces. Il reste toujours des marges, des jeux, des espaces où s'exercent, fût-ce minimalement, la liberté et la dignité humaines. Dans l'écriture tremblante d'une mère qui ne sait plus que faire, dans le laconisme d'un père qui refuse de jouer le jeu, dans l'ironie d'une réponse qui retourne la demande contre elle-même, quelque chose résiste qui ne se laisse pas totalement capturer.

Cette résistance n'a pas de programme, pas de théorie, pas même de conscience claire d'elle-même. Mais elle est là, irréductible, dans ces quelques mots griffonnés au dos d'un bulletin d'absence. Elle nous rappelle que le dernier mot n'appartient jamais tout à fait au pouvoir, que les sujets qu'il prétend produire lui échappent toujours en partie, que l'ordre qu'il cherche à maintenir est toujours plus fragile qu'il n'y paraît.

C'est peut-être là, finalement, la leçon la plus précieuse de ces archives improbables : nous ne sommes jamais totalement ce que les dispositifs veulent faire de nous. Dans cette inadéquation irréductible réside l'espoir ténu mais tenace d'autre chose. Les bulletins de mars 1973 en gardent la trace. À nous de ne pas l'oublier.

*
**

Les quelque deux cents bulletins d'absence de mars 1973 nous ont permis de saisir, dans leur banalité même, les mécanismes profonds du pouvoir disciplinaire. Cette plongée microscopique dans les archives nous a révélé la grammaire élémentaire du gouvernement des absences.

Mais ces bulletins jaunis ne sont pas que les traces d'un monde révolu. Il nous faut maintenant élargir la focale, passer du micro au macro, de l'archive au système contemporain. Cette deuxième partie retrace la généalogie de cette mutation. De 1973 à 2024, c'est toute une écologie de la surveillance qui s'est transformée.

*
**

PARTIE II : MUTATIONS ET PERSISTANCES (1973-2024)

Chapitre 6 : L'évidence entre accomplissement et dispositif

Le surgissement de l'évidence

En 1978, dans les pages de *Langage et société*, j'écrivais : "Quand la théorie dort, l'évidence veille." Cette formule, née de l'analyse d'un corpus d'entretiens non directifs, prenait un relief particulier face aux bulletins d'absence de mars 1973. Car ces bulletins fonctionnent précisément sur le registre de l'évidence : il est "évident" qu'un parent doit répondre quand l'école signale l'absence de son enfant, "évident" qu'il doit fournir un motif, "évident" que ce motif doit être individuel et circonstancié. Mais cette évidence, qui semble aller de soi, d'où vient-elle ? Comment s'impose-t-elle ? Et que produit-elle ?

L'article de 1978 partait d'un constat : dans les recherches en psychologie sociale utilisant les interviews non directifs pour saisir les représentations sociales, trois pôles - théorique, méthodologique, technique - fonctionnaient de manière disjointe. Aucune théorie n'expliquait pourquoi et comment une représentation sociale se "manifesterait" dans un entretien. Cette absence de théorisation n'empêchait pourtant pas ces recherches de fonctionner. Comment ? "C'est précisément cette absence de théorie qui permet la cohérence de ces recherches, l'absence étant remplacée par le travail de l'évidence."

Ce travail de l'évidence, je le retrouvais dans les bulletins d'absence. L'administration n'a pas besoin de théoriser pourquoi elle demande un motif d'absence pendant une grève dont elle connaît parfaitement l'existence. Les parents n'ont pas besoin de théorie pour savoir qu'ils doivent répondre. L'évidence supplée à l'absence de justification rationnelle. Elle est ce qui permet au dispositif de fonctionner sans avoir à s'expliquer.

Mais l'évidence n'est pas un donné naturel. Comme le montrait Garfinkel citant la question cruciale : "Quel est le travail par lequel le chercheur dispose les occurrences observées et les occurrences attendues dans une correspondance significative, de façon à ce que le chercheur trouve raisonnable de traiter les manifestations présentes en tant que manifestations évidentes de l'événement qu'il veut étudier ?" Cette question, transposée à notre corpus, devient : quel travail permet à l'administration de traiter une grève collective comme une somme d'absences individuelles nécessitant justification parentale ?

L'évidence surgit donc là où la théorie fait défaut, mais ce surgissement n'est pas spontané. Il est le produit d'un travail - travail que l'ethnométhodologie nous apprend à voir et que l'analyse du pouvoir nous permet de comprendre.

L'évidence produite : la lecture ethnométhodologique

Dans "Lectures en Ethnométhodologie" (1980), je rappelais la formule de Douglas : "les évidences sont produites." Cette production n'est pas le fait d'une instance supérieure qui imposerait des évidences toutes faites. Elle est accomplie pratiquement, localement, par les membres eux-mêmes dans leurs activités quotidiennes.

Les bulletins d'absence de mars 1973 offrent un observatoire privilégié de cette production. Prenons un exemple précis. Une mère écrit : "Mon fils s'est présenté au collège

le 14 mars, mais en raison de la grève organisée par les élèves n'est pas resté et est rentré à son domicile vers 9h." Cette réponse accomplit plusieurs évidences simultanément :

- L'évidence que l'enfant doit normalement être au lycée (il s'y est "présenté")
- L'évidence que le parent surveille les déplacements (elle connaît l'heure du retour)
- L'évidence qu'une explication est due à l'école
- L'évidence que cette explication doit être factuelle et précise

Mais cet accomplissement n'est pas mécanique. Il requiert ce que Garfinkel appelle la "compétence de membre" - la maîtrise pratique des méthodes qui permettent de produire des actions reconnaissables comme appropriées. Le parent doit savoir comment formuler une réponse qui sera "vue" comme un motif acceptable. Cette compétence n'est écrite nulle part, elle n'est pas enseignée explicitement, et pourtant la quasi-totalité des parents la démontrent.

L'indexicalité joue ici un rôle crucial. "Grève" - ce mot minimal utilisé par certains parents - ne prend sens que dans le contexte de mars 1973. Tous les acteurs savent de quoi il s'agit sans qu'il soit besoin de préciser. L'évidence de la situation permet l'économie de l'explication. Mais cette évidence partagée est elle-même le produit d'un travail collectif : les discussions dans les médias, les assemblées générales lycéennes, les conversations familiales ont construit la "grève" comme fait évident.

L'accountability - le caractère "rapportable" des actions - structure également la production d'évidence. Les parents organisent leurs réponses pour qu'elles soient immédiatement reconnaissables comme "donner un motif d'absence légitime." Même quand ils contestent implicitement la demande (en écrivant simplement "grève"), ils le font d'une manière qui reste accountable, qui peut être comprise comme une réponse, fût-elle minimale.

Cette production locale de l'évidence révèle sa fragilité constitutive. Quand un parent écrit "Je ne sais pas quoi vous dire," l'évidence vacille. La grève perturbe les méthodes habituelles, rend problématique ce qui d'ordinaire va de soi. C'est précisément dans ces moments de trouble que l'ethnométhodologie révèle le travail ordinairement invisible de production de l'ordre social.

L'évidence imposée : la lecture foucaldienne

Si l'ethnométhodologie montre comment l'évidence est produite, l'analyse foucaldienne révèle comment elle est imposée. Car l'évidence n'est pas seulement un accomplissement pratique, elle est aussi un effet de pouvoir, le résultat d'un dispositif qui rend certaines choses visibles et d'autres invisibles, certaines pensables et d'autres impensables.

Le bulletin d'absence fonctionne comme ce que Foucault appelle une "technologie de pouvoir" - un mécanisme apparemment anodin qui produit des effets de normalisation. En demandant un motif individuel pour une absence collective, le dispositif impose comme évident que :

- Toute absence est d'abord individuelle (même lors d'une grève collective)
- Les parents sont responsables de la présence scolaire
- L'école a le droit de demander des comptes
- La famille doit être transparente à l'institution

Cette imposition ne passe pas par la contrainte explicite. Aucune sanction n'est mentionnée sur le bulletin, aucune menace formulée. L'évidence suffit. Les parents répondent parce qu'il est "évident" qu'ils doivent répondre. Cette évidence a été construite historiquement par tout un ensemble de pratiques, de discours, de réglementations qui ont progressivement naturalisé l'obligation scolaire et la surveillance parentale.

Le dispositif produit également des catégories qui paraissent évidentes mais qui sont historiquement construites. La distinction absence/présence semble naturelle, binaire, incontestable. Pourtant, elle occulte toute une gamme de situations intermédiaires : l'élève présent physiquement mais absent mentalement, celui qui vient au lycée pour l'assemblée générale mais pas pour les cours, celui qui est dans l'établissement mais pas en classe. Le dispositif impose une grille de lecture binaire qui simplifie le réel pour le rendre gouvernable.

Plus subtilement, le bulletin produit des sujets. Il constitue les parents en "responsables légaux" devant rendre compte, les élèves en "absents" devant être justifiés, l'administration en instance légitime de surveillance. Ces positions subjectives paraissent évidentes, naturelles, mais elles sont l'effet du dispositif lui-même. Avant d'envoyer le bulletin, l'administration produit l'absence par l'appel ; en demandant le motif, elle produit le parent responsable ; en classant la réponse, elle produit la normalité scolaire.

L'évidence fonctionne ici comme ce que Bourdieu appellerait une "violence symbolique" - une domination qui ne se perçoit pas comme telle parce qu'elle s'exerce avec la complicité involontaire de ceux qui la subissent. Les parents qui répondent consciencieusement aux bulletins participent à leur propre assujettissement, non par faiblesse ou ignorance, mais parce que l'évidence du dispositif rend impensable de ne pas répondre.

L'évidence comme condition de félicité

L'évidence fonctionne comme une condition de félicité non questionnée des actes de langage institutionnels. Pour qu'un motif d'absence soit accepté, il doit s'appuyer sur des évidences partagées : l'évidence que les parents surveillent, l'évidence que l'école a le droit de demander, l'évidence que certains motifs sont légitimes. Quand la grève fait vaciller ces évidences, les actes de langage habituels échouent ou deviennent ambigus. Les parents qui écrivent "je ne sais pas quoi vous dire" signalent cet échec : les conditions de félicité habituelles ne tiennent plus. Cette fragilité de l'évidence révèle la dimension performative du dispositif scolaire. Le bulletin d'absence n'est pas seulement un constat, c'est un acte de langage institutionnel qui nécessite, pour réussir, que tous les participants partagent les mêmes évidences sur ce qui est normal, acceptable, dicible.

Proposition théorique : l'évidence comme double bind

L'analyse des bulletins de mars 1973 révèle que l'évidence n'est ni purement produite localement (Garfinkel) ni simplement imposée par un dispositif (Foucault). Elle émerge dans la tension entre accomplissement et contrainte, dans ce que Gregory Bateson appellerait un "double bind" - une situation où les acteurs sont pris entre des injonctions contradictoires.

Les parents de mars 1973 sont pris entre deux évidences incompatibles :

- L'évidence institutionnelle : ils doivent justifier individuellement l'absence de leur enfant
- L'évidence politique : la grève est un mouvement collectif qui échappe à la logique individuelle

Cette tension produit les formulations ambiguës, les réponses minimales, les récits alambiqués que nous observons dans le corpus. Le parent qui écrit "Mon fils a suivi le mouvement de grève" tente de concilier l'inconciliable : reconnaître la dimension collective ("mouvement de grève") tout en individualisant ("mon fils a suivi"). Cette formulation n'est ni pure soumission ni franche résistance, elle est une tentative d'accomplir l'évidence institutionnelle tout en préservant l'évidence politique.

Je propose le concept d'"accomplissement contraint" pour désigner cette situation où les acteurs doivent produire activement un ordre qu'ils n'ont pas choisi. Les parents accomplissent l'évidence de la surveillance parentale, mais dans un cadre qui leur est imposé. Ils sont à la fois agents (ils produisent activement leurs réponses) et patients (ils subissent le dispositif). Cette dualité est constitutive de l'évidence dans les sociétés modernes.

L'accomplissement contraint se distingue de la simple obéissance par sa dimension productive. Les parents ne se contentent pas d'obéir à une règle, ils doivent inventer, créer, bricoler des réponses qui n'existent pas à l'avance. Chaque parent doit trouver sa propre manière d'accomplir l'évidence, avec les ressources dont il dispose, dans le contexte qui est le sien. Cette créativité contrainte est le lieu où se révèlent à la fois la force du dispositif (il obtient des réponses) et ses limites (il ne contrôle pas totalement ces réponses).

Les "résistances minimales" que j'identifiais dans le corpus - le laconisme, l'ironie discrète, l'ambiguïté calculée - prennent un sens nouveau dans ce cadre. Elles ne sont pas des échecs de l'accomplissement mais des accomplissements alternatifs, des manières de satisfaire formellement à l'évidence institutionnelle tout en préservant un espace de liberté. Le parent qui écrit simplement "grève" accomplit minimalement son obligation de répondre tout en refusant maximale la logique individualisante du dispositif.

Cette analyse suggère que l'évidence, dans nos sociétés, fonctionne comme un mode de gouvernement particulièrement efficace parce qu'elle mobilise l'agency des gouvernés. Elle ne contraint pas directement mais fait faire, elle n'impose pas des comportements mais

suscite des accomplissements. C'est pourquoi la dénaturalisation de l'évidence - montrer qu'elle est produite et non donnée - constitue un enjeu politique majeur.

Conclusion : L'évidence comme analyseur social

L'évidence, telle qu'elle se révèle dans les bulletins de mars 1973, fonctionne comme un analyseur social au sens où l'entendait René Lourau : un élément apparemment marginal qui, correctement interrogé, révèle les structures profondes d'une société. Entre accomplissement pratique et dispositif de pouvoir, entre production locale et imposition globale, l'évidence dessine l'espace ambigu où se négocient quotidiennement les rapports de domination.

Cette ambiguïté n'est pas un défaut d'analyse mais la caractéristique même de l'évidence dans les sociétés modernes. Elle doit être accomplie pour exister mais cet accomplissement est toujours-déjà cadré par des dispositifs de pouvoir. Elle est à la fois ce que nous faisons et ce qui nous est fait, ce que nous produisons et ce qui nous produit.

L'apport de l'ethnométhodologie est de montrer le "comment" de l'évidence, les méthodes par lesquelles elle est pratiquement accomplie. L'apport de l'analyse foucaldienne est de montrer le "pourquoi", les enjeux de pouvoir qui traversent ces accomplissements. Articuler ces deux approches, c'est se donner les moyens de comprendre l'évidence dans sa complexité : ni pure illusion à dissiper, ni simple donné à constater, mais production sociale continuellement accomplie dans et par des rapports de pouvoir.

Les chapitres suivants exploreront les implications théoriques et politiques de cette conception de l'évidence. Car si l'évidence est produite, elle peut être produite autrement. Si elle est accomplie, d'autres accomplissements sont possibles. La compréhension de l'évidence ouvre ainsi sur sa possible transformation.

Chapitre 7 : Les trois déplacements théoriques

Premier déplacement : de l'explication à la description

Dans "Lectures en Ethnométhodologie" (1980), j'identifiais un premier déplacement fondamental opéré par l'ethnométhodologie : le passage de l'explication comme but essentiel du sociologue à la description comme problème de base. Ce déplacement, loin d'être un appauvrissement méthodologique, ouvre un continent nouveau : "c'est par là que surgit l'évidence en tant qu'objet sociologique."

Cette formulation mérite qu'on s'y arrête. La sociologie classique cherche à expliquer pourquoi les choses sont comme elles sont - pourquoi les ouvriers votent à droite, pourquoi le suicide varie selon les saisons, pourquoi l'école reproduit les inégalités. L'ethnométhodologie suspend cette quête du pourquoi pour se concentrer sur le comment : comment les acteurs produisent-ils un ordre reconnaissable ? Comment accomplissent-ils pratiquement ce qui passe pour la réalité ?

Melvin Pollner, dans son travail sur la "mundane reason" (raison ordinaire), éclaire ce déplacement. Comme le rappelle le texte de Boukir (2016) sur "Le vrai coupable", Pollner montre que la réalité du fait déviant - ou dans notre cas, de l'absence scolaire - "n'est pas intrinsèque à l'acte mais résulte d'accords, de négociations et des raisonnements ordinaires des membres de la société." L'évidence du "vrai coupable" dans un tribunal, comme l'évidence de l'"élève absent" dans nos bulletins, est accomplie par des opérations pratiques que la description ethnométhodologique révèle.

Appliqué aux bulletins d'absence de mars 1973, ce déplacement transforme radicalement l'analyse. Au lieu d'expliquer pourquoi les parents répondent (par soumission ? par habitude ? par crainte ?), nous décrivons comment ils accomplissent cette réponse. Le parent qui écrit "Mon fils s'est rendu au lycée à 8h, constatant l'absence de professeurs, il est rentré" ne nous livre pas simplement une information. Il accomplit une description qui :

- Démontre sa surveillance (il connaît les horaires)
- Établit la conformité de l'enfant (il s'est rendu au lycée)
- Transfère la responsabilité (absence de professeurs)
- Justifie la décision (il est rentré)

Cette description dense révèle les méthodes par lesquelles le parent produit une réponse "acceptable". L'évidence - qu'il faut répondre, comment répondre - n'est pas expliquée mais rendue visible dans son accomplissement.

Le principe de Pollner "Don't argue with the members" prend ici tout son sens. Comme le soulignent Gubrium et Holstein (2011), le sociologue ne doit pas substituer ses propres interprétations à celles des membres. Quand un parent écrit "grève", nous ne devons pas y voir de la résistance, de la paresse ou de la complicité, mais décrire comment ce mot minimal accomplit néanmoins l'acte de répondre. Le parent démontre sa compétence de

membre : il sait que dans le contexte de mars 1973, ce seul mot suffit à être reconnu comme un motif.

Deuxième déplacement : du macro au micro

Le deuxième déplacement identifié en 1980 concerne l'échelle d'analyse

"L'objet de base ne peut plus être alors les grands phénomènes sociaux auxquels la sociologie française nous a habitués." Cette remarque, qui expliquait selon moi pourquoi l'ethnométhodologie restait "indifférente" à la sociologie française, mérite d'être nuancée aujourd'hui.

Car ce déplacement du macro au micro n'est pas un simple changement d'échelle. C'est une reconfiguration de ce qui compte comme phénomène sociologique. Un bulletin d'absence - ce quart de feuille A4, cette interaction minimale entre école et famille - devient aussi important analytiquement que les grandes structures de domination ou les mouvements historiques.

Mais - et c'est là que l'articulation avec Foucault devient productive - ce micro n'est pas déconnecté du macro. Comme le note Dupret (2011) dans ses "Practices of Truth", l'analyse ethnométhodologique peut révéler comment les grandes structures de pouvoir s'incarnent dans les pratiques locales. La "microphysique du pouvoir" foucaldienne et la micro-analyse ethnométhodologique convergent sur ce point : c'est dans les détails apparemment insignifiants que s'exerce le pouvoir.

Les bulletins de mars 1973 illustrent parfaitement cette articulation. Chaque bulletin individuel est un événement microscopique - un parent, un enfant, une absence. Mais l'accumulation de ces micro-événements produit un effet macro : la transformation d'une grève collective en somme d'absences individuelles. C'est par l'addition de ces actes minuscules que le dispositif scolaire absorbe et neutralise un mouvement politique.

Douglas (1971), cité dans mon article de 1980, notait que les "catégories sociales sont prises par les macro-analystes comme étant produites par l'opération exercée par la société prise comme un tout." L'ethnométhodologie inverse la perspective : elle montre comment ces catégories sont produites localement, pratiquement, par l'accumulation d'actes situés. L'absentéisme n'existe pas comme catégorie abstraite flottant au-dessus du social ; il est produit, bulletin par bulletin, appel par appel, notification par notification.

Ce déplacement a des implications méthodologiques majeures. Au lieu de partir des grandes catégories (classe sociale, capital culturel, habitus) pour expliquer les comportements individuels, nous partons des accomplissements pratiques pour voir comment ils produisent ces catégories. Les parents ouvriers du lycée technique ne répondent pas aux bulletins "parce qu'ils sont ouvriers" mais en accomplissant leur réponse, ils produisent et reproduisent leur position sociale.

Troisième déplacement : du langage-objet au discursif constitutif

Le troisième déplacement, peut-être le plus radical, concerne le statut même du langage dans l'analyse sociologique : "la place du langage et du discursif dans une telle conception." Comme je l'écrivais en 1980, "l'ethnométhodologie a indiqué la nécessité d'une théorie

sociologique du discursif et non simplement une théorie du discursif à côté des autres sciences humaines."

Ce déplacement dépasse la simple attention au langage. Il s'agit de comprendre que le discursif n'est pas un domaine parmi d'autres du social, mais la dimension constitutive du social lui-même. Les motifs d'absence ne décrivent pas une réalité préexistante ; ils la produisent dans l'acte même de leur énonciation.

Blum et McHugh (1971), dont j'analysais longuement le travail, l'expriment clairement : donner un motif n'est pas "trouver" une cause mais accomplir une grammaire sociale. Quand ils écrivent que "parler motif, c'est parler grammaticalement", ils pointent vers cette dimension constitutive du langage. Le motif ne réfère pas à une entité interne au sujet, mais accomplit une forme de vie sociale.

Cette perspective converge remarquablement avec l'analyse foucaldienne du discours. Comme le soulignent les travaux recensés dans le document sur les liens Foucault-ethnométhodologie, les deux approches partagent une conception productive du discours. Pour Foucault, les discours ne représentent pas les objets, ils les constituent. Pour l'ethnométhodologie, les descriptions ne reflètent pas l'ordre social, elles l'accomplissent.

Prenons un exemple précis. Quand un parent écrit "Mon enfant était malade", il ne décrit pas simplement un état de fait. Il :

- Catégorise l'absence comme médicale (et non disciplinaire)
- Invoque un registre de légitimité (la maladie comme excuse acceptable)
- Positionne l'enfant comme patient (et non comme agent)
- S'exempte de responsabilité (on ne choisit pas d'être malade)
- Active tout un réseau de présupposés culturels sur la maladie, l'enfance, la responsabilité

Le motif ne décrit pas, il fait. Il produit des positions subjectives, des relations de pouvoir, des catégories morales. C'est en ce sens que le discursif est constitutif : il ne s'ajoute pas à une réalité sociale déjà là, il la fait advenir.

Cette conception a des implications épistémologiques profondes. Elle remet en question la distinction traditionnelle entre "données" et "interprétation". Les bulletins ne sont pas des "données" que nous interpréterions ; ils sont déjà des interprétations, des accomplissements pratiques du sens. Notre travail n'est pas d'interpréter ces interprétations (ce qui nous mènerait à une régression infinie) mais de décrire les méthodes par lesquelles elles sont produites.

Un quatrième déplacement : du langage-représentation au langage-action

Aux trois déplacements identifiés en 1980, l'analyse du corpus en révèle un quatrième, nourri de la philosophie du langage ordinaire : le passage d'une conception représentationnelle à une conception performative du langage. Ce déplacement converge

remarquablement avec l'ethnométhodologie : Austin montre que le langage fait, Garfinkel montre comment il fait. Les deux approches refusent de voir dans les énoncés de simples descriptions d'une réalité préexistante. Le motif d'absence devient alors le lieu privilégié où observer cette double dimension : accomplissement pratique (Garfinkel) et acte de langage (Austin). Cette convergence n'est pas fortuite. Austin et Garfinkel partagent une même attention au langage ordinaire, une même méfiance envers les théories abstraites qui négligent la pratique effective. Mais là où Austin développe une typologie des actes (assertifs, directifs, commissifs, expressifs, déclaratifs), Garfinkel s'intéresse aux méthodes par lesquelles ces actes sont reconnus et accomplis. Les deux approches sont complémentaires : l'une fournit la grammaire, l'autre la pragmatique.

Conclusion : L'évidence au croisement des déplacements

Ces trois déplacements - de l'explication à la description, du macro au micro, du langage-objet au discursif constitutif - convergent vers un même point : l'évidence comme objet et problème sociologique. L'évidence surgit précisément là où ces déplacements opèrent :

- Elle devient visible quand on cesse d'expliquer pour décrire
- Elle se révèle dans les micro-pratiques plutôt que dans les macro-structures
- Elle est produite par le discours plutôt que représentée par lui

Mais ces déplacements, formulés il y a plus de quarante ans dans le contexte de l'introduction de l'ethnométhodologie en France, prennent aujourd'hui une résonance nouvelle. Face aux dispositifs numériques contemporains, face aux big data et aux algorithmes, ces déplacements offrent des outils critiques précieux.

Car les systèmes comme Pronote fonctionnent précisément en inversant ces déplacements :

- Ils prétendent expliquer (prédire l'absentéisme) plutôt que décrire
- Ils agrègent le micro en macro (statistiques automatiques)
- Ils traitent le langage comme data plutôt que comme pratique constitutive

L'approche ethnométhodologique, enrichie par le dialogue avec Foucault via le concept d'évidence, offre ainsi une résistance méthodologique à la naturalisation technologique. Elle rappelle que derrière les évidences les plus solides - y compris celle, contemporaine, de la nécessité du numérique - se cache un travail de production qu'il nous appartient de décrire pour, peut-être, le transformer.

Le chapitre suivant explorera comment ces déplacements théoriques peuvent fonder une ethnométhodologie politique, dépassant l'apparente neutralité de la description pour en faire un acte de dénaturalisation critique.

Chapitre 8 : Pour une ethnométhodologie politique

Dépasser l'indifférence ethnométhodologique

L'ethnométhodologie s'est construite sur ce que Garfinkel appelait l'"indifférence ethnométhodologique" - le refus de juger les pratiques des membres, de les évaluer selon des critères externes de rationalité, d'efficacité ou de justice. Cette posture méthodologique, essentielle pour saisir les méthodes des membres sans les déformer par nos propres présupposés, a souvent été interprétée comme un apolitisme, voire un conservatisme implicite.

Cette critique n'est pas nouvelle. Dès les années 1970, l'ethnométhodologie était accusée de se complaire dans la description minutieuse de l'ordre existant sans jamais le questionner. Certains y voyaient une "sociologie de la soumission" qui, en montrant comment l'ordre social est continuellement accompli, semblait le naturaliser davantage.

Pourtant, cette lecture méconnaît la portée critique de la description ethnométhodologique. Pollner lui-même, malgré son principe "Don't argue with the members", n'était pas politiquement neutre. Comme le rappellent Emerson et Holstein (2012), Pollner montrait que "l'objectivité, l'évidence et la certitude du réel sont des présupposés nécessaires à la coordination sociale, et non des données naturelles." Cette dénaturalisation est en soi un acte politique.

Dans mon article de 1978, "Quand la théorie dort, l'évidence veille", j'avais déjà que la description de l'évidence était politique : "C'est précisément cette absence de théorie qui permet la cohérence de ces recherches, l'absence étant remplacée par le travail de l'évidence." Montrer ce travail, c'est révéler que ce qui se présente comme naturel est en fait laborieusement produit.

Les bulletins de mars 1973 illustrent cette dimension politique de la description. En décrivant minutieusement comment l'administration transforme une grève collective en absences individuelles, nous ne validons pas cette transformation - nous la rendons visible, donc contestable. En montrant comment les parents accomplissent l'évidence de devoir répondre, nous révélons que cette évidence n'a rien d'évident - elle est le produit d'un dispositif historiquement constitué.

L'indifférence ethnométhodologique n'est donc pas une indifférence politique. C'est une méthode pour saisir les pratiques dans leur logique propre avant de les soumettre à la critique. Comme le suggère Dupret (2011) dans ses "Practices of Truth", l'ethnométhodologie peut être mobilisée pour une "anthropologie de l'évidence" qui révèle les mécanismes de production de la vérité et du pouvoir.

Mais dépasser l'indifférence ethnométhodologique ne signifie pas l'abandonner. Il s'agit plutôt de la dialectiser : d'abord suspendre le jugement pour comprendre, puis mobiliser cette compréhension pour une critique informée. Cette dialectique évite deux écueils : la critique abstraite qui méconnaît la logique des pratiques, et la description complaisante qui naturalise l'ordre existant.

Les micro-résistances comme méthodes

Si l'ethnométhodologie peut révéler comment l'ordre est produit, elle peut aussi montrer comment il est subverti, contourné, détourné. Les "micro-résistances" que j'identifiais dans les bulletins de 1973 ne sont pas des accidents ou des incompétences - ce sont des méthodes alternatives d'accomplissement du social.

Reprenons le cas du parent qui écrit simplement "grève". Cette réponse minimale peut être lue de multiples façons :

- Soumission paresseuse (interprétation psychologisante)
- Incompétence linguistique (interprétation déficitaire)
- Résistance passive (interprétation politique)

L'approche ethnométhodologique refuse ces interprétations externes pour décrire ce que fait cette réponse. "Grève" accomplit plusieurs choses simultanément :

- Elle satisfait formellement à l'obligation de répondre
- Elle refuse la logique individualisante du dispositif
- Elle renvoie à l'institution sa propre connaissance
- Elle maintient l'ambiguïté sur la position du parent

C'est ce que j'appelle une "méthode de résistance minimale" - une manière d'accomplir ce qui est demandé tout en subvertissant la demande. Le parent démontre sa compétence de membre (il sait qu'il doit répondre) tout en refusant de jouer pleinement le jeu (il ne développe pas, ne justifie pas, n'individualise pas).

Ces micro-résistances ne sont pas spectaculaires. Elles n'ont pas la visibilité des grandes mobilisations, des manifestes, des révolutions. Mais elles constituent ce que Michel de Certeau (1980) appelait les "arts de faire" - ces tactiques quotidiennes par lesquelles les dominés détournent les dispositifs de pouvoir à leur profit.

L'ethnométhodologie, par son attention aux détails, est particulièrement équipée pour saisir ces résistances minimales. Là où une analyse macro ne verrait que conformité (les parents ont répondu), l'analyse micro révèle la subversion (ils ont répondu de manière à vider la demande de sa substance).

D'autres formes de résistance méthodique apparaissent dans le corpus :

L'excès de zèle ironique : Certains parents fournissent des récits tellement détaillés qu'ils en deviennent absurdes. "Mon fils s'est levé à 7h15, a pris son petit déjeuner (café au lait et tartines beurrées), s'est brossé les dents pendant 3 minutes, a mis son manteau bleu..." Cette surconformité apparente ridiculise la demande de surveillance.

Le déplacement de responsabilité : "Je ne peux pas l'obliger", "Il fait ce qu'il veut", "Je n'étais pas là". Ces formulations accomplissent la réponse tout en refusant la position de parent-surveillant que le dispositif leur assigne.

L'ambiguïté calculée : "Mon fils dit qu'il était au lycée." Cette formulation maintient un doute : était-il vraiment au lycée ? Le parent rapporte sans valider, répond sans s'engager.

Ces méthodes de résistance révèlent que les parents ne sont ni totalement soumis ni ouvertement rebelles. Ils bricolent dans les contraintes, inventent des manières de satisfaire minimalement aux exigences tout en préservant leur dignité, leur autonomie, leur position.

Vers une micropolitique de l'accomplissement

L'articulation entre ethnométhodologie et analyse du pouvoir que je propose conduit vers ce que j'appelle une "micropolitique de l'accomplissement". Cette approche reconnaît que le pouvoir ne s'exerce pas seulement par la contrainte ou l'idéologie, mais par la mobilisation des compétences pratiques des gouvernés.

Le dispositif scolaire ne fonctionne pas en imposant des comportements mais en suscitant des accomplissements. Les parents doivent activement produire les motifs, les élèves doivent accomplir leur présence, les enseignants doivent performer la surveillance. Le pouvoir fait faire plus qu'il ne fait.

Cette perspective rejoint les analyses de Foucault sur la gouvernementalité, mais en y ajoutant l'attention ethnométhodologique aux méthodes pratiques. Car si le pouvoir fait faire, il doit s'appuyer sur les compétences des membres. Et c'est là que se loge la possibilité de résistance : dans l'écart entre ce que le dispositif demande et ce que les membres accomplissent effectivement.

Les bulletins de 1973 montrent cet écart à l'œuvre. Le dispositif demande une individualisation de l'absence ; les parents accomplissent des réponses qui maintiennent la dimension collective. Le dispositif demande une surveillance parentale ; les parents accomplissent des récits qui questionnent cette surveillance. Le dispositif demande des motifs légitimes ; les parents accomplissent des formulations qui troublent la notion même de légitimité.

Cette micropolitique de l'accomplissement suggère que la transformation sociale ne passe pas seulement par les grandes mobilisations ou les changements structurels, mais aussi par la modification des méthodes d'accomplissement. Si l'ordre social est continuellement produit par des accomplissements pratiques, alors changer ces accomplissements, c'est changer l'ordre social.

Implications pour l'analyse du numérique

Cette approche prend une pertinence particulière face aux dispositifs numériques contemporains. Pronote et les autres systèmes de surveillance scolaire cherchent précisément à automatiser les accomplissements, à les standardiser, à réduire les marges

de manœuvre. Le parent ne peut plus écrire "grève" - il doit choisir dans un menu déroulant. Il ne peut plus raconter - il doit cocher des cases.

Mais même dans ces contraintes renforcées, des méthodes de résistance émergent. Les parents apprennent à jouer avec les catégories (cocher "autre" systématiquement), à temporiser (répondre toujours au dernier moment), à saturer le système (multiplier les justifications contradictoires). La micropolitique de l'accomplissement se déplace mais ne disparaît pas.

Programme de recherche : l'ethnométhodologie des contre-conduites

Cette analyse ouvre sur un programme de recherche que je propose d'appeler "ethnométhodologie des contre-conduites", reprenant le terme de Foucault pour désigner ces formes de résistance qui ne sont ni révolution ni soumission.

Ce programme consisterait à :

1. Identifier les accomplissements requis par les dispositifs de pouvoir
2. Décrire les méthodes par lesquelles ces accomplissements sont produits
3. Repérer les variations, détournements, subversions de ces méthodes
4. Analyser comment ces contre-méthodes transforment le dispositif

Les bulletins de 1973 ne sont qu'un début. Chaque dispositif de pouvoir - du formulaire administratif à l'interface numérique, du règlement intérieur au contrat de travail - peut être analysé comme un système d'accomplissements requis et de contre-accomplissements possibles.

Les misfires comme contre-conduites

Si Foucault nous a appris à voir les "contre-conduites" comme des formes de résistance qui ne sont ni soumission ni rébellion ouverte, Austin nous donne les outils pour les analyser dans le langage. Les "misfires" - ces ratés des actes de langage - peuvent être des échecs involontaires mais aussi des stratégies de résistance. Le parent qui ne répond pas refuse l'acte ; celui qui écrit "que voulez-vous que j'y fasse ?" questionne les conditions de félicité ; celui qui dit "cette demande est absurde" dénonce l'inadéquation du dispositif. Ces ratés volontaires sont des contre-conduites linguistiques, des manières de résister en refusant de jouer le jeu des actes de langage institutionnels. Cette analyse des misfires comme résistances révèle la vulnérabilité constitutive du pouvoir moderne. Parce qu'il fonctionne largement par des actes de langage (ordres, déclarations, classifications), il dépend de la coopération linguistique des gouvernés. Les parents de 1973 qui produisent des misfires - consciemment ou non - exploitent cette dépendance. Ils montrent que le dispositif peut gripper quand les acteurs refusent de respecter les règles du jeu linguistique.

Conclusion : La description comme acte politique

L'ethnométhodologie politique que je propose n'abandonne pas la rigueur descriptive pour le jugement normatif. Elle maintient que la description précise, minutieuse, patiente des méthodes par lesquelles l'ordre social est produit constitue en elle-même un acte politique.

Car décrire l'évidence, c'est la dénaturiser. Montrer le travail derrière ce qui va de soi, c'est ouvrir la possibilité que cela aille autrement. Les parents de 1973 qui inventaient mille manières de répondre sans vraiment répondre nous enseignent que l'ordre n'est jamais total, que les dispositifs les plus contraignants laissent des marges, que les accomplissements peuvent toujours être accomplis autrement.

Cette leçon prend aujourd'hui une urgence particulière. Face aux dispositifs numériques qui prétendent tout capturer, tout mesurer, tout contrôler, l'ethnométhodologie rappelle que l'ordre social reste un accomplissement pratique, fragile, continuellement refait. Et ce qui est fait peut être défait, ou fait différemment.

Comme l'écrivait Pollner, cité par Boukir (2016), "la réalité n'est pas posée, mais produite à chaque instant et dans chaque interaction." Cette production est politique. La décrire est un acte politique. La transformer est l'horizon politique de l'ethnométhodologie.

Chapitre 9 : Du bulletin papier à Pronote : permanences et mutations du dispositif de contrôle

Introduction

Le passage du bulletin papier de 1973 à l'interface numérique Pronote constitue une mutation technique majeure du dispositif de contrôle de l'assiduité scolaire. Cette transformation, progressive entre les années 1990 et 2010, modifie les modalités pratiques de la surveillance sans pour autant abolir ses logiques fondamentales. L'analyse comparative entre le dispositif papier étudié dans les chapitres précédents et son avatar numérique révèle autant de permanences que de ruptures.

Architecture technique du dispositif numérique

Fonctionnement de Pronote

Pronote, développé par la société Index Education, équipe en 2024 environ 7500 établissements en France. Le système fonctionne selon une architecture simple.

L'enregistrement des absences se fait ainsi : l'enseignant effectue l'appel via son interface (ordinateur ou smartphone), l'absence est immédiatement enregistrée dans la base de données, une notification est envoyée automatiquement aux parents via l'application, le parent reçoit l'alerte sur son téléphone (notification push) et par mail.

La justification des absences suit ce processus : le parent accède à son espace via identifiant et mot de passe, il sélectionne l'absence à justifier, il choisit un motif dans un menu déroulant prédéfini, il peut parfois ajouter un commentaire libre, la justification est horodatée et archivée.

Les motifs standardisés disponibles sont : Maladie, Raisons familiales, Rendez-vous médical, Convocation officielle, Absence non justifiée (par défaut), Autres (avec parfois un champ libre).

Les interfaces différenciées

Le système présente trois interfaces distinctes. L'interface enseignante permet l'appel, la consultation des absences de la classe et les statistiques. L'interface vie scolaire offre une vue d'ensemble, la génération d'alertes et l'édition de bilans. L'interface parentale donne accès aux notifications, à la justification et à la consultation de l'historique.

Cette multiplication des interfaces crée une asymétrie d'information : chaque acteur voit une partie différente du système, sans toujours savoir ce que voient les autres.

Analyse comparative : du papier au numérique

Les modalités temporelles

Pour le dispositif papier de 1973, le délai de notification était de 2 à 3 jours par courrier postal, le temps de réponse variable selon le retour courrier, la conservation se faisait en archive papier locale et la consultation nécessitait un accès physique aux archives.

Pour le dispositif numérique de 2024, le délai de notification est instantané par notification push, le temps de réponse va de l'immédiat à quelques heures, la conservation se fait en base de données permanente et la consultation est possible en permanence en ligne.

Les modalités d'expression

Le dispositif papier offrait un espace blanc au verso du bulletin, une liberté totale de formulation, la possibilité de ne rien écrire, une écriture manuscrite personnelle et une longueur variable du texte.

Le dispositif numérique impose un menu déroulant avec options prédéfinies, une formulation imposée par les catégories, l'obligation de sélectionner une option, une saisie standardisée et un format contraint.

Les traces produites

Le numérique transforme radicalement la nature des traces. En 1973, un bulletin physique unique pouvait être perdu, détruit, oublié. En 2024, une donnée est multipliée, sauvegardée, consultable indéfiniment.

Cette permanence de la trace modifie le rapport à l'absence. En 1973, une absence pouvait disparaître avec son bulletin. En 2024, toute absence entre dans une mémoire institutionnelle infinie.

Permanences structurelles

La logique d'individualisation

Le dispositif numérique perpétue la transformation de l'événement collectif en cas individuels. Une grève, une épidémie, un mouvement social restent atomisés en absences personnelles à justifier une par une. L'interface ne permet pas de signaler une absence collective.

L'obligation de justification

Malgré le changement technique, l'économie de la justification demeure. Les parents restent sommés de fournir un motif, même si celui-ci passe désormais par un menu déroulant plutôt que par une formulation libre.

Le paradoxe du savoir

Comme en 1973, l'institution demande des informations qu'elle possède souvent déjà. Lors d'une fermeture pour neige, d'une grève des transports, ou d'une épidémie, chaque parent doit néanmoins justifier individuellement l'absence de son enfant.

Ruptures et innovations

La suppression de l'acte d'écriture

Le passage au menu déroulant abolit l'acte d'écriture manuscrite. Cette disparition n'est pas anodine. L'écriture manuscrite permettait l'hésitation, la rature, la reformulation. Elle portait la trace du doute, de l'embarras, de la recherche du mot juste. Le clic sur une option prédéfinie supprime cette dimension expressive.

La surveillance continue

Le dispositif papier fonctionnait par séquences : absence, puis courrier, puis réponse, puis classement. Le numérique instaure un flux continu : les absences s'accumulent en temps réel dans la base de données, consultable à tout moment. La surveillance devient permanente plutôt qu'épisodique.

L'automatisation des alertes

Le système génère automatiquement des alertes selon des seuils paramétrés. Alerte à partir de X demi-journées d'absence. Signalement automatique aux autorités académiques. Génération de statistiques mensuelles.

Cette automatisation transforme le CPE : de producteur d'alertes, il devient gestionnaire de notifications automatiques.

Questions ouvertes

L'effet de la standardisation

Le menu déroulant impose une grammaire limitée de l'absence. Comment cette réduction du vocabulaire disponible affecte-t-elle la conception même de l'absence ? La disparition de formulations comme grève ou manifestation des menus fait-elle disparaître ces réalités du champ institutionnel ?

Le paradoxe de la transparence

Pronote promet la transparence : tout voir, tout savoir, en temps réel. Mais cette transparence produit-elle plus de compréhension ou plus de surveillance ? L'accumulation de données permet-elle de mieux comprendre l'absentéisme ou seulement de mieux le compter ?

La question des usages réels

Comment les parents utilisent-ils réellement ces interfaces ? Faute d'enquête empirique, nous ne pouvons que constater l'architecture du dispositif sans préjuger des pratiques effectives. Les menus déroulants contraignent-ils vraiment les réponses ou génèrent-ils de nouvelles formes de contournement ?

L'asymétrie révélatrice : enseignants grévistes, lycéens absents

Une asymétrie fondamentale structure le dispositif numérique. Quand les enseignants font grève, le système produit des statistiques officielles : pourcentage de grévistes par établissement, par académie, par discipline. Ces chiffres font l'objet de communiqués ministériels, de négociations syndicales, de débats publics. La grève enseignante existe dans les catégories du système, elle peut donc être comptée, discutée, négociée.

Pour les lycéens, cette possibilité n'existe pas. Techniquement, rien n'empêcherait Pronote d'intégrer une catégorie "participation à un mouvement social" ou "absence collective" dans ses menus. Mais cette catégorie n'existe pas. Quand des lycéens s'absentent collectivement pour manifester, le système ne peut enregistrer que des absences individuelles : "raisons familiales", "absence injustifiée", "autre". L'action collective est atomisée en défaillances personnelles. Cette absence n'est pas technique mais politique : reconnaître une catégorie "grève lycéenne" ou "mobilisation" reviendrait à reconnaître les lycéens comme sujets politiques.

Cette asymétrie révèle la persistance d'une hiérarchie fondamentale. Les enseignants sont des citoyens-travailleurs dont l'action collective est reconnue, mesurée, négociée. Les lycéens restent des usagers-mineurs dont l'action collective ne peut pas exister dans les catégories institutionnelles. Le code de l'éducation est explicite : les élèves ont une obligation d'assiduité, pas de droit de grève. Le dispositif numérique transforme cette négation juridique en impossibilité technique.

Le paradoxe pédagogique : enseigner ce qu'on interdit

Cette impossibilité technique crée un paradoxe pédagogique fondamental. Les programmes d'Enseignement Moral et Civique (EMC) valorisent l'engagement, la participation citoyenne, l'action collective. Les manuels scolaires célèbrent les grandes grèves de l'histoire, de 1936 à 1968. Les cours d'histoire analysent les mouvements sociaux comme moteurs du progrès démocratique. Les enseignants sont même encouragés à faire participer leurs élèves à des simulations de débats démocratiques, des parlements européens fictifs, des conseils municipaux jeunes.

Mais quand les lycéens tentent d'exercer réellement cet engagement citoyen en participant à un mouvement social, ils se heurtent à l'impossibilité institutionnelle. Leur absence sera sanctionnée, leurs parents convoqués, leur bulletin scolaire affecté. Le message implicite est clair : la citoyenneté s'apprend mais ne se pratique pas, la démocratie s'enseigne mais ne s'exerce pas, l'engagement se valorise mais se punit.

Pronote matérialise techniquement cette contradiction. L'interface peut afficher le cours d'EMC du matin sur "l'importance de l'engagement citoyen" et l'absence injustifiée de l'après-midi pour "participation à une manifestation". Le système juxtapose sans les articuler l'injonction pédagogique à s'engager et l'interdiction disciplinaire de le faire. Cette schizophrénie institutionnelle n'est pas un dysfonctionnement mais une caractéristique structurelle : l'école forme à une citoyenneté qu'elle interdit d'exercer dans ses murs.

Conclusion

Le passage du bulletin papier à Pronote ne constitue pas une simple modernisation technique. Il transforme les modalités de la surveillance, les possibilités d'expression, la nature des traces produites. Mais cette mutation s'opère dans une remarquable continuité : les logiques d'individualisation, de responsabilisation parentale et de justification obligatoire demeurent intactes. Plus encore, le numérique verrouille ce que le papier laissait encore entrouvert : la possibilité de nommer l'action collective, de reconnaître la dimension politique de certaines absences.

La numérisation intensifie certains aspects du dispositif papier - la surveillance devient continue, les traces permanentes, les réponses instantanées - tout en en affaiblissant d'autres - l'expression personnelle, l'acte d'écriture, la possibilité du silence. Mais surtout, elle cristallise une contradiction fondamentale : celle d'une institution qui prétend former des citoyens tout en leur refusant l'exercice de la citoyenneté, qui enseigne l'engagement tout en le sanctionnant, qui valorise l'esprit critique tout en punissant sa mise en pratique.

Ce qui disparaît fondamentalement, c'est la possibilité de l'oubli. Les trois cents bulletins de 1973 ont pu finir dans un carton, sauvés par hasard de la poubelle. Les millions d'absences enregistrées dans Pronote constituent désormais une archive infinie, impossible à oublier, difficile à interroger autrement que par les catégories imposées par le système.

Cette transformation pose une question politique fondamentale : la numérisation du contrôle scolaire produit-elle plus de discipline ou simplement plus de données ? L'accumulation infinie de traces permet-elle de mieux gouverner ou seulement de mieux compter ? L'impossibilité technique de reconnaître l'action collective lycéenne prépare-t-elle des citoyens ou des usagers ? Ces questions restent ouvertes, mais leur urgence s'accroît à mesure que le dispositif numérique naturalise ses catégories et fait oublier qu'elles sont des choix politiques, non des nécessités techniques.

Note méthodologique : Ce chapitre se limite volontairement à l'analyse de l'architecture observable du dispositif, sans présumer des stratégies ou résistances éventuelles qui nécessiteraient une enquête empirique pour être documentées. L'asymétrie entre le traitement des grèves enseignantes et des mobilisations lycéennes est vérifiable dans les interfaces et communications officielles. Le paradoxe entre enseignement et pratique de la citoyenneté est observable dans la confrontation des programmes scolaires et du règlement intérieur.

Chapitre 10 : La grève invisible - Quand le collectif disparaît

Les événements de mars 1973, analysés dans notre première partie, révélaient déjà l'impossibilité structurelle de l'institution scolaire à penser l'action politique des élèves. Le dispositif papier, dans son inadéquation même face à trois cents grévistes, laissait subsister une forme de reconnaissance : les parents pouvaient écrire « grève », même si ce motif n'entrait dans aucune catégorie administrative. Cinquante ans plus tard, cette impossibilité s'est durcie, technologisée, verrouillée. Le dispositif numérique ne se contente plus de mal traduire l'action collective : il la rend littéralement invisible, impensable, inexistante.

L'institution totale et ses mutations numériques

La structure profonde du secondaire

Pour comprendre cette invisibilisation contemporaine, il faut revenir sur la nature profonde de l'école française : une institution totale au sens que Goffman donnait à ce terme dans *Asiles* (1961). L'institution totale se caractérise par la séparation radicale entre deux classes d'individus :

- Les « reclus » : présence obligatoire, soumission au règlement, aucun pouvoir formel
- Le « personnel » : liberté de circulation, pouvoir disciplinaire, droits reconnus

L'école secondaire française reproduit exactement cette structure : les élèves sont les reclus (obligation d'assiduité, soumission au règlement intérieur, sanctions disciplinaires), les enseignants et l'administration forment le personnel (droit syndical, liberté pédagogique, pouvoir de notation et de sanction).

Cette structure explique pourquoi la grève lycéenne ne peut pas exister institutionnellement : reconnaître le droit de grève aux élèves remettrait en cause la nature même de l'institution totale. Mais ce qui était en 1973 une inadéquation administrative est devenu en 2024 une impossibilité algorithmique.

L'impossibilité performative de la grève lycéenne

La grève lycéenne se heurte à une impossibilité fondamentale que la théorie des actes de langage d'Austin éclaire parfaitement. Pour qu'un acte de langage réussisse, il faut que certaines "conditions de félicité" soient réunies, notamment que la personne qui accomplit l'acte ait l'autorité conventionnelle pour le faire. Or, déclarer "Nous sommes en grève" nécessite d'être reconnu comme sujet capable de faire grève. Les lycéens se trouvent dans la situation paradoxale de ceux qui, selon Austin, tentent d'accomplir un acte sans avoir la position conventionnelle requise - comme quelqu'un qui voudrait baptiser un navire sans en avoir reçu le mandat. Cette impossibilité performative explique pourquoi les lycéens ne peuvent littéralement pas dire "Nous faisons grève" de manière institutionnellement valide. L'acte de langage échoue systématiquement car l'institution refuse de reconnaître les conditions de félicité nécessaires. Le système ne peut entendre que "Je suis absent", jamais "Nous sommes en grève". C'est un cas exemplaire de ce qu'Austin appelait un

"misfire" structurel : non pas un échec accidentel mais une impossibilité constitutive inscrite dans l'architecture même du dispositif.

Les droits formels : une façade démocratique

Après Mai 68, une série de réformes a tenté d'accorder des droits aux élèves : délégués de classe (1969), participation aux conseils (1976), représentation au CA (1985), droit d'expression collective (1989), Conseils de la vie lycéenne (1991), droit de réunion et d'association (2000). Sur le papier, les lycéens ont acquis des droits quasi-citoyens.

Mais l'observation concrète révèle la difficulté extrême à faire vivre ces droits. Les CVL peinent à fonctionner, les délégués sont souvent réduits à un rôle décoratif, les journaux lycéens sont rarissimes. Cette difficulté est structurelle : on ne peut pas greffer des droits démocratiques sur une institution totale sans transformer sa nature profonde.

La question de la grève lycéenne révèle cruellement cette contradiction. La FCPE le rappelle dans sa documentation : « Les jeunes qu'ils soient lycéens ou collégiens n'ont pas le droit de grève. L'article R 511-11 du code de l'éducation ne leur prévoit pas ce droit, mais au contraire une obligation d'assiduité. » Cette négation juridique du droit de grève est le dernier bastion de l'institution totale.

2018-2024 : Les mobilisations invisibilisées

Parcoursup 2018 : La première grève algorithmique

Le mouvement contre Parcoursup au printemps 2018 marque un tournant. Pour la première fois, les lycéens se mobilisent massivement contre un algorithme. Des centaines de lycées sont bloqués, des milliers d'élèves manifestent. Mais dans les statistiques officielles, dans les tableaux de bord numériques, cette mobilisation n'existe pas.

Les ENT (Espaces Numériques de Travail), désormais généralisés, transforment chaque absence en donnée individuelle immédiatement transmise aux parents. L'absence collective devient techniquement impossible : le système ne peut traiter que des identifiants uniques, des cas particuliers, des défaillances personnelles. Un lycéen gréviste reçoit le même SMS automatique qu'un lycéen malade : « Votre enfant est absent ce matin. »

L'algorithme transforme radicalement la nature des actes de langage possibles. Dans Pronote, un parent ne peut pas écrire "Mon enfant fait grève". Il doit choisir dans un menu préétabli qui exclut cette possibilité. C'est ce qu'on pourrait appeler une "censure performative" : le système empêche matériellement l'accomplissement de certains actes de langage. Cette censure est plus efficace qu'une interdiction explicite. Ne pas pouvoir dire "grève" dans le système, c'est plus radical que l'interdire. L'acte de langage n'est pas refusé, il est rendu impossible. Austin distinguait les actes qui échouent (misfires) de ceux qui n'arrivent même pas à être tentés. Nous sommes ici dans ce second cas : l'impossibilité d'énonciation.

Janvier-Mars 2023 : L'escalade invisible

Le 31 janvier 2023, Colin Champion, président du syndicat La Voix Lycéenne, déclare : « On dénombre près de 200 lycées bloqués et plus de 300 mobilisés. » Les lycéens protestent contre la réforme des retraites : « On n'a pas envie de bosser jusqu'à ce qu'on meure ! »

Dans les systèmes d'information de l'Éducation nationale, cette mobilisation massive n'existe pas. Chaque absence est saisie individuellement : « raison familiale », « autre », « absence injustifiée ». La FCPE doit « appeler à la plus grande clémence » des chefs d'établissement, reconnaissant implicitement que les absents seront sanctionnés.

Le 23 mars, l'intersyndicale lycéenne annonce : « Plus de 400 lycées bloqués. » Un mouvement d'ampleur historique, comparable à 1986 ou 2006. Mais dans Pronote, dans les statistiques de la DEPP, dans les communiqués ministériels : rien. Les absences du 23 mars ressemblent à celles du 22 ou du 24. L'algorithme ne voit que des défaillances individuelles, pas un mouvement social.

Automne 2023 : Gaza et l'impossible solidarité

À l'automne 2023, des lycéens tentent d'organiser des actions de solidarité avec Gaza. Les tentatives de grève se heurtent à une double invisibilisation : administrative (pas de catégorie « grève politique ») et politique (sujet jugé trop sensible). Les quelques actions organisées disparaissent dans les statistiques d'absentéisme ordinaire.

Le système produit une forme d'amnésie institutionnelle : ce qui n'a pas de catégorie n'a pas d'existence, ce qui n'a pas d'existence n'a pas de mémoire. Les mobilisations lycéennes, faute d'inscription dans les dispositifs de comptage, s'effacent aussitôt qu'elles ont lieu.

Le paradoxe du comptage sélectif

L'invisibilisation statistique

Le 12 décembre 2023, le ministère communique : « Près de 11% des enseignants de lycée professionnel étaient en grève » (40-50% selon les syndicats). L'intersyndicale enseignante peut appeler officiellement à la grève, négocier avec le ministère, publier des communiqués.

Le même jour, selon les syndicats lycéens, « plus de 400 lycées sont mobilisés » avec des milliers d'élèves absents. Aucun chiffre officiel. Aucune statistique ministérielle. Cette absence n'est pas technique - le ministère pourrait parfaitement compter les absences pour fait de grève ce jour-là. C'est un choix politique : ne pas compter, c'est ne pas reconnaître.

Cette invisibilisation sélective révèle la persistance de la structure d'institution totale : le personnel a le droit de faire grève (donc on compte), les reclus n'ont que le devoir d'assiduité (donc on ne compte pas leur mobilisation, seulement leurs absences).

La technique au service du politique

Dans Pronote, chaque absence est un objet informatique unique avec son identifiant, son horodatage, ses attributs. Techniquement, rien n'empêcherait de créer une catégorie «

grève » ou de requêter toutes les absences d'un jour de mobilisation pour en extraire un taux.

Mais le système est paramétré pour ne pas voir ce qu'il pourrait voir. Les menus déroulants n'offrent pas l'option « grève » pour les élèves. Les tableaux de bord ne génèrent pas de statistiques sur les mobilisations lycéennes. Les algorithmes calculent des taux d'absentéisme mais pas des taux de mobilisation.

Cette cécité organisée transforme un choix politique (ne pas reconnaître la grève lycéenne) en apparente impossibilité technique (le système ne peut pas compter ce qui n'existe pas dans ses catégories).

Les actes de langage institutionnels sélectifs

Le système accomplit ce qu'Austin appelait des "actes de langage déclaratifs" - ces énoncés qui créent la réalité qu'ils décrivent. Quand le ministère déclare "11% des enseignants étaient en grève", il fait exister cette grève institutionnellement. Quand il ne déclare rien sur les lycéens, il fait disparaître leur mobilisation. Cette asymétrie révèle la dimension performative du comptage : compter, c'est faire exister ; ne pas compter, c'est annuler l'existence. Le système n'est pas neutre, il performe sélectivement la réalité. Les enseignants ont droit à l'acte déclaratif ("X% en grève"), les lycéens n'y ont pas droit. C'est une forme sophistiquée de ce qu'Austin appelait l'"abus" des actes de langage : utiliser le pouvoir performatif pour créer une réalité tronquée. Le ministère ne ment pas (il ne dit pas "aucun lycéen n'était en grève"), il refuse simplement d'accomplir l'acte de langage qui ferait exister leur action.

Le blocage : symptôme de l'impossible

Face à l'impossibilité institutionnelle de faire grève, les lycéens ont développé une stratégie de contournement : le blocage. Comme le note la FCPE : « Bloquer l'entrée de l'établissement constitue un délit d'entrave. »

Le blocage apparaît comme le symptôme d'une impossibilité démocratique. Ne pouvant faire grève légalement, ne pouvant même faire reconnaître leur absence collective comme politique, les lycéens déplacent l'action vers l'extérieur de l'établissement. Le blocage matérialise physiquement ce que le système numérique rend invisible : l'action collective.

Le blocage peut être lu comme une tentative désespérée de forcer les conditions de félicité de la grève. Ne pouvant accomplir l'acte de langage "Nous faisons grève" (faute d'autorité reconnue), les lycéens accomplissent un acte physique qui produit les mêmes effets : l'arrêt des cours. C'est une forme de "performativité par défaut" : faute de pouvoir faire des choses avec des mots (la déclaration de grève), ils font des choses avec leurs corps (le blocage). Mais ce déplacement du performatif linguistique vers le performatif physique a un coût : il transforme un acte de langage légitime (dans un autre contexte) en acte illégal.

Mais ce déplacement a un coût terrible. Il transforme l'action politique en infraction pénale. Les lycéens ne sont plus des citoyens en formation exerçant un droit, mais des délinquants

potentiels. L'institution totale, en leur refusant tout espace d'action politique légale, les pousse vers l'illégalité.

La production de l'apolitisme

La prophétie auto-réalisatrice

Cette invisibilisation systématique produit, à terme, ce qu'elle prétend constater : l'apolitisme des jeunes. Comment s'engager quand l'engagement n'a pas d'existence institutionnelle ? Comment faire grève quand la grève n'existe pas ? Comment agir collectivement quand le système ne reconnaît que les défaillances individuelles ?

Le dispositif produit sa propre justification. En rendant l'action politique invisible, il peut ensuite déplorer l'absence d'engagement. En sanctionnant la mobilisation collective, il peut constater la démobilisation. En individualisant systématiquement, il peut analyser l'individualisme de la « génération Z ».

Les stratégies de contournement

Face à cette impossibilité, les lycéens développent des stratégies paradoxales :

- Certains revendiquent l'absence injustifiée comme acte politique
- D'autres demandent à leurs parents de mentir (« raison familiale », « rendez-vous médical »)
- Les réseaux sociaux deviennent l'espace de visibilité alternative (#Greve23Mars, #BlocusLycees)

Ces stratégies révèlent l'impasse : les lycéens sont contraints de choisir entre le mensonge et la sanction, entre l'invisibilité politique et la visibilité disciplinaire. Leur action collective ne peut s'exprimer qu'en se niant elle-même.

De l'inadéquation à l'impossibilité : cinquante ans de mutation

Le contraste entre 1973 et 2024 révèle moins une évolution qu'une mutation. Le dispositif papier de 1973 était inadéquat mais cette inadéquation créait des espaces de jeu. Les parents pouvaient écrire « grève ». L'administration pouvait fermer les yeux. Le collectif pouvait se reconstituer malgré l'atomisation.

En 2024, le dispositif numérique a supprimé ces espaces. La grève n'existe pas dans le système, elle ne peut donc pas exister tout court. Les marges de manœuvre ont disparu dans l'efficacité algorithmique. La médiation humaine s'est effacée derrière l'automatisation.

Cette évolution technique masque une transformation politique : l'école de 1973, malgré ses rigidités, reconnaissait implicitement la dimension politique de la vie lycéenne. Celle de 2024 la nie systématiquement, malgré tous les droits formels accordés depuis. Les lycéens ne sont plus des citoyens en apprentissage mais des usagers en formation.

La grève comme acte de langage impossible

L'analyse en termes d'actes de langage révèle la nature profonde du problème. La grève n'est pas seulement un droit social, c'est d'abord un acte de langage : déclarer "Nous sommes en grève" et voir cette déclaration reconnue, produire ses effets, transformer la situation. Pour les lycéens, cet acte est triplement impossible :

1. Impossibilité conventionnelle : Ils n'ont pas le statut requis pour accomplir cet acte (pas de droit de grève reconnu)
2. Impossibilité technique : Le système numérique n'offre pas les moyens matériels de l'accomplir (pas de catégorie "grève" dans les menus)
3. Impossibilité performative : Même prononcé, l'acte ne produit pas d'effets institutionnels (l'administration ne reconnaît que des absences individuelles)

Cette triple impossibilité explique pourquoi les mobilisations lycéennes restent invisibles. Ce n'est pas qu'elles sont cachées ou minimisées - c'est qu'elles ne peuvent littéralement pas être dites dans le langage institutionnel. Et ce qui ne peut être dit ne peut exister institutionnellement. Austin nous aide à comprendre que cette invisibilisation n'est pas un dysfonctionnement mais une architecture : le système est construit pour rendre certains actes de langage impossibles. C'est une forme sophistiquée de domination qui ne réprime pas la parole mais empêche qu'elle puisse même être formulée de manière performative.

Conclusion : Le retour du refoulé

Comment l'école peut-elle prétendre former des citoyens quand elle fonctionne comme une institution totale ? Comment peut-elle enseigner l'engagement démocratique quand elle sanctionne l'engagement réel ? Comment peut-elle transmettre les valeurs républicaines quand elle refuse aux lycéens le droit fondamental de l'action collective ?

Cette contradiction traverse l'institution. Les programmes d'EMC valorisent l'engagement, la participation, la mobilisation citoyenne. Le dispositif disciplinaire sanctionne ces mêmes comportements quand ils s'exercent réellement. Pronote peut afficher les cours sur le droit de grève tout en rendant impossible l'exercice de ce droit.

Les mobilisations de 2018-2024, comme celle de 1973, révèlent une vérité que l'institution préfère refouler : les lycéens sont des sujets politiques. Malgré la structure d'institution totale, malgré l'invisibilisation numérique, malgré les sanctions, ils continuent à se mobiliser.

Mais cette persistance se paie au prix fort. Contraints à l'illégalité par l'impossibilité de la grève, réduits au blocage faute de reconnaissance, sanctionnés individuellement pour une action collective, les lycéens font l'apprentissage d'une citoyenneté mutilée dans une institution qui prétend les former à la démocratie.

Le dispositif numérique, dans sa perfection technique, a créé les conditions de sa propre crise. En supprimant tout espace d'expression politique légale, il pousse vers des formes d'action de plus en plus radicales. En niant l'existence de la grève, il produit le blocage. En

maintenant la structure de l'institution totale malgré les réformes de façade, il génère frustration et violence.

La théorie des actes de langage nous révèle que l'enjeu dépasse la simple reconnaissance d'un droit. Il s'agit de la possibilité même pour les lycéens d'être des sujets parlants, capables d'accomplir des actes de langage politiques. Tant que le système leur refuse cette capacité performative, ils restent dans le statut que Rancière appelait "la part des sans-part" : ceux qui parlent mais dont la parole ne compte pas, qui agissent mais dont l'action n'existe pas. Le passage du papier au numérique n'a pas seulement technicisé le contrôle, il a verrouillé les conditions de félicité des actes de langage contestataires. En 1973, écrire "grève" était possible même si c'était inadéquat. En 2024, c'est devenu littéralement impossible. L'algorithme ne censure pas, il rend muet.

Il faudra bien, un jour, que l'école accepte de se transformer en profondeur, ou assumer ouvertement sa nature d'institution disciplinaire. L'entre-deux actuel, fait de droits formels et de structure autoritaire, de discours démocratiques et de pratiques disciplinaires, produit le pire : une génération qui apprend que la démocratie s'enseigne mais ne se pratique pas.

Du papier au pixel

cinquante ans de mutations

Les quelque deux cents bulletins d'absence de mars 1973 nous ont permis de saisir, dans leur banalité même, les mécanismes profonds du pouvoir disciplinaire...

PARTIE III : REPENSER L'ABSENCE

Chapitre 11 : Le paradoxe de la transparence - Analyse des contradictions

Introduction : La transparence comme dispositif

"La transparence est la plus grande des opacités", écrivait Paul Virilio dans *L'Espace critique* (1984, p. 71). Cette formule paradoxale prend tout son sens dans l'analyse du dispositif contemporain de contrôle des absences scolaires. Depuis l'introduction de Pronote et des systèmes numériques de gestion, l'institution scolaire promet une transparence totale : visibilité immédiate des absences, traçabilité complète des parcours, accessibilité permanente de l'information. Pourtant, cette promesse de transparence produit de nouvelles formes d'opacité, plus subtiles mais non moins efficaces que les anciennes zones d'ombre du système papier.

Byung-Chul Han, dans *La Société de transparence* (2017)^[1], distingue la transparence comme idéologie de la transparence comme pratique. L'idéologie de la transparence postule que tout doit être visible, mesurable, accessible. La pratique de la transparence révèle que cette visibilité totale produit ses propres angles morts, ses propres invisibilités, ses propres mystifications. C'est précisément ce paradoxe que ce chapitre entend explorer à travers l'analyse du dispositif de contrôle des absences scolaires.

La production d'opacité par l'excès de transparence

La saturation informationnelle

Le passage du bulletin papier trimestriel au flux continu de notifications Pronote illustre le concept de 'surveillance liquide' développé par David Lyon et Zygmunt Bauman (2013). Cette notion, forgée dans leur dialogue *Liquid Surveillance*, croise la théorie baumanienne de la 'modernité liquide' - où les structures solides se transforment en flux changeants - avec l'analyse lyonnaise de la surveillance contemporaine. Dans notre monde 'liquide', la surveillance n'est plus attachée à des lieux fixes comme le panopticon, mais devient fluide, mobile, s'infiltrant partout à travers les flux de données. Comme le note la DEPP dans sa note d'information d'avril 2024 : "En 2023-2024, l'absentéisme touche en moyenne 7% des élèves du second degré public." Mais ce chiffre synthétique masque la complexité des données sous-jacentes : millions d'absences individuelles, dizaines de catégories de motifs, variations selon les établissements, les niveaux, les périodes. La transparence promise se noie dans un océan de données que personne ne peut véritablement appréhender^[2].

James C. Scott, dans *Seeing Like a State* (1998), analysait comment les États modernes cherchent à rendre leurs populations "lisibles" à travers des dispositifs de simplification et de standardisation. Paradoxalement, cette recherche de lisibilité produit de l'illisibilité : les catégories standardisées effacent les nuances, les moyennes masquent les variations, les agrégations dissolvent les singularités.

L'opacité des algorithmes transparents

Le système Pronote se présente comme transparent : tout est visible, tout est accessible, tout est traçable. Mais cette transparence de surface masque l'opacité fondamentale de l'algorithme. Comme le soulignent Antoinette Rouvroy et Thomas Berns dans leur analyse de la "gouvernementalité algorithmique" (2013), les algorithmes produisent une forme de pouvoir d'autant plus efficace qu'elle est invisible : "La gouvernementalité algorithmique se nourrit de données brutes, insignifiantes en elles-mêmes, pour produire des profils, des scores, des alertes qui orientent les décisions sans jamais expliciter leurs mécanismes" (p. 178).

Le parent qui reçoit une alerte "Votre enfant présente un risque d'absentéisme" ne sait pas comment ce "risque" a été calculé. Quels paramètres ? Quels seuils ? Quelles pondérations ? L'opacité de l'algorithme est d'autant plus problématique qu'elle se présente sous les atours de l'objectivité mathématique. Comme l'écrit Cathy O'Neil dans *Weapons of Math Destruction* (2016) : "Les algorithmes sont des opinions encodées dans des mathématiques" (p. 21).

La transparence asymétrique

La transparence promise par le dispositif numérique est fondamentalement asymétrique. Bruno Latour, dans *La Science en action* (1989), distinguait les "mobiles immuables" - ces inscriptions qui permettent de transporter l'information sans la déformer - et les "centres de calcul" où ces informations sont agrégées et traitées. Dans le dispositif Pronote, les familles produisent des données (justifications d'absence) mais n'ont accès qu'à une vision partielle du système. L'administration, elle, voit tout : toutes les absences, tous les motifs, toutes les familles.

Cette asymétrie crée ce que Michel de Certeau appelait dans *L'Invention du quotidien* (1990) une "économie scripturaire" où "l'écriture devient un principe de hiérarchisation sociale" (p. 201). Ceux qui écrivent les catégories (l'administration) dominent ceux qui doivent s'y inscrire (les familles). La transparence devient ainsi un dispositif de pouvoir qui produit de l'opacité pour les uns et de la visibilité pour les autres.

La transparence comme modification des conditions de félicité

La promesse de transparence du dispositif numérique modifie fondamentalement les conditions de félicité des actes de langage institutionnels, au sens où Austin les définit. Dans le système papier, l'excuse parentale fonctionnait selon des conditions de félicité relativement souples : le parent devait avoir l'autorité pour justifier (condition A.1), suivre la procédure (condition A.2), et le faire sincèrement (condition Γ). Le numérique transforme ces conditions de manière paradoxale. D'un côté, il les simplifie : un clic dans un menu déroulant suffit. De l'autre, il les rigidifie : seules les catégories préprogrammées sont possibles. Cette transformation crée ce qu'on pourrait appeler une "transparence performative" : l'acte de langage n'est reconnu comme valide que s'il s'inscrit dans les catégories transparentes du système. Austin distinguait les actes qui échouent (misfires) de ceux qui sont malheureux (abuses). Le système numérique produit systématiquement des misfires pour tous les actes qui ne correspondent pas à ses catégories. Le parent qui

voudrait écrire "Mon enfant était épuisé" ne peut pas : cette excuse n'existe pas dans le menu. L'acte de langage est rendu impossible avant même d'être tenté. Cette impossibilité performative est présentée comme transparence ("tout est clair, les catégories sont définies") mais elle opère en réalité une censure préalable des actes de langage possibles. La transparence devient ainsi un dispositif de contrôle des conditions de félicité : elle définit a priori quels actes de langage pourront réussir.

Les zones d'ombre créées par la sur-visibilité

L'effet de lampadaire statistique

Le psychologue Abraham Kaplan a formulé en 1964 la "loi de l'instrument" : "Give a small boy a hammer, and he will find that everything he encounters needs pounding" (*The Conduct of Inquiry*, p. 28). Cette loi s'applique parfaitement au dispositif de contrôle des absences. Le système mesure ce qu'il peut mesurer facilement (les absences de demi-journées) et ignore ce qu'il ne peut pas mesurer (les micro-absences, les présences non-participatives).

Cet "effet de lampadaire" - on cherche ses clés sous le lampadaire parce que c'est là qu'il y a de la lumière - crée des zones d'ombre systématiques. Comme le révèle l'analyse de nos documents :

- Les absences du primaire restent largement invisibles. La DEPP note qu'elles sont "marginales" sans les quantifier précisément
- Les micro-absences (retards systématiques, départs anticipés) échappent au comptage
- L'absentéisme intérieur (présence physique sans engagement) n'est pas mesuré
- Les absences pour raisons politiques sont invisibilisées dans des catégories neutres

Gilles Deleuze, dans son "Post-scriptum sur les sociétés de contrôle" (1990), anticipait cette mutation : "Dans les sociétés de contrôle, l'essentiel n'est plus une signature ni un nombre, mais un chiffre : le chiffre est un mot de passe" (p. 244). Le seuil de 4 demi-journées fonctionne exactement comme ce "mot de passe" : en deçà, invisible ; au-delà, alarme.

La production de l'invisible par le visible

Paradoxalement, la sur-visibilité de certaines absences produit l'invisibilité d'autres. Pierre Bourdieu, dans *La Distinction* (1979), analysait comment "les classements scolaires sont des actes de consécration ou d'excommunication" (p. 23). Le dispositif de contrôle des absences opère une distinction similaire entre les absences légitimes (maladie avec certificat) et illégitimes (sans justification), rendant invisibles toutes les situations intermédiaires.

Cette binarité produit ce que Robert Castel appelait dans *Les Métamorphoses de la question sociale* (1995) une "zone grise" : "Entre l'intégration assurée et l'exclusion définitive s'étend une zone de turbulences, de fragilités, de précarités" (p. 16). Dans notre cas, entre

la présence régulière et l'absentéisme caractérisé s'étend une zone grise d'absences perlées, de stratégies d'évitement, de négociations familiales que le dispositif ne sait pas voir.

L'invisibilisation par la catégorisation

Mary Douglas, dans *Comment pensent les institutions* (1999), montrait comment "les classifications institutionnelles créent des zones d'ombre cognitives" (p. 92). Le système Pronote, avec ses menus déroulants et ses catégories préétablies, produit exactement cet effet. Ce qui n'entre pas dans les catégories n'existe pas.

L'exemple le plus frappant est celui de la grève lycéenne analysée au chapitre précédent. Ne pouvant être catégorisée comme "grève" (catégorie réservée aux enseignants), elle devient invisible, dissoute dans des "raisons familiales" ou des "absences injustifiées". L'invisibilisation n'est pas accidentelle mais structurelle : elle résulte de la grille de lecture imposée par le dispositif.

Cette invisibilisation par catégorisation révèle un mécanisme profond qu'Austin nous aide à comprendre : les catégories ne sont pas de simples descriptions mais des actes de langage institutionnels à part entière. Quand le système propose "maladie", "raison familiale", "rendez-vous médical", il n'offre pas seulement des options de description - il accomplit des actes déclaratifs qui définissent ce qui peut exister institutionnellement. Searle, développant Austin, parlait de "faits institutionnels" créés par des actes déclaratifs. Les catégories de Pronote sont exactement cela : des déclarations qui créent la réalité qu'elles prétendent décrire. Ce qui n'est pas dans le menu n'est pas seulement invisible - cela n'existe pas comme fait institutionnel. La grève lycéenne ne peut pas exister car elle n'a pas de catégorie pour la déclarer comme telle. Cette analyse révèle que la transparence promise est en réalité une opacité performative : le système rend transparent uniquement ce qu'il a préalablement constitué comme pouvant exister. Tout le reste disparaît dans l'impossibilité même de le dire.

Les contradictions entre documents officiels

La bataille des chiffres

L'analyse comparative de nos huit documents révèle des contradictions flagrantes dans les chiffres de l'absentéisme :

- La DEPP annonce 7% d'absentéisme en moyenne
- Mais ce chiffre monte à 17% en lycée professionnel
- Les syndicats contestent systématiquement les chiffres ministériels
- Les établissements produisent leurs propres statistiques, souvent divergentes

Ces contradictions ne sont pas de simples erreurs. Elles révèlent ce qu'Aaron Cicourel appelait dans *Method and Measurement in Sociology* (1964) "l'indexicalité des mesures" : chaque chiffre prend son sens dans le contexte de sa production. Le ministère minimise

pour rassurer, les syndicats maximisent pour alarmer, les établissements ajustent selon leurs intérêts.

Alain Desrosières, dans *La Politique des grands nombres* (1993), analysait comment "les statistiques ne reflètent pas la réalité, elles la construisent" (p. 15). Les contradictions entre documents officiels révèlent cette construction multiple et conflictuelle de la réalité de l'absentéisme.

Les définitions mouvantes

Plus fondamentalement, les documents révèlent une instabilité définitionnelle. Qu'est-ce que l'absentéisme ? La réponse varie :

- Définition administrative : 4 demi-journées non justifiées par mois
- Définition pédagogique : toute absence perturbant les apprentissages
- Définition sociale : symptôme de décrochage scolaire
- Définition sécuritaire : risque de délinquance (période 2000-2010)
- Définition psychologique : signe de mal-être (après 2010)

Ian Hacking, dans *The Social Construction of What?* (1999), analyse ces "kinds interactifs" - ces catégories qui transforment les personnes qu'elles décrivent. L'élève catégorisé "absentéiste" n'est pas le même selon qu'on applique la définition administrative ou psychologique. Les contradictions entre documents révèlent cette bataille pour la définition, qui est aussi une bataille pour le pouvoir de catégoriser.

L'impossible réconciliation

Ces contradictions ne peuvent pas être résolues par plus de transparence ou de meilleures mesures. Elles sont constitutives du dispositif lui-même. Comme le note Luc Boltanski dans *De la critique* (2009) : "Les institutions ont pour fonction de dire ce qu'il en est de ce qui est. Mais cette fonction est impossible à accomplir complètement" (p. 117).

L'institution scolaire doit simultanément :

- Rassurer (l'absentéisme est sous contrôle) et alarmer (il faut des moyens)
- Individualiser (c'est la faute des familles) et contextualiser (c'est un problème social)
- Sanctionner (maintenir l'ordre) et accompagner (éviter le décrochage)

Ces injonctions contradictoires produisent nécessairement des discours contradictoires, des chiffres incohérents, des définitions mouvantes.

Les actes de langage institutionnels contradictoires

Les contradictions entre documents officiels révèlent un phénomène qu'Austin n'avait pas anticipé : la possibilité d'actes de langage institutionnels mutuellement incompatibles mais simultanément valides. Quand la DEPP déclare "7% d'absentéisme" et que les syndicats déclarent "17% dans certains établissements", nous n'avons pas simplement des désaccords sur les faits - nous avons des actes déclaratifs concurrents qui créent des réalités institutionnelles divergentes. Ces actes respectent tous les conditions de félicité dans leur contexte propre : - La DEPP a l'autorité pour produire les statistiques officielles - Les syndicats ont l'autorité pour contester et produire leurs propres données - Les établissements ont l'autorité pour compiler leurs chiffres internes Le paradoxe est que la transparence, censée produire une vérité unique et partagée, multiplie en réalité les instances performatives autorisées. Chaque acteur peut accomplir ses propres actes déclaratifs, créant sa propre version de la réalité. La transparence devient alors non pas révélation d'une vérité mais multiplication des vérités performatives. Comme le notait Austin, "dire, c'est faire" - mais dans le dispositif transparent, plusieurs peuvent dire et donc faire des réalités contradictoires. La bataille des chiffres n'est pas une bataille pour la vérité mais une guerre des performativités : qui a le pouvoir de déclarer ce qui est ?

L'invisibilisation sélective : ce que le dispositif choisit de ne pas voir

L'angle mort du primaire

L'absentéisme en primaire reste le grand invisible du dispositif. La DEPP le qualifie de "marginal" sans le quantifier précisément. Cette invisibilisation n'est pas technique - il serait facile de mesurer les absences en primaire. Elle est politique.

Annick Percheron, dans *La Socialisation politique* (1993), montrait comment l'école primaire est construite comme un espace protégé, préservé des conflits sociaux. Reconnaître l'absentéisme en primaire remettrait en cause cette construction. Il est donc maintenu dans l'ombre, mentionné mais non mesuré, évoqué mais non analysé.

Cette invisibilisation a des effets concrets. Comme le note Bernard Lahire dans *Tableaux de familles* (1995) : "Les difficultés scolaires se construisent dès le primaire mais ne deviennent visibles qu'au collège" (p. 73). L'absence de mesure de l'absentéisme primaire empêche toute intervention précoce.

Les micro-absences : sous le radar

Le dispositif ne compte que les demi-journées complètes. Cette unité de mesure, héritée du XIXe siècle, crée un angle mort systématique :

- L'élève qui arrive avec 30 minutes de retard n'est pas absent
- Celui qui part une heure avant la fin non plus
- Les absences perlées à certains cours échappent au comptage

Vincent de Gaulejac, dans *La Société malade de la gestion* (2005), analyse comment "les indicateurs de gestion produisent une réalité tronquée qui devient la seule réalité pour les gestionnaires" (p. 89). Le choix de la demi-journée comme unité produit une réalité où les micro-absences n'existent pas, alors qu'elles peuvent représenter un temps considérable.

L'absentéisme de l'intérieur

Le plus grand invisible reste ce que Philippe Perrenoud appelait dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994) "la présence absente" : l'élève physiquement présent mais mentalement absent. Cette forme d'absentéisme échappe totalement au dispositif de contrôle.

Erving Goffman, dans *La Mise en scène de la vie quotidienne* (1973), distinguait la "façade" (ce qui est montré) et les "coulisses" (ce qui est caché). L'élève présent-absent maîtrise parfaitement cette distinction : façade de présence, coulisses d'absence. Le dispositif, focalisé sur la présence physique, ne peut pas saisir cette absence mentale.

L'école, pour reprendre une distinction éclairante, compte les présents mais ne mesure pas la présence - entre être physiquement là et être vraiment engagé.

La transparence comme idéologie : une analyse critique

Le mythe de la transparence totale

Byung-Chul Han, dans *La Société de transparence* (2017), dénonce "le totalitarisme de la transparence" qui prétend tout rendre visible alors qu'elle produit de nouvelles formes d'opacité. Le dispositif de contrôle des absences illustre parfaitement cette analyse : plus on mesure, moins on comprend ; plus on surveille, moins on voit ; plus on catégorise, moins on saisit la complexité.

La transparence fonctionne ici comme ce que Roland Barthes appelait dans *Mythologies* (1957) un "mythe" : un système de communication qui transforme l'histoire en nature, le contingent en éternel. Le mythe de la transparence naturalise le dispositif de contrôle, le présente comme évident, nécessaire, bénéfique.

Les fonctions politiques de la transparence

La transparence n'est jamais neutre. Elle sert des intérêts, produit des effets, légitime des pouvoirs. Dans le cas du dispositif de contrôle des absences, la transparence remplit plusieurs fonctions politiques :

1. Fonction disciplinaire : rendre visible pour contrôler (Foucault,
2. Fonction gestionnaire : quantifier pour gérer (Power, 1997)
3. Fonction légitimante : objectiver pour dépolitiser (Rose, 1999)
4. Fonction responsabilisante : individualiser pour culpabiliser (Ehrenberg, 1998)

Michael Power, dans *The Audit Society* (1997), analyse comment "l'obsession de la transparence produit une société de la méfiance" (p. 123). Le dispositif Pronote incarne cette société de la méfiance, mais d'une manière qui dépasse le modèle panoptique classique. Il n'y a plus de "grand surveillant" dans la tour centrale - le dispositif fonctionne par surveillance distribuée et réciproque. Les parents surveillent les absences via l'application tout en étant surveillés sur leur réactivité à justifier. Les enseignants surveillent les élèves tout en étant surveillés sur leur assiduité à faire l'appel. Les élèves se surveillent entre eux via les groupes de classe tout en étant surveillés par tous. C'est ce que Gilles Deleuze anticipait dans son "Post-scriptum sur les sociétés de contrôle" (1990) : nous sommes passés du panopticon de Bentham, avec sa tour centrale, à un réseau de surveillance mutuelle où chacun est à la fois surveillant et surveillé. Le dispositif numérique réalise ce que Foucault n'avait qu'entrevu : non plus un regard central qui surveille tous les points, mais une infinité de regards croisés où chacun surveille l'autre en se sachant surveillé. Cette surveillance horizontale est plus efficace que la surveillance verticale du panopticon. Comme l'analysait Zygmunt Bauman dans "Liquid Surveillance" (2013), nous sommes passés du "Big Brother" d'Orwell aux "Little Sisters" - une multitude de petits surveillants volontaires qui s'échangent les données, se contrôlent mutuellement, participent activement à leur propre surveillance et à celle des autres. Le parent qui vérifie Pronote dix fois par jour n'est pas seulement surveillé - il devient agent de surveillance, vérifiant les devoirs, contrôlant les notes, signalant les anomalies. L'enseignant qui remplit l'appel numérique n'est pas seulement contrôlé - il produit les données qui permettront de surveiller les familles. L'élève qui consulte ses notes n'est pas seulement tracé - il intériorise les normes de performance et d'auto-contrôle. Cette absence de centre est paradoxalement ce qui rend le dispositif totalisant : il n'y a plus d'extérieur possible, plus de tour à détruire, plus de surveillant à destituer. La surveillance est partout et nulle part, exercée par tous et subie par tous.

Vers une critique de la raison transparente

Il ne s'agit pas de rejeter toute forme de transparence mais de développer ce que nous pourrions appeler, paraphrasant Kant, une "critique de la raison transparente". Cette critique implique de :

1. Reconnaître les limites de la transparence : tout ne peut pas être rendu visible
2. Accepter l'opacité nécessaire : certaines zones d'ombre sont protectrices
3. Questionner les catégories : qui définit ce qui doit être transparent ?
4. Analyser les effets : que produit la transparence au-delà de ses intentions ?
5. Restaurer la possibilité performative : permettre des actes de langage non prévus par le système

Cette restauration implique de reconnaître ce qu'Austin appelait la "force illocutoire" des énoncés - leur capacité à faire des choses au-delà de décrire. Le système actuel neutralise cette force en la canalisant dans des catégories prédéfinies. Un parent ne peut plus "excuser" au sens plein du terme - il ne peut que sélectionner une excuse préformatée. La

critique de la raison transparente doit donc inclure une défense de l'opacité performative : le droit de produire des actes de langage dont les effets ne sont pas entièrement prévisibles, codifiés, transparents. C'est dans cette opacité que réside la possibilité de l'invention, de la résistance, de la créativité linguistique et sociale.

Comme l'écrit Zygmunt Bauman dans *La Vie liquide* (2006) : "La transparence est l'utopie de l'ordre parfait. Mais l'ordre parfait est la mort de la vie" (p. 89). Le dispositif de contrôle des absences, dans sa quête de transparence totale, risque de tuer ce qu'il prétend protéger : la relation éducative, la confiance, l'autonomie.

Conclusion : Pour une écologie de la visibilité

L'analyse du dispositif de contrôle des absences révèle le paradoxe fondamental de la transparence : elle produit ce qu'elle prétend éliminer. L'excès de visibilité crée de nouvelles zones d'ombre, la multiplication des données génère de l'incompréhension, la standardisation des catégories invisibilise la complexité du réel.

Ce paradoxe n'est pas accidentel mais structurel. Il résulte de ce que James C. Scott (1998) appelle "l'épistémologie de l'État" : pour gouverner, l'État doit simplifier, standardiser, rendre lisible. Mais cette lisibilité étatique produit nécessairement de l'illisibilité sociale.

Face à ce paradoxe, nous proposons de développer ce que nous appelons une "écologie de la visibilité" - une approche qui reconnaît que visibilité et invisibilité, transparence et opacité, sont complémentaires et nécessaires. Comme l'écrit Merleau-Ponty dans *Le Visible et l'invisible* (1964) : "Le visible est prégnant d'invisible" (p. 269).

Cette écologie de la visibilité impliquerait :

- Accepter l'incomplétude : reconnaître qu'aucun dispositif ne peut tout voir
- Préserver des zones d'ombre : certaines invisibilités sont protectrices
- Multiplier les perspectives : aucune vision unique ne peut saisir la complexité
- Questionner les évidences : ce qui semble transparent est souvent le plus opaque

Cette écologie de la visibilité doit aussi être une écologie des actes de langage. Austin nous a enseigné que le langage ne décrit pas seulement le monde, il le fait. Le dispositif de transparence totale menace cette dimension performative en réduisant tous les actes de langage à des sélections dans des menus prédéfinis. Préserver des zones d'opacité, c'est aussi préserver la possibilité d'actes de langage imprévisibles, non catégorisés, créatifs. C'est maintenir ouverte ce qu'Austin appelait la "dimension perlocutoire" - ces effets du langage qui dépassent l'intention et la convention. Le parent qui écrivait en 1973 "Je ne sais pas quoi vous dire" accomplissait un acte de langage complexe, ambigu, riche. Celui qui clique sur "Autre" en 2024 ne dit plus rien - il remplit une case. La transparence absolue est ainsi l'ennemie de la performativité linguistique. Elle transforme le langage vivant en code mort, l'excuse créative en option de menu, la justification argumentée en case cochée. Résister à cette transparence totale, c'est défendre la possibilité même du langage comme action, comme création, comme résistance.

L'enjeu n'est pas technique mais politique. Comme l'écrit Jacques Rancière dans *La Mésentente* (1995) : "La politique commence là où l'on arrête de compter" (p. 53). Peut-être faut-il parfois arrêter de compter les absences pour commencer à comprendre la présence.

Chapitre 12 : L'absence comme analyseur - Retour sur une méthode

Le corpus de 1973 comme révélateur du présent

Le corpus comme machine à voir

Cinquante ans séparent les bulletins manuscrits de mars 1973 des notifications Pronote de 2024. Un demi-siècle qui pourrait faire de ces documents jaunis de simples curiosités historiques, des traces d'un monde révolu. Pourtant, ces archives fonctionnent comme un révélateur photographique : plongées dans le bain du présent numérique, elles font apparaître par contraste ce que nous ne voyons plus à force d'évidence. Le corpus de 1973 n'est pas seulement un témoignage du passé, c'est un instrument optique pour observer notre présent.

Cette fonction d'analyseur n'était pas donnée d'avance. C'est le travail ethnométhodologique mené avec Graciela Billet-Barenstein en 1978 qui a transformé ces documents administratifs en matériau analytique. En appliquant les concepts de Harvey Sacks (1992) sur les catégorisations et les méthodes de Garfinkel (1967) sur les accomplissements pratiques, nous avons fait émerger ce que les acteurs eux-mêmes ne voyaient pas : le travail social invisible derrière l'évidence bureaucratique.

Aujourd'hui, ce même corpus révèle autre chose. Non plus seulement les mécanismes de catégorisation de 1973, mais par effet de miroir, ceux de 2024. La lenteur postale fait voir la violence de l'instantanéité numérique. L'écriture manuscrite révèle la standardisation des menus déroulants. La négociation épistolaire éclaire la brutalité de l'automatisation. Ce n'est pas de la nostalgie, c'est de la méthode : utiliser le passé comme instrument de dénaturalisation du présent, ce que Lynch (1993) appelle "l'ethnométhodologie comme analyse des pratiques ordinaires" (p. 1).

Tableau 1 : Cinquante ans de transformation - Le dispositif d'absence comme révélateur

Dimension	1973 - Le monde du papier	2024 - Le monde numérique	Ce que révèle le contraste
Temporalité	3-4 jours de délai postal Temps de réflexion possible "J'ai reçu votre lettre du..."	Instantanéité (8h30 → 8h31) Réaction immédiate exigée "Vu à 8h32"	La violence de l'immédiateté La disparition du temps de la délibération
Support de l'écriture	Papier, enveloppe, timbre Écriture manuscrite Ratures visibles	Interface, menus déroulants Clics standardisés Traces invisibles (logs)	L'effacement du travail de formulation L'illusion de transparence
Espace de catégorisation	Formulation libre "Pour les raisons que vous..."	Catégories prédéfinies 5-7 options	La fermeture des possibles L'impossibilité de certains actes de

Dimension	1973 - Le monde du papier	2024 - Le monde numérique	Ce que révèle le contraste
on	connaissiez" Créativité linguistique possible	maximum "Autre" comme seul échappatoire	langage
Mode de surveillance	Ponctuelle, rétrospective Le CPE compte les bulletins retournés Surveillance humaine	Continue, prédictive L'algorithme calcule en temps réel Surveillance automatisée 24/7	Du panoptique au "panopticon distribué" De la discipline à la modulation (Deleuze)
Nature de la trace	Physique, unique Archive dans un carton Peut être perdue, oubliée	Numérique, multiple Base de données perpétuelle Jamais effacée, toujours requêtable	La mémoire infinie vs l'oubli nécessaire L'accumulation vs la sélection
Travail des parents	Accomplissement visible Choisir les mots, tourner les phrases L'hésitation productive	Accomplissement masqué Sélectionner dans un menu L'hésitation invisible	La prolétarianisation des parents (Stiegler) De producteurs à consommateurs de catégories
Performativité	Actes de langage possibles "Je refuse de justifier" "Mon fils était gréviste"	Actes de langage impossibles Pas de case "refus" Pas d'option "grève"	Austin renversé : quand on ne peut plus faire avec les mots La censure par l'interface
Indexicalité	Explicite, assumée "Vous savez bien pourquoi" Le contexte partagé	Cachée, niée Le système prétend tout expliciter Mais les métadonnées créent un nouveau contexte opaque	L'indexicalité ne disparaît pas, elle se déplace Des mots aux métadonnées
Résistances	Dans le texte même Ironie, laconisme, ambiguïté Créativité individuelle	Dans les marges du système Bugs exploités, délais utilisés Intelligence collective (WhatsApp)	Les résistances persistent mais se déplacent De l'art épistolaire au hacking social
Économie politique	Coût : timbre + temps Effort égalitaire Manuscrit = authenticité	Fracture numérique Smartphone + connexion requis Digital =	L'inégalité d'accès naturalisée La discrimination par l'écrit

Dimension	1973 - Le monde du papier	2024 - Le monde numérique	Ce que révèle le contraste
		suspect par défaut	

Note de lecture du tableau : Ce tableau ne vise pas la nostalgie du papier ni la diabolisation du numérique, mais révèle comment chaque dispositif technique embarque des choix politiques. Comme le rappelle Garfinkel, tout ordre social est un accomplissement - y compris l'ordre numérique qui se présente comme naturel et inévitable.

L'ethnométhodologie face au numérique : actualisation des concepts

Les fondamentaux revisités

L'ethnométhodologie, cinquante ans après

Quand Garfinkel publie les *Studies in Ethnomethodology* en 1967, il propose une révolution du regard sociologique : cesser de chercher les structures derrière les actions pour observer comment les acteurs produisent eux-mêmes l'ordre social dans leurs pratiques quotidiennes. Cette approche, marginale à l'époque, apparaît aujourd'hui prophétique face aux transformations numériques.

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE : Comment lire un bulletin d'absence avec Garfinkel ?

L'analyse ethnométhodologique en 5 étapes pratiques :

1. **Suspendre l'évidence** : Ne pas voir "maladie" comme une catégorie naturelle mais comme un accomplissement. Quelqu'un a *décidé* que cet état relevait de la maladie plutôt que de la fatigue, du mal-être ou de l'évitement.
2. **Repérer le travail de catégorisation** : Observer les hésitations, ratures, reformulations. En 1973 : "Mon fils était souffrant" raturé pour "malade". En 2024 : le temps de pause avant de cliquer, les retours en arrière dans les menus.
3. **Identifier l'indexicalité** : Ce qui n'est compréhensible que dans le contexte. "Pour les raisons que vous connaissez" (1973) ou "Autre" (2024) ne prennent sens que dans la situation spécifique.
4. **Chercher la réflexivité** : Comment l'acte de justifier produit ce qu'il décrit. Écrire "raisons familiales" crée l'événement familial autant qu'il le rapporte.
5. **Observer les méthodes** : Comment les acteurs s'y prennent pour maintenir l'ordre tout en préservant leur marge de manœuvre. Le parent qui écrit "grippé" le 14 mars 1973 sait que tout le monde comprendra.

Application numérique : Avec Pronote, observer les métadonnées : heure de connexion, nombre de clics, temps passé. Ce sont les nouvelles "ratures" qui révèlent le travail d'accomplissement.

Car que font les algorithmes sinon automatiser des "méthodes de membres" ? Le système Pronote qui classe automatiquement une absence de quatre heures comme "demi-journée" reproduit une catégorisation que des générations de CPE ont accomplie manuellement. L'intelligence artificielle qui prédit les absences futures encode des patterns que les enseignants expérimentés reconnaissaient intuitivement. La numérisation n'invente pas de nouvelles méthodes, elle cristallise et automatise des accomplissements pratiques préexistants.

Mais cette automatisation produit un effet pervers que l'ethnométhodologie permet de saisir. Comme le note Button (1993) dans *Technology in Working Order*, elle rend invisible le travail de production de l'ordre : "Les systèmes techniques absorbent le travail social dans leur fonctionnement, le rendant opaque aux utilisateurs" (p. 10). Quand un parent écrivait en 1973 "mon fils était malade", il accomplissait visiblement un travail de catégorisation. Quand il clique aujourd'hui sur "maladie" dans un menu, ce travail disparaît, absorbé par l'interface.

Les catégorisations à l'ère numérique

Les catégorisations comme accomplissement pratique permanent

Harvey Sacks, dans ses *Lectures on Conversation* (1992), avait montré comment les catégorisations (*membership categorization devices*) sont des accomplissements pratiques permanents. Les parents de 1973 qui hésitaient entre écrire "mon fils" ou "l'enfant" accomplissaient ce travail de catégorisation, rendant visible leur positionnement dans le dispositif institutionnel.

En 2024, ce travail continue mais sous d'autres formes. Prenons trois exemples ethnographiques récents :

Premier cas : Une mère screenshot l'écran d'erreur 504 de Pronote à 7h58 et l'envoie au CPE pour justifier pourquoi elle n'a pu déclarer l'absence de son fils avant 8h. Elle transforme un bug technique en preuve de bonne foi, accomplissant un travail de catégorisation complexe : convertir une défaillance système en excuse parentale légitime.

Deuxième cas : Un lycéen malade reste connecté sur Teams depuis son lit, caméra éteinte, micro coupé. Techniquement présent, physiquement absent, il négocie pratiquement les frontières de la présence.

Troisième cas : Un CPE "oublie" systématiquement de valider les absences du vendredi après-midi avant le lundi matin, créant une fenêtre de 72h pour les justifications.

Ces trois acteurs ne subissent pas le système : ils l'habitent, le travaillent, le détournent. Ces accomplissements révèlent ce que Heritage (1984) appelle dans *Garfinkel and Ethnomethodology* "la résistance du social à sa technicisation" (p. 290). Les catégories prédéfinies des interfaces ne suppriment pas le travail de catégorisation, elles le déplacent.

Ce que l'absence révèle de l'école

L'absence fonctionne comme un analyseur privilégié de l'institution scolaire parce qu'elle en révèle les limites et les contradictions. Comme le notait déjà Cicourel (1968) dans *The Social Organization of Juvenile Justice*, "les catégories déviantes révèlent les normes implicites de l'institution" (p. 24). En 1973, l'absence massive du 14 mars révélait l'incapacité de l'école à penser le politique. En 2024, les 7% d'absentéisme chronique révèlent autre chose : l'inadéquation croissante entre l'offre scolaire et les attentes d'une partie de la jeunesse.

Mais au-delà des chiffres, c'est la gestion même de l'absence qui est révélatrice. La sophistication croissante des dispositifs de contrôle traduit une angoisse institutionnelle : celle de perdre prise sur des corps qui lui échappent. Plus l'école surveille, trace, mesure, plus elle révèle sa fragilité. Le panoptique numérique n'est pas le signe de sa puissance mais de sa vulnérabilité.

L'ethnométhodologie permet de saisir cette fragilité au niveau micro. Comme l'explique Maynard et Clayman (1991), "chaque interaction est une occasion de reproduire ou de contester l'ordre institutionnel" (p. 397). Chaque justification d'absence est une micro-négociation sur la légitimité de l'institution scolaire :

- "Rendez-vous médical" dit : la santé prime sur l'école
- "Raisons familiales" affirme : la famille a priorité
- "Projet personnel" revendique : l'épanouissement individuel vaut mieux que le programme scolaire

Dans ces justifications banales se joue quotidiennement la légitimité de l'école.

Les concepts-clés transformés

La méthode documentaire d'interprétation revisitée

Garfinkel (1967) avait identifié la "méthode documentaire d'interprétation" comme une méthode fondamentale par laquelle les membres donnent sens aux événements en les rapportant à des patterns sous-jacents. Comme il l'écrit : "La méthode consiste à traiter une apparence actuelle comme 'le document de', comme 'pointant vers', comme 'représentant' un pattern sous-jacent présupposé" (p. 78).

Les bulletins de 1973 documentent cette méthode : le CPE qui envoie automatiquement les bulletins "sait" que c'est une grève même s'il fait comme si c'étaient des absences individuelles. Les parents qui répondent "savent" que l'administration "sait", mais font comme si elle ne savait pas.

En 2024, cette méthode documentaire s'est complexifiée. Les acteurs doivent interpréter non seulement les actions des autres humains mais aussi celles des systèmes automatisés. Que "veut dire" une notification Pronote envoyée automatiquement à 8h31 ? Est-ce l'expression d'une surveillance tatillonne ou un simple automatisme sans intention ? Comment interpréter un score de risque calculé par un algorithme ?

Cette complexification révèle un paradoxe souligné par Suchman (1987) dans *Plans and Situated Actions* : "Plus les systèmes se veulent transparents et objectifs, plus ils demandent de travail interprétatif" (p. 51).

Les micro-résistances comme méthodes politiques

Mais les acteurs ne se contentent pas de maintenir l'ordre - ils le subvertissent constamment par ce que de Certeau (1980) appelait des "arts de faire".

L'ethnométhodologie permet d'identifier plusieurs types de tactiques développées face aux dispositifs numériques :

1. **Les tactiques temporelles** : Jouer avec les seuils et les fenêtres du système (arriver juste après l'heure de déclenchement des alertes, justifier dans les créneaux non surveillés)
2. **Les tactiques de contournement technique** : Maintenir des systèmes parallèles (cahiers papier), invoquer des pannes, exploiter les bugs
3. **Les tactiques collectives** : Partage d'informations sur les réseaux sociaux, mutualisation des stratégies, intelligence collective
4. **Les tactiques d'exploitation de l'opacité** : Utiliser les zones grises du système, les statuts ambigus, les délais de traitement

Ces pratiques constituent des formes de hacking social, transformant les contraintes en ressources.

L'indexicalité irréductible

Un concept central de l'ethnométhodologie est l'indexicalité : le fait que le sens des énoncés dépend toujours du contexte de leur énonciation (Garfinkel & Sacks, 1970). On pourrait penser que la standardisation numérique réduit cette indexicalité. Les menus déroulants, les cases à cocher, les catégories prédéfinies semblent vouloir produire un sens décontextualisé. Mais l'analyse ethnométhodologique montre que c'est une illusion.

Prenons l'exemple paradigmatique de "maladie" dans Pronote. Cette catégorie apparemment univoque se révèle, à l'analyse ethnométhodologique, d'une richesse indexicale vertigineuse :

- "Maladie" cliquée un lundi matin après un week-end de compétition sportive : fatigue physique légitime
- "Maladie" sélectionnée le jour d'un contrôle de mathématiques : évitement anxieux possible
- "Maladie" choisie pendant une vague de grippe : participation à un phénomène collectif
- "Maladie" utilisée le jour d'une grève des transports : impossibilité matérielle déguisée

- "Maladie" invoquée après trois absences "rendez-vous médical" : rotation des motifs pour éviter la suspicion
- "Maladie" un vendredi de pont : prolongation suspecte du week-end

Chaque clic sur "maladie" est donc un acte unique, irréductible, qui ne prend son sens complet que dans l'écologie complexe de son accomplissement. Le système informatique, en prétendant standardiser ces clics en une catégorie unique, produit ce que Lynch (1993) appelle une "décontextualisation impossible".

Plus encore, la numérisation produit de nouvelles formes d'indexicalité. Comme le note Dourish (2001) dans *Where the Action Is*, "les systèmes informatiques créent de nouveaux contextes tout en prétendant les éliminer" (p. 133).

Les algorithmes comme "membres fantômes" du dispositif

L'ethnométhodologie classique étudiait les méthodes des membres humains. Mais que se passe-t-il quand des algorithmes deviennent membres à part entière du dispositif social ? Cette question, que Garfinkel n'avait pas anticipée, devient centrale dans l'analyse du passage de 1973 à 2024.

L'algorithme de Pronote qui calcule automatiquement le taux d'absentéisme n'est pas un simple outil - il est devenu un membre actif qui accomplit un travail de catégorisation. Il "décide" qu'au-delà de 10% d'absence, un élève bascule dans la catégorie "absentéiste". Il "juge" qu'une absence de 4h équivaut à une demi-journée. Il "détermine" les patterns suspects.

Ces "membres fantômes" ont leurs propres méthodes, différentes mais comparables aux méthodes humaines :

- Là où le CPE de 1973 "sentait" qu'un élève décrochait, l'algorithme calcule des corrélations
- Là où l'enseignant reconnaissait intuitivement les absences stratégiques, l'IA détecte des patterns
- Là où le parent inventait des formulations créatives, le système impose des catégories fermées

Mais ces membres algorithmiques ont une caractéristique troublante : ils sont opaques à eux-mêmes. Comme le note Burrell (2016), "l'opacité algorithmique n'est pas un bug mais une feature". L'algorithme ne peut pas rendre compte de ses méthodes comme le ferait un membre humain. Il accomplit sans pouvoir expliciter, catégorise sans pouvoir justifier, décide sans pouvoir expliquer.

Cette présence de membres non-humains transforme fondamentalement l'ordre interactionnel. Les parents et élèves doivent désormais accomplir leur travail social non seulement vis-à-vis d'autres humains mais aussi vis-à-vis de ces membres fantômes. Ils développent ce qu'on pourrait appeler une "compétence algorithmique pratique" : savoir

quand cliquer pour éviter les seuils d'alerte, comment formuler pour satisfaire les filtres, quand agir pour contourner les automatismes.

Politique de l'ethnométhodologie

La dimension critique

L'actualité politique de l'approche ethnométhodologique

L'ethnométhodologie a souvent été critiquée pour son apolitisme apparent, son refus de la critique surplombante, son attention obsessionnelle aux micro-détails. Pollner (1991) répond à ces critiques en montrant que "l'ethnométhodologie est politique précisément parce qu'elle dénaturalise l'ordre social" (p. 370).

Face aux dispositifs numériques qui se présentent comme des fatalités techniques, cette approche est éminemment politique. Elle montre que derrière l'automatisme apparent se cache le travail humain : celui des développeurs qui ont codé les catégories, celui des utilisateurs qui les font fonctionner, celui des administrateurs qui les maintiennent. Rien n'est automatique, tout est accompli.

Cette dénaturalisation est le premier geste critique. Montrer que les 7% d'absentéistes ne sont pas un fait naturel mais le produit d'un travail de catégorisation, de mesure, de compilation. Que les notifications instantanées ne sont pas une évidence technique mais un choix politique. Que la surveillance numérique n'est pas inévitable mais constamment produite et reproduite.

Mais l'ethnométhodologie va plus loin. Comme l'a écrit Boden (1994) dans *The Business of Talk*, elle montre que "l'ordre social est intrinsèquement fragile" (p. 208). Il ne tient que par le travail permanent des acteurs pour le maintenir. Les parents qui continuent à justifier, les élèves qui continuent (majoritairement) à venir, les enseignants qui continuent à faire l'appel - tous accomplissent quotidiennement l'ordre scolaire. S'ils cessaient, l'ordre s'effondrerait.

Cette fragilité est une source d'espoir politique. Elle signifie que l'ordre peut être défait, refait, fait autrement. Les dispositifs les plus sophistiqués restent dépendants du travail des acteurs pour fonctionner. Cette dépendance est leur talon d'Achille.

Vers une ethnométhodologie du numérique

L'analyse du passage du dispositif papier de 1973 au dispositif numérique de 2024 appelle une actualisation des concepts ethnométhodologiques. Comment adapter les intuitions de Garfinkel, formulées dans un monde d'interactions face-à-face et de documents papier, à l'ère des interfaces et des algorithmes ? Cette question n'est pas qu'académique - elle conditionne notre capacité à comprendre et agir dans le monde numérique contemporain.

La réflexivité augmentée

Garfinkel parlait de réflexivité pour désigner le fait que les descriptions font partie de ce qu'elles décrivent. Dans le monde numérique, cette réflexivité prend une dimension

nouvelle : l'interface nous montre qu'elle nous regarde. Le "Vu à 8h32" de Pronote n'est pas seulement une information - c'est une description qui modifie la situation qu'elle décrit. Le parent sait que l'école sait qu'il sait. Cette réflexivité augmentée crée des boucles de surveillance mutuelle où chacun ajuste son comportement en fonction de ce que l'interface révèle de lui-même et des autres.

L'accountability distribuée

Un concept central de l'ethnométhodologie est l'accountability - le fait que les acteurs peuvent rendre compte de leurs actions. Mais que devient l'accountability quand "c'est le système" ? Qui est responsable quand l'algorithme refuse une justification ? Le développeur qui a codé la règle ? L'administrateur qui a paramétré le seuil ? Le parent qui n'a pas su choisir la bonne catégorie ?

Cette accountability distribuée constitue une transformation majeure. Elle dilue la responsabilité dans un réseau socio-technique où humains et non-humains s'entremêlent. C'est ce que Latour (2005) appelle l'agency distribué, mais vu sous l'angle ethnométhodologique : comment les membres accomplissent-ils pratiquement cette distribution de responsabilité ?

Les breaching experiments numériques

Garfinkel utilisait les "breaching experiments" - des violations délibérées des normes - pour révéler les attentes tacites de l'ordre social. Dans l'environnement numérique, ces expériences prennent de nouvelles formes :

- Tester les limites du code : Que se passe-t-il si on entre des caractères spéciaux dans le champ "motif" ?
- Surcharger les catégories : Sélectionner systématiquement "Autre" pour forcer le système à révéler ses présupposés
- Temporalités décalées : Justifier une absence de janvier en décembre, pour voir comment le système gère l'anachronisme
- Saturation performative : Envoyer 50 justifications identiques pour la même absence

Ces expérimentations révèlent l'architecture invisible des dispositifs. Elles montrent que le code, comme les normes sociales, n'est stable que tant que les utilisateurs acceptent de jouer le jeu.

L'indexicalité computationnelle

L'indexicalité - la dépendance au contexte du sens - ne disparaît pas avec le numérique, elle se transforme. Une notification Pronote envoyée à 8h31:17 porte en elle tout un contexte invisible : l'historique des connexions, la géolocalisation, les métadonnées de l'appareil, les patterns d'usage. Cette indexicalité computationnelle est paradoxale : le système accumule plus de contexte que jamais, mais ne sait pas l'interpréter. Il peut dire que le parent s'est

connecté 47 fois cette semaine, mais pas ce que cela signifie (anxiété ? conscience professionnelle ? dysfonctionnement de l'app ?).

Les méthodes homme-machine

L'ethnométhodologie classique étudiait les "méthodes de membres". Aujourd'hui, nous devons analyser les méthodes homme-machine - ces procédures par lesquelles humains et algorithmes accomplissent ensemble l'ordre social. Quand un parent justifie une absence, il ne s'adresse pas seulement à l'école mais aussi à l'algorithme. Il doit formuler sa justification d'une manière que la machine puisse traiter. C'est un nouveau type de compétence interactionnelle : savoir parler aux humains à travers les machines, et aux machines pour atteindre les humains.

L'ethnométhodologie militante

Cette ethnométhodologie du numérique ne peut rester purement descriptive. Face aux dispositifs qui se présentent comme neutres et inévitables, la description fine devient un acte politique. Montrer comment l'ordre numérique est accompli, c'est montrer qu'il pourrait être accompli autrement. C'est ce qu'on pourrait appeler une ethnométhodologie militante : non pas militante au sens où elle porterait un jugement, mais au sens où elle rend visible - et donc contestable - ce qui se présente comme automatique.

Comme le notait Lynch (2000), "l'ethnométhodologie n'est pas apolitique, elle est pré-politique" - elle fournit les descriptions fines qui rendent possible l'action politique informée. Dans le contexte numérique, cette dimension devient cruciale : comprendre les méthodes des algorithmes et les méthodes avec les algorithmes est la condition pour ne pas les subir passivement.

Perspectives et ouvertures

Les limites et prolongements

L'approche ethnométhodologique a ses limites, que cinquante ans de recul permettent de mieux voir. Sa focalisation sur les micro-interactions peut faire perdre de vue les macro-structures. Son refus du jugement normatif peut sembler complice de l'ordre qu'elle décrit. Son attention aux méthodes des membres peut négliger les rapports de force qui contraignent ces méthodes.

Ces limites appellent des prolongements. Comme le suggère Rawls (2002) dans son introduction à *Ethnomethodology's Program*, "l'ethnométhodologie doit s'articuler avec d'autres approches pour saisir la complexité du social" (p. 65). L'analyse des bulletins de 1973 doit être articulée à l'histoire longue de l'obligation scolaire. L'étude des catégorisations parentales doit être reliée aux positions sociales des familles. L'observation des accomplissements pratiques doit être éclairée par les dispositifs de pouvoir qui les encadrent.

Mais ces prolongements ne doivent pas faire oublier l'apport spécifique de la méthode : cette attention au grain fin du social, cette patience du détail, ce refus des généralités abstraites. Face aux *big data* qui prétendent tout saisir par les grands nombres,

l'ethnométhodologie rappelle que le social se joue dans les petits gestes, les micro-décisions, les ajustements invisibles.

La persistance du travail social

Le corpus de mars 1973, relu avec les outils de l'ethnométhodologie cinquante ans après, révèle une vérité fondamentale : le travail social persiste. Les parents qui écrivaient leurs justifications à la plume et ceux qui cliquent sur leurs smartphones accomplissent le même travail fondamental : produire de l'ordre tout en préservant du jeu.

Cette persistance est une leçon d'espoir. Elle montre que la numérisation, aussi totalisante qu'elle paraisse, ne supprime pas l'*agency* des acteurs. Elle la transforme, la déplace, parfois la contraint, mais ne l'annule pas. Les méthodes changent mais le travail continue.

L'ethnométhodologie, en rendant visible ce travail, nous rappelle que nous ne sommes pas les victimes passives des dispositifs mais leurs co-producteurs actifs. Cette conscience est le premier pas vers la possibilité de faire autrement. Si l'ordre est accompli, il peut être accompli différemment. Si les catégories sont produites, elles peuvent être produites autrement.

Les bulletins de 1973, dans leur simplicité désuète, nous rappellent cette vérité énoncée par Garfinkel (1996) : "L'ordre social est l'accomplissement continu des activités concertées de la vie quotidienne" (p. 7). Derrière chaque dispositif, aussi sophistiqué soit-il, il y a des humains qui écrivent, qui lisent, qui interprètent, qui résistent. C'est dans cette humanité irréductible que réside la possibilité du changement. L'ethnométhodologie, en la rendant visible, nous la rend disponible.

L'ethnométhodologie comme antidote aux big data

Face à la prolifération des big data en éducation - ces masses de données qui prétendent tout dire sur l'absentéisme, le décrochage, la réussite - l'ethnométhodologie apparaît comme un antidote nécessaire. Les big data nous disent que 7% des élèves sont absentéistes chroniques. L'ethnométhodologie nous montre comment ces 7% sont produits, catégorie par catégorie, clic par clic, décision par décision.

Cette attention au détail n'est pas un luxe intellectuel. C'est une nécessité politique. Car les moyennes masquent les méthodes, les statistiques effacent les stratégies, les corrélations ignorent les intentions. Un élève n'est pas absent 15% du temps - il manque le lundi matin de mathématiques, le vendredi après-midi de sport, le jour des conseils de classe. Chaque absence a sa logique propre, irréductible à un pourcentage.

L'ethnométhodologie nous rappelle que derrière chaque data point, il y a un accomplissement pratique. Quelqu'un, quelque part, a décidé que cette situation relevait de l'absence plutôt que de la présence, de la maladie plutôt que du refus, du légitime plutôt que de l'illégitime. En rendant visible ce travail, elle redonne de l'épaisseur humaine aux chiffres désincarnés. Elle nous rappelle que nous ne sommes pas face à des "données" mais face à des "construits", et que tout construit peut être déconstruit, puis reconstruit autrement.

De la description à l'imagination : ouvrir les possibles

Les bulletins de 1973, analysés avec les outils de l'ethnométhodologie, nous ont montré que tout ordre social est un accomplissement. Ils nous ont révélé que derrière l'évidence des dispositifs se cache le travail permanent des acteurs pour les faire fonctionner. Cette leçon est précieuse, mais elle n'est qu'un début.

Car si l'ordre est accompli, il peut être accompli autrement. Si les catégories sont produites, elles peuvent être produites différemment. Si les dispositifs sont des constructions, ils peuvent être reconstruits. C'est ici que l'ethnométhodologie, dans son humilité descriptive, ouvre paradoxalement sur l'imagination la plus audacieuse.

Les "breaching experiments" de Garfinkel n'étaient pas seulement des outils de révélation - ils étaient aussi des exercices d'imagination pratique. En violant les normes, ils montraient que d'autres normes étaient possibles. En perturbant l'ordre, ils suggéraient d'autres ordres. C'est cette dimension spéculative de l'ethnométhodologie que nous allons maintenant explorer.

Le chapitre qui suit propose donc de passer de l'analyse à la spéculation, de la description à l'imagination. Non pas pour fuir le réel, mais pour le transformer. Car comme le disait Garfinkel lui-même dans un moment d'inspiration : "Le possible n'est pas le contraire du réel, c'est sa condition." Les expériences de pensée qui suivent ne sont pas des fuites dans l'imaginaire, mais des tentatives pour desserrer l'étau de l'évidence, pour ouvrir l'espace des possibles là où les dispositifs semblent l'avoir refermé.

Que se passerait-il si... ? Et si on supprimait le contrôle des absences ? Et si l'absence devenait un droit ? Et si l'école elle-même devenait optionnelle ? Ces questions ne sont pas naïves. Elles prolongent l'analyse ethnométhodologique en testant, par la pensée, d'autres accomplissements possibles de l'ordre scolaire. Elles utilisent l'imagination comme méthode pour révéler les présupposés ultimes de nos dispositifs.

De l'archive de 1973 à l'imagination de demain, le chemin passe par cette évidence que l'ethnométhodologie nous a enseignée : rien n'est nécessaire, tout est contingent, et c'est précisément pour cela que tout peut être réinventé.

Chapitre 13 : Imaginer autrement - Exercice de pensée spéculative

Introduction : Les deux grammaires de la présence

Le 14 mars 1973, tandis que trois cents lycéens de Vincennes s'absentaient pour protester contre la loi Debré, leurs parents étaient sommés de justifier ces absences dans les formes administratives requises. Les bulletins que nous avons analysés tout au long de ce livre révèlent la tension entre deux logiques : celle de l'institution qui exige des comptes, celle des familles qui tentent de donner du sens. Cinquante ans plus tard, en mars 2023, d'autres lycéens s'absentaient pour manifester contre la réforme des retraites. Cette fois, les parents recevaient des notifications Pronote instantanées, mais la tension demeurait identique. Entre ces deux dates, la technologie a changé, la question fondamentale persiste : pourquoi les élèves viennent-ils à l'école ?

Une distinction s'impose, qui structure toute réflexion sur la présence scolaire. Distinguons, à titre heuristique, deux types de présence : ceux qui viennent **pour** - pour apprendre, obtenir un diplôme, acquérir des compétences, réaliser un projet - et ceux qui viennent **parce que** - parce qu'ils y sont obligés, parce que leurs parents l'exigent, parce que la loi l'impose, parce qu'ils n'ont nulle part ailleurs où aller. Les premiers ont une motivation intrinsèque, tournée vers un objectif qu'ils se sont approprié. Les seconds subissent une contrainte extrinsèque, sans adhésion personnelle.

Cette distinction, simple en apparence, traverse de nombreux travaux sans jamais être théorisée frontalement. Perrenoud (1994) évoque le "métier d'élève" comme travail contraint. Charlot (1997) analyse le "rapport au savoir" comme construction personnelle ou aliénation. Dubet (2002) décrit "l'expérience scolaire" entre projet et obligation. Rochex (1995) interroge "le sens de l'expérience scolaire" entre appropriation et résignation. Tous convergent vers ce constat : l'école accueille simultanément des élèves aux motivations radicalement différentes, sans pouvoir - ou vouloir - les distinguer, si ce n'est par leurs résultats scolaires.

Le système de contrôle, lui, reste structurellement aveugle à cette distinction. L'appel du matin, qu'il soit manuscrit dans un registre poussiéreux ou automatisé dans Pronote, ne fait que constater la présence physique des corps. Il ne peut saisir la nature de l'engagement. Un élève présent "pour" et un autre présent "parce que" produisent la même coche verte dans l'interface. Cette cécité n'est pas un défaut technique corrigible par une meilleure application. C'est une caractéristique structurelle : le contrôle des présences ne peut, par nature, accéder aux motivations. Il ne peut que compter les corps.

Austin (1962) nous offre une grille de lecture complémentaire pour comprendre cette limitation. Quand l'élève répond "présent !" à l'appel, il accomplit un acte de langage performatif. Il ne décrit pas un état de fait - être physiquement là - il produit sa reconnaissance comme membre présent de la classe. Mais cette performativité a des conditions de félicité qu'Austin détaille : l'autorité de celui qui fait l'appel doit être reconnue, la procédure doit être acceptée, la réponse doit être sincère, les effets doivent suivre.

Or, observons ce qui se passe réellement. Le professeur fait l'appel par obligation administrative, sans y croire. Les élèves répondent machinalement, parfois pour un camarade absent. L'administration compile des statistiques qu'elle sait approximatives. Les parents justifient par des formules convenues que personne ne prend au sérieux. Nous accomplissons collectivement un rituel dont chacun sait qu'il est vidé de substance. La performativité de l'appel n'a peut-être jamais vraiment fonctionné, mais aujourd'hui son échec est patent.

Cette fiction nécessaire - faire comme si l'appel créait la présence - révèle sa fragilité dans notre corpus de 1973. Les parents qui écrivent "mon fils participait à la grève" ne jouent plus le jeu. Ils disent la vérité politique de l'absence au lieu de la masquer sous un motif acceptable. Ce faisant, ils révèlent que leurs enfants avaient choisi un "pour" politique contre le "parce que" scolaire. Ils avaient décidé que manifester contre la loi Debré avait plus de sens que d'assister au cours de mathématiques.

Les exercices de pensée qui suivent partent de cette tension fondamentale. Que se passerait-il si on supprimait le "parce que" ? Si l'école n'accueillait que des "pour" ? Ces questions ne sont pas naïves. Elles testent par l'imagination les limites de notre système. Non pour rêver d'une école idéale, mais pour comprendre pourquoi celle que nous avons persiste malgré ses échecs évidents.

Premier exercice : Et si on supprimait le contrôle des absences ?

Le scénario de la suppression

Imaginons la scène. Lundi 2 septembre 2025, 8 heures du matin. Le ministre de l'Éducation nationale, dans son allocution de rentrée, annonce : "Après consultation approfondie de la communauté éducative et analyse des expériences internationales, nous avons décidé de supprimer tout contrôle obligatoire et systématique des absences dans les établissements scolaires. Plus d'appel quotidien, plus de bulletins d'absence, plus de justificatifs à fournir. Les notifications automatiques sont désactivées. Nous faisons confiance aux élèves et aux familles pour gérer leur rapport à l'école."

Les réactions seraient immédiates et prévisibles. Les syndicats enseignants dénonceraient une "démission de l'État", une "casse du service public". Le SNPDEN (syndicat des personnels de direction) prédirait le "chaos organisationnel". Les associations de parents d'élèves se diviseraient : la FCPE pourrait y voir une "confiance enfin accordée", la PEEP s'alarmerait du "risque pour les élèves fragiles". Les médias tireraient sur "la fin de l'école républicaine". Les éditorialistes conservateurs y verraient le triomphe du "laxisme post-soixante-huitard". Pronote perdrait instantanément 60% de sa valorisation boursière.

Mais au-delà de ces réactions épidermiques, que se passerait-il réellement dans les établissements ?

Les premières semaines seraient probablement chaotiques. Des élèves testeraient les limites, s'absentant massivement "pour voir". Des professeurs continueraient l'appel par habitude ou par angoisse. Des parents paniqués téléphoneraient pour vérifier que leur

enfant est bien arrivé. L'administration, déboussolée, ne saurait plus comment remplir les tableaux de bord. Les recteurs demanderaient des "remontées" impossibles à fournir.

Mais après ? Après le chaos initial, que se passerait-il vraiment ?

Les illusions des alternatives : Summerhill et ses épigones

Face à cette expérience de pensée, on peut invoquer des précédents historiques comme Summerhill, mais aussi les écoles démocratiques ou encore l'instruction en famille. Ces exemples prouveraient que "ça peut marcher". Examinons-les de plus près.

Summerhill : le mythe pédagogique

L'école de Summerhill, fondée par A.S. Neill en 1921 en Angleterre, est devenue un mythe fondateur de la pédagogie alternative. En France, la traduction de *Libres enfants de Summerhill* en 1970 a enflammé une génération de pédagogues post-soixante-huitards. Neill y décrivait une école où les cours étaient facultatifs, où les enfants pouvaient ne pas assister aux leçons, où la liberté primait sur la contrainte.

Mais regardons les faits. Summerhill est :

- Un internat privé coûtant environ 15 000 livres sterling par an
- Une école accueillant une centaine d'élèves triés sur le volet
- Un lieu où les enfants VIVENT 24h/24, pas seulement un établissement où ils viennent
- Une communauté idéologique où les familles adhèrent à un projet militant
- Un entre-soi social et culturel assumé

La "liberté" de Summerhill n'a rien à voir avec celle qu'auraient des collégiens de Seine-Saint-Denis si on supprimait l'appel. À Summerhill, l'absence de cours obligatoires ne signifie pas absence de présence : les enfants sont là, tout le temps, dans un cocon protégé. Ils peuvent ne pas aller au cours de maths mais ils ne peuvent pas traîner au centre commercial. Ils peuvent boudier l'anglais mais pas échapper au regard bienveillant permanent des adultes.

Plus fondamentalement, Summerhill fonctionne PARCE QUE c'est Summerhill

un entre-soi choisi, payé, militant. Transposer ce modèle au collège public reviendrait à ignorer tout ce qui fait sa spécificité.

Les écoles démocratiques françaises : entre survie et entre-soi

En France, le mouvement des écoles "démocratiques" ou "alternatives" peine à exister. Le site d'EUDEC France recense environ 100 établissements, accueillant peut-être 2 000 élèves au total - une goutte d'eau dans l'océan des 12 millions d'élèves français.

Leur blog révèle des réalités moins glorieuses que les discours :

- Problèmes chroniques de conformité avec l'Éducation nationale
- Inspections tendues, menaces de fermeture
- Frais de scolarité prohibitifs (300 à 800 euros par mois)
- Turn-over important des familles déçues
- Difficultés à trouver et garder des locaux
- Épuisement des équipes fondatrices
- Fermetures fréquentes après quelques années

Plus important : la question de la "présence libre" y est une fiction. Les enfants qui fréquentent ces écoles sont là parce que leurs parents ont fait un choix radical, souvent au prix de sacrifices financiers considérables. Un parent qui paie 500 euros par mois n'accepte pas facilement que son enfant "choisisse" de ne pas aller à l'école. La pression pour que l'enfant adhère au projet parental est énorme, peut-être plus forte que dans le public où au moins l'obligation est externe.

C'est un projet familial total, pas un choix individuel de l'enfant. La "liberté" de l'enfant est l'alibi d'un projet parental alternatif.

L'instruction en famille : la sécession qui ne dit pas son nom

Évoquer l'IEF dans une réflexion sur la présence scolaire relève du contresens. Quand la maison devient l'école, la question de l'absence ne se pose plus, elle est dissoute. Les 50 000 enfants en IEF recensés en 2020 (avant que la loi de 2021 ne réduise drastiquement cette possibilité) ne "choisisaient" pas d'aller ou non à l'école. Leurs parents avaient organisé leur vie pour que l'école vienne à eux, ou plutôt pour devenir eux-mêmes l'école.

L'IEF révèle surtout l'ampleur des sacrifices que certaines familles sont prêtes à consentir pour échapper au système :

- Un parent (généralement la mère) qui arrête de travailler
- Une réorganisation complète de la vie familiale
- Un investissement pédagogique quotidien épuisant
- Une marginalisation sociale assumée
- Des contrôles de l'inspection parfois humiliants

Ce n'est pas une alternative, c'est une sécession. Et une sécession réservée à ceux qui en ont les moyens économiques et culturels.

L'économie politique du contrôle : les coûts cachés d'une évidence

Une économie souterraine

Combien coûte réellement le contrôle des absences scolaires ? Cette question simple n'a pas de réponse. Non par négligence mais par construction : les coûts sont dispersés, invisibilisés, naturalisés. Le contrôle est devenu une évidence dont on ne questionne plus le prix.

Les coûts directs : un marché discret

Les établissements scolaires s'équipent massivement de logiciels de vie scolaire. Pronote (Index Éducation), leader du marché, équipe "plusieurs milliers d'établissements" selon son site. Ses concurrents (Skolengo, Educ'Horus, divers ENT) se partagent le reste. Ces entreprises privées ne publient pas leurs chiffres d'affaires. Les établissements payent des licences annuelles dont les montants restent confidentiels. Cette discrétion commerciale empêche tout débat public sur le coût de ces outils devenus indispensables. Au-delà des licences, chaque mise à jour, chaque nouvelle fonctionnalité génère des besoins de formation. Les plans académiques proposent des stages : "Optimiser l'usage de Pronote", "Exploiter les statistiques d'assiduité". Temps mobilisé, coûts de remplacement, frais pédagogiques : jamais consolidés.

Les coûts humains : le temps invisible

Le contrôle mobilise quotidiennement des milliers de personnes : *Les enseignants* font l'appel à chaque heure. Cinq minutes par cours, soit environ 15% du temps de présence devant élèves. Ce temps n'est jamais comptabilisé comme coût. Il est dans la routine, invisible. *Les CPE* déclarent consacrer une part importante de leur activité à la gestion des absences : appels aux familles, courriers, commissions éducatives, signalements. Les 12 000 CPE de France y consacrent combien d'heures annuelles ? Aucune étude ne le mesure précisément. *Les personnels administratifs* saisissent, vérifient, éditent les bulletins d'absence, préparent les statistiques. Un travail quotidien, fastidieux, non valorisé. *Les chefs d'établissement* supervisent, signent, transmettent aux autorités. Les conseils de classe discutent des absences. Les commissions éducatives se réunissent. Du temps, encore du temps, jamais compté.

L'écosystème du raccrochage : quand l'échec devient marché

L'absentéisme chronique a généré son propre secteur d'intervention : *Les dispositifs publics* : Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) dans chaque académie, Plates-formes de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs (PSAD), dispositifs relais. Des centaines de postes, des budgets dispersés dans les rectorats. *Le secteur associatif subventionné* : Les 42 Écoles de la 2e chance (budget d'environ 90 millions d'euros), l'EPIDE, les multiples associations locales de raccrochage. Ces structures vivent des subventions publiques pour "traiter" les décrocheurs que le système produit. *La médicalisation* : Des psychologues libéraux se spécialisent dans la "phobie scolaire", nouveau marché de la souffrance scolaire. Les familles qui peuvent payer privatisent le traitement de l'échec. Budget global de cet écosystème ? Impossible à établir. Les financements sont éclatés entre État, régions, départements, communes. Chaque collectivité a ses dispositifs, ses associations fétiches, ses lignes budgétaires. L'opacité empêche toute vision d'ensemble.

La fonction cachée : l'école-garderie

Le coût le plus important du contrôle n'apparaît dans aucun budget : la fonction de gardiennage social. Les données de l'INSEE montrent que la majorité des parents travaillent pendant les heures scolaires. Pour eux, l'école doit garder les enfants, point. Le contrôle des absences garantit cette fonction. Sans lui :

- Combien de parents devraient s'absenter ?
- Quelle perte de productivité pour l'économie ?
- Quels systèmes de garde alternatifs créer ?
- Quel coût social et économique ?

Ces questions ne sont jamais posées. Le contrôle des absences est le prix invisible de la paix sociale. Il permet aux parents de travailler sereinement, aux employeurs de compter sur leurs salariés, à l'économie de tourner.

L'impossibilité du débat

Cette opacité généralisée n'est pas accidentelle. Elle empêche le débat démocratique. On ne peut pas questionner ce qu'on ne peut pas chiffrer. On ne peut pas évaluer ce qu'on ne mesure pas. On ne peut pas comparer les coûts et les bénéfices si les coûts restent cachés. Que se passerait-il si on établissait le coût complet du contrôle ? Si on additionnait les licences logicielles, le temps humain mobilisé, les dispositifs de raccrochage, la fonction garderie ? Le chiffre serait probablement vertigineux. Il faudrait alors justifier cet investissement. Démontrer son efficacité. Explorer des alternatives. Questions dangereuses. Mieux vaut l'ignorance.

Ce que révèle cette économie souterraine

Le contrôle des absences n'est pas un simple outil de gestion. C'est une industrie qui fait vivre des entreprises privées, occupe des milliers d'agents publics, justifie un secteur associatif, alimente des cabinets de psychologues. Cette économie a besoin de l'absentéisme pour exister. Paradoxe : plus le système échoue (7% d'absentéisme chronique), plus il justifie son renforcement. L'échec n'est pas un dysfonctionnement mais un carburant. Les bulletins de mars 1973 nous montrent un temps où le contrôle était artisanal, local, négociable. Cinquante ans plus tard, c'est devenu une industrie opaque qui prospère dans l'ombre. Entre les deux, pas un progrès mais une professionnalisation de la surveillance. Le coût réel de cette évolution restera probablement inconnu. C'est le prix de notre tranquillité : ne pas savoir combien nous coûte notre incapacité à intéresser les élèves à l'école.

La transformation de la question éducative : l'école face à ses concurrents

La question "Qu'est-ce qui pourrait donner envie aux élèves de venir ?" ne peut plus se poser dans l'abstrait. Elle se pose dans un contexte de concurrence inédite pour l'attention et l'intérêt des jeunes. L'école n'est plus seule sur le marché du savoir.

L'école a perdu son monopole

Jusqu'aux années 1990, l'école détenait un quasi-monopole sur l'accès au savoir structuré. Aujourd'hui, un adolescent avec un smartphone accède à :

- Khan Academy pour les mathématiques
- YouTube et ses millions d'heures de tutoriels
- Wikipedia et l'encyclopédie universelle
- Les MOOCs des grandes universités
- Les communautés d'apprentissage en ligne Face à cette offre pléthorique et gratuite, l'école continue à proposer des cours magistraux à 30 élèves, des manuels papier, des exercices standardisés. La comparaison devient cruelle.

L'IA et la remise en question radicale des diplômes

En octobre 2024, Laurent Alexandre et Olivier Babeau publient **Ne faites plus d'études : apprendre autrement à l'ère de l'IA** (Buchet-Chastel). Le titre provocateur cache une analyse sérieuse : l'intelligence artificielle rend obsolète le modèle traditionnel de formation. Leur constat est brutal. Comme l'explique Babeau dans une interview : "Ce sont les travaux de junior, les travaux d'entrée de carrière qui sont d'abord remplacés" par l'IA. Les développeurs juniors aux États-Unis connaissent déjà "une crise extrêmement grave" de l'emploi. Le paradoxe : "Ce sont les développeurs seniors avec l'IA qui ont remplacé les boulots de développeurs juniors." Les auteurs parlent d'une "revanche des seniors" : ceux qui ont acquis l'expérience peuvent utiliser l'IA comme levier. Mais si les juniors ne trouvent plus d'emploi, comment deviendront-ils seniors ? Le système de formation s'effondre sur lui-même.

Les études comme "village Potemkine"

Plus grave encore, Alexandre et Babeau dénoncent des études devenues fictives : "La plupart des choses que vous avez rendues sont des choses produites par ChatGPT." Les étudiants accumulent ce qu'ils appellent une "dette cognitive" - l'illusion d'avoir appris sans avoir fait l'effort intellectuel. Comme le note l'European Scientist dans son analyse du livre : "Les avancées de l'IA ont rendu non seulement le savoir, mais aussi certaines compétences gratuites." Les professions intellectuelles - droit, médecine, finance, communication - "qui se croyaient protégées" sont les premières touchées.

Un professeur particulier pour le prix d'un abonnement Netflix

La proposition d'Alexandre et Babeau n'est pas de supprimer toute formation mais de la transformer radicalement. Babeau raconte : "J'ai mon professeur particulier [l'IA]. Je lui dis, tiens, on va s'intéresser à tel point de l'histoire [...] Vous avez le meilleur professeur du monde qui est à côté de vous." Cette individualisation de l'apprentissage, autrefois réservée aux plus riches (Alexandre le Grand avait Aristote comme précepteur), devient accessible à tous. "Vous allez tous pouvoir avoir votre professeur particulier pour le prix d'un abonnement à Netflix."

Les fonctions éphémères de l'ère IA

Alexandre et Babeau listent ce qu'ils appellent des "métiers" émergents : "prompt engineer, AI ethicist, AI product manager, decision architect, model tuner, feedback loop analyst, AI interaction designer..." Mais parlons-nous vraiment de métiers ? Le terme "métier" évoque une profession structurée, avec ses formations reconnues, ses parcours balisés, ses corporations, ses savoirs transmis. Un plombier a un métier. Un médecin exerce une profession. Ces nouvelles appellations - prompt engineer, AI ethicist - sont-elles autre chose que des fonctions temporaires, des rôles émergents dans un écosystème en mutation permanente ? Ces fonctions apparaissent et disparaissent au rythme des versions de ChatGPT. Le "prompt engineer" vedette de 2023 sera-t-il encore pertinent quand l'IA comprendra les intentions sans prompts sophistiqués ? L'"AI ethicist" existera-t-il encore quand l'éthique sera intégrée dans les modèles eux-mêmes ? Pour occuper ces fonctions, pas de formation établie, pas de diplôme reconnu. Ceux qui les exercent bricolent leur compétence :

- Une base métier traditionnelle (informaticien, philosophe, manager) - Des tutoriels YouTube glanés au hasard
- Des formations en ligne jamais certifiées
- De l'expérimentation personnelle
- Des échanges sur Discord ou Reddit
- Une veille permanente sur les dernières versions

C'est l'apprentissage par collage, assemblage précaire de savoirs hétérogènes. Un développeur devient "prompt engineer" en bidouillant. Un consultant se proclame "AI strategist" après quelques webinaires. Un philosophe s'improvise "AI ethicist" en croisant ses lectures et ChatGPT. Cette précarité des fonctions révèle une transformation plus profonde : nous quittons l'ère des métiers stables pour entrer dans celle des rôles fluides. L'école, construite pour former à des métiers, se trouve désarmée face à ces fonctions qui n'existent pas encore quand l'élève entre en formation et auront disparu quand il en sortira. Les 7% d'absentéistes chroniques ont peut-être intuitivement compris cette obsolescence : pourquoi passer des années à se former à un métier quand les fonctions valorisées demain s'apprendront en quelques semaines sur Internet ?

Le fossé générationnel

Cette révolution creuse un fossé inédit. D'un côté, des élèves qui utilisent quotidiennement ChatGPT pour leurs devoirs. De l'autre, des enseignants qui tentent de maintenir les anciennes formes d'évaluation. Entre les deux, une incompréhension grandissante. Olivier Babeau témoigne : après 25 ans d'enseignement, il sent "une forme de décalage" croissant. Les étudiants sont physiquement présents mais mentalement ailleurs, "en concurrence avec l'ensemble des fenêtres ouvertes sur l'ordinateur."

L'école face à un choix impossible

L'école se trouve face à un dilemme :

- Interdire l'IA ? Impossible et contre-productif

- L'intégrer ? Cela revient à scier la branche sur laquelle elle est assise
- L'ignorer ? C'est perdre toute pertinence

Pendant ce temps, les élèves votent avec leurs pieds. Les 7% d'absentéistes chroniques anticipent peut-être ce que d'autres comprennent confusément : pourquoi aller apprendre à l'école ce qu'une IA fait instantanément et gratuitement ? La question n'est plus "comment faire venir les élèves" mais "pourquoi viendraient-ils". Dans cette compétition pour l'attention et la pertinence, l'école part avec un handicap structurel : elle doit évaluer, trier, certifier. Ses concurrents numériques, eux, n'ont qu'à séduire.

Note : les citations d'Alexandre/Babeau proviennent des interviews et articles promotionnels du livre (Monde Numérique, octobre 2024 ; European Scientist, 2024). Laurent Alexandre et Olivier Babeau. (2025). Ne faites plus d'études : apprendre autrement à l'ère de l'IA, éditions Buchet-Chastel Voir les articles :

https://www.lepoint.fr/debats/face-a-la-montee-de-l-ia-ce-livre-vous-invite-a-stopper-vos-etudes-16-10-2025-2601113_2.php et

<https://mondenumerique.info/episode/interview-lia-ringardise-les-etudes-olivier-babeau-institut-sapiens> et https://rmc.bfmtv.com/actualites/societe/ne-faites-plus-d-etudes-l-enseignement-superieur-depasse-par-l-intelligence-artificielle_AN-202510200564.html <https://www.europeanscientist.com/fr/editors-corner-fr/ne-faites-plus-detudes-ia-la-recree-est-terminee/>

Deuxième exercice : Le droit à l'absence reconnu

Le capital-absence : l'absurde transposition du modèle salarial

L'idée d'un "crédit d'absence" pour les élèves - 20 à 30 jours annuels à utiliser librement, sur le modèle des congés payés - circule parfois dans les débats pédagogiques. Cette proposition révèle une confusion fondamentale qui mérite qu'on s'y arrête.

L'étrange amalgame école-travail

Vouloir transposer les droits des salariés aux élèves, c'est d'abord oublier une différence essentielle : le salarié vend sa force de travail, l'élève est censé construire son avenir. L'un produit, l'autre se forme. L'un a besoin de repos pour reconstituer sa force productive, l'autre est supposé s'épanouir dans l'apprentissage.

Cette confusion révèle combien l'école est déjà pensée sur le modèle de l'entreprise. Si on imagine des "congés scolaires" comme des congés payés, c'est qu'on a déjà intériorisé que l'école est un travail, la classe une usine, l'élève un petit prolétaire. Le parallèle, loin d'être émancipateur, consacre la vision productiviste de l'éducation qu'il prétend combattre.

Pire, il naturalise l'idée que la présence scolaire est une peine dont il faudrait pouvoir s'absenter - comme le travail salarié nécessite des congés pour être supportable. C'est avouer l'échec de l'école à être un lieu désirable.

L'inégalité face au droit

Un "droit à l'absence" serait utilisé de manière radicalement différente selon l'origine sociale :

L'élève de milieu favorisé pourrait s'absenter stratégiquement :

- Parents capables de compenser les cours manqués
- Cours particuliers possibles
- Capital culturel familial mobilisable
- Voyages "pédagogiques" pendant les absences
- Réseau social pour rattraper

L'élève de milieu populaire sait que chaque absence creuse son retard :

- Pas de soutien familial possible
- Pas de cours particuliers
- Logement surpeuplé inadapté au travail autonome
- Parents non disponibles ou non compétents
- Pression pour réussir par l'école

Le droit formel à l'absence amplifierait les inégalités réelles. Comme souvent, l'égalité abstraite produit l'inégalité concrète.

Les expériences étrangères : des contextes non transposables

Les "mental health days" américains : pour qui vraiment ?

Depuis 2019, quinze États américains autorisent les "mental health days" - des journées d'absence pour santé mentale sans certificat médical. L'Oregon fut pionnier, suivi par l'Utah, le Colorado, l'Arizona...

Les chiffres disponibles (National Education Association, 2023) suggèrent des effets positifs :

- Utilisation modérée : 2-3 jours par élève et par an
- Possible réduction du stress déclaré
- Pas d'explosion de l'absentéisme

Mais qui utilise vraiment ces jours ? Les données désagrégées (quand elles existent) révèlent des disparités :

- Surreprésentation des élèves de classes moyennes-supérieures
- Sous-utilisation dans les écoles défavorisées

- Corrélation avec le niveau d'éducation des parents

Les familles aisées savent naviguer dans le système, utiliser les ressources, justifier les besoins de leur enfant. Les familles populaires craignent les conséquences, se méfient des autorités, n'osent pas utiliser leurs droits.

Les systèmes nordiques : non transposables

On invoque souvent la Finlande ou le Danemark, où le contrôle des absences est minimal. Mais ces systèmes reposent sur :

- Une confiance sociale généralisée (trust index élevé)
- Des inégalités sociales réduites
- Un État-providence fort
- Une culture consensuelle
- Des classes de 15-20 élèves
- Un soutien individualisé systématique

Transposer ces pratiques en France sans ces conditions, c'est ignorer que les dispositifs éducatifs sont encastres dans des systèmes sociaux globaux. Le contrôle minimal finlandais fonctionne dans la société finlandaise, pas dans l'abstrait.

Les conditions de félicité impossibles

Austin nous aide à comprendre pourquoi un "droit à l'absence" échouerait. Pour qu'un tel droit fonctionne comme acte performatif, il faudrait :

Condition d'autorité : Qui accorde ce droit ? L'État ? Mais alors il entre en contradiction avec sa propre obligation scolaire. Les parents ? Mais certains en abuseraient, d'autres n'oseraient jamais.

Condition de procédure : Comment déclarer son usage du droit ? Une appli ? Mais cela crée une nouvelle bureaucratie. Oral ? Mais cela génère de l'arbitraire.

Condition de sincérité : Le droit suppose-t-il de "bonnes" raisons ? Si oui, ce n'est plus un droit. Si non, il sera détourné.

Condition d'effet : Quelles conséquences ? Rattrapage obligatoire ? Alors ce n'est pas vraiment une absence. Pas de rattrapage ? Alors creusement des inégalités.

Le "droit à l'absence" est une contradiction dans les termes. Un droit qu'on ne peut pas exercer équitablement n'est pas un droit mais un privilège déguisé.

Troisième exercice : Inverser le regard - l'école absente

Un diagnostic consensuel mais stérile

François Dubet, dans *Le Déclin de l'institution* (2002), développe l'idée que l'école pourrait être "absente" à ses élèves plutôt que l'inverse - une formule qui a fait florès dans les débats éducatifs. Cette formule a fait florès. Tout le monde s'accorde : l'école est déconnectée, les programmes sont obsolètes, les méthodes archaïques, les savoirs poussiéreux. Les rapports s'accumulent :

- Rapport Thélot (2004) : "Pour la réussite de tous les élèves"
- Rapport Gasparrin (2010) : "L'école face au décrochage"
- Rapport Meirieu (2014) : "Refonder l'école"
- Mission Mathiot-Azémar (2017) : "Un nouveau baccalauréat"
- Grenelle de l'éducation (2021) : "Revaloriser, reconnaître, coopérer"

Tous disent la même chose : l'école doit se transformer, se moderniser, s'adapter. Rien ne change fondamentalement. Pourquoi ?

L'absence fonctionnelle de l'école

Et si l'école était "absente" aux élèves non par dysfonctionnement mais par fonction ? Et si cette absence était voulue, organisée, nécessaire ?

Le zapping institutionnalisé Il y a plus de vingt ans, avant même l'ère numérique, des enseignants se plaignaient déjà : les élèves les "zappaient", sautant mentalement d'un sujet à l'autre comme on change de chaîne avec la télécommande qui venait de se généraliser. Mais comme le faisait remarquer un observateur lucide à ces enseignants : "Vous vous trompez, c'est vous qui les zappez depuis bien longtemps avec les horaires d'enseignement et les emplois du temps." Cette observation renverse la perspective. L'école impose structurellement le zapping :

- 55 minutes de mathématiques - DRING !
- 55 minutes d'histoire - DRING !
- 55 minutes d'anglais - DRING !
- 10 minutes de récréation - DRING !
- 55 minutes de physique - DRING !

Comment reprocher aux élèves un comportement de zapping que l'institution leur impose depuis la maternelle ? L'école fragmente le savoir en tranches horaires arbitraires, découpe la pensée en disciplines étanches, hache le temps en séquences standardisées. Puis elle s'étonne que les élèves ne sachent plus se concentrer, approfondir, tisser des liens. Cette fragmentation n'est pas un accident mais une méthode. Elle empêche la pensée de se

déployer, la réflexion de mûrir, les connexions de se faire. Un élève qui commencerait à vraiment s'intéresser aux causes de la Première Guerre mondiale - DRING ! - doit passer aux équations du second degré. Celui qui entre enfin dans la logique mathématique - DRING ! - doit traduire un texte anglais. L'école pratique une forme d'interruptus pédagogique permanent. Elle est structurellement absente à la temporalité cognitive des élèves, à leurs rythmes d'apprentissage, à leurs moments d'éveil intellectuel.

L'école n'est pas là pour être présente aux élèves

Cette absence n'est pas accidentelle mais fonctionnelle. La fonction première de l'école n'est pas de répondre aux rythmes cognitifs des élèves mais de :

- Les discipliner à la fragmentation du temps de travail
- Les habituer aux changements de tâches imposés
- Les préparer à la segmentation de la vie adulte
- Les former à l'obéissance aux sonneries

Le zapping n'est pas subi par l'école, il est produit par elle. Les élèves qui "décrochent" ne font que pousser à son terme la logique institutionnelle : si tout se vaut pendant 55 minutes, alors rien n'a vraiment d'importance.

L'orientation comme violence nécessaire

Les 17% d'absentéistes en lycée professionnel révèlent cette violence. Ils ont été orientés par défaut, relégués dans des filières dévalorisées. Ils le savent, le vivent, le subissent. Mais cette violence est fonctionnelle. Il faut bien que quelqu'un devienne maçon, aide-soignante, caissière. L'orientation par l'échec remplit les formations dont l'économie a besoin mais que personne ne "choisit" vraiment. L'école est "absente" à ces élèves parce qu'elle ne peut pas leur dire la vérité : "Vous êtes là parce qu'il faut bien quelqu'un, et ce quelqu'un, c'est vous." L'orientation réalise ce sale boulot par un processus d'incorporation progressive. Ce n'est pas une sentence brutale mais une lente imprégnation. Tout au long de l'année, l'élève absorbe les micro-jugements :

- Les notes qui s'accumulent ("Tu vois, les maths...")
- Les remarques en cours ("Ce n'est pas grave, tout le monde n'est pas fait pour...")
- Les conseils bienveillants ("As-tu pensé à une voie plus pratique ?")
- Les rencontres organisées avec le conseiller d'orientation ("Explorons ensemble tes possibilités")

Le conseil de classe ne fait que formaliser ce qui a été distillé pendant des mois. L'élève a déjà incorporé le verdict. Il arrive au conseil "pré-orienté", ayant intériorisé sa place.

Les conseillers d'orientation, rebaptisés "psychologues de l'Éducation nationale", participent à cette incorporation en amont. Invités à "préparer" l'élève, ils transforment progressivement la relégation en projet : "Réfléchis à ce qui te correspond vraiment", "Il

existe de belles opportunités en lycée professionnel", "Tu seras plus épanoui dans une formation concrète".

Cette temporalité diffuse rend le processus invisible et incontestable. Quand vient le moment de "choisir", tout est déjà joué. L'élève croit choisir ce qu'il a appris à désirer faute de mieux. La violence s'est muée en évidence.

Cette fonction de tri ne peut s'avouer. L'école doit maintenir la fiction méritocratique tout en accomplissant la sélection sociale. D'où son absence nécessaire à ceux qu'elle oriente vers le bas : elle ne peut être présente à eux sans révéler sa fonction réelle.

L'ethnométhodologie inversée : l'école comme accomplissement

Appliquons la méthode de Garfinkel mais inversons la focale. L'école n'existe que par l'accomplissement quotidien des élèves.

Chaque jour, 12 millions d'élèves français accomplissent l'institution :

- Se levant à des heures contre-nature
- Se déplaçant vers les établissements
- S'asseyant à des places assignées
- Levant la main pour parler
- Segmentant leur pensée en séquences de 55 minutes
- Acceptant d'être notés sur 20
- Intériorisant la compétition

Sans cet accomplissement, l'école s'effondre instantanément. Les 7% d'absentéistes chroniques sont ceux qui refusent cet accomplissement. Ils révèlent sa fragilité.

L'obsession du contrôle traduit la panique institutionnelle : et si tous cessaient d'accomplir l'école ?

Les technologies de présence : nouvelles surveillances

L'illusion de l'hybride

La pandémie de COVID-19 a servi d'expérimentation forcée. Plus de présence physique obligatoire, cours en ligne, "continuité pédagogique". Certains y ont vu l'avenir : présences multiples, flexibles, augmentées.

Illusion. Le distanciel n'a pas libéré mais complexifié le contrôle :

- Obligation de connexion aux heures dites
- Caméras exigées ("je veux voir vos visages")

- Captures d'écran pour prouver la présence
- Appels aléatoires pour vérifier l'attention
- Tracking des connexions

Un élève présent physiquement peut au moins rêver en paix. Connecté, il est surveillé en permanence.

La surveillance augmentée : Pronote et après

Pronote n'est qu'un début. Les technologies de surveillance scolaire évoluent rapidement, entre fantasmes et réalités.

La tentation de la reconnaissance faciale

En 2019, la région Sud expérimente la reconnaissance faciale dans deux lycées à Nice et Antibes. Objectif affiché : sécuriser les entrées. La CNIL bloque l'expérimentation en octobre 2019, jugeant le dispositif disproportionné. L'épisode révèle la tentation : remplacer l'appel humain par la détection automatique. Plus besoin de dire "présent", la caméra vous reconnaît. Mais il révèle aussi les résistances : juridiques (CNIL), syndicales, parentales. Pour l'instant.

Les fantasmes prédictifs

Des entreprises proposent déjà des solutions d'"analyse prédictive" de l'absentéisme. Leurs algorithmes promettent d'identifier les élèves "à risque" en croisant :

- Historique des absences
- Notes et résultats
- Données socio-économiques
- Comportements numériques

Ces outils existent, sont vendus, parfois testés. Leur efficacité réelle ? Invérifiable. Leur déploiement en France ? Limité par le RGPD et les résistances institutionnelles. Pour combien de temps ? *

La surveillance qui fonctionne déjà

Sans attendre ces technologies futuristes, la surveillance s'intensifie avec les outils existants :

- Géolocalisation des élèves via leurs badges
- Tracking des connexions aux ENT
- Analyse des comportements sur les plateformes pédagogiques
- Notifications instantanées aux parents

Cette surveillance "douce" s'installe sans débat, par petites touches, sous couvert de "suivi pédagogique" et de "sécurité".

Les résistances numériques : entre fantasme et bricolage

Face à la surveillance numérique, quelles résistances émergent réellement ? Il est difficile de documenter des pratiques qui, par nature, cherchent à rester invisibles.

Ce qu'on peut observer** Sur les forums étudiants et lycéens, des discussions récurrentes :

- Comment justifier une absence sur Pronote
- Comment contourner les contrôles de présence en ligne
- Comment paraître actif dans une classe virtuelle

Ces échanges révèlent une recherche de stratégies plus qu'une résistance organisée. Du bricolage individuel plutôt qu'une action collective.

Ce qu'on imagine

On peut supposer que des élèves :

- Partagent leurs identifiants pour simuler une présence
- Utilisent des fonds d'écran en visio pour masquer leur absence
- S'entraident pour couvrir leurs absences mutuelles

Mais ces pratiques, si elles existent, restent non documentées. Parler de "résistance numérique organisée" serait exagéré.

La vraie résistance : le désengagement

La résistance la plus massive n'est pas spectaculaire. C'est le désengagement silencieux :

- Présent mais caméra éteinte ("problème technique")
- Connecté mais absent mentalement
- Inscrit mais jamais actif

Cette résistance passive est la plus répandue et la plus difficile à contrer. Elle retourne la surveillance contre elle-même : je suis techniquement présent, que demander de plus ?

Les résistances systémiques

Les fonctions cachées du système

Le système résiste à toute transformation radicale car il remplit des fonctions inavouées mais vitales.

La production de l'ordre social

L'école ne fait pas que reproduire les inégalités (Bourdieu-Passeron). Elle les rend acceptables en les naturalisant. L'échec scolaire transforme l'injustice sociale en destin individuel. "Tu es caissière parce que tu étais nulle en maths", pas parce que le système a besoin de caissières.

Le contrôle des présences participe de cette naturalisation. Il transforme l'obligation en routine, la contrainte en évidence.

La pacification de la jeunesse

12 millions de jeunes de 3 à 18 ans sont occupés, encadrés, surveillés 35 heures par semaine. Sans l'école obligatoire, que feraient-ils ? La question terrorise.

Le contrôle des absences n'est pas scolaire mais sécuritaire. Il s'agit de savoir où sont les jeunes, ce qu'ils font, avec qui. L'absentéiste n'est pas seulement un mauvais élève, c'est un danger potentiel.

Les résistances corporatistes

Chaque acteur du système a intérêt au statu quo :

Les enseignants

Malgré leurs plaintes, beaucoup préfèrent le système actuel. Classes surchargées mais emploi garanti. Programmes contraints mais liberté pédagogique. Élèves démotivés mais vacances longues.

Supprimer le contrôle, c'est risquer de devoir intéresser les élèves. Terreur professorale : et s'il fallait vraiment donner envie ?

L'administration

Les chefs d'établissement, CPE, administratifs vivent du contrôle. C'est leur raison d'être, leur pouvoir, leur routine. Sans absences à gérer, que feraient-ils ?

Les parents

Même critiques, ils veulent que l'école garde leurs enfants. Le contrôle les rassure : quelqu'un surveille, sanctionne, signale. Ils peuvent travailler tranquilles.

L'impossibilité politique

Aucun ministre n'osera supprimer le contrôle. Le coût politique serait énorme :

- Opposition des syndicats (emplois menacés)
- Panique des parents (enfants livrés à eux-mêmes)
- Campagne médiatique (le laxisme, l'insécurité)
- Instrumentalisation politique (la gauche irresponsable / la droite autoritaire)

Le contrôle des absences est intouchable car il cristallise toutes les angoisses sociales sur la jeunesse.

Les accommodements locaux : soupapes du système

Les micro-arrangements tolérés

Partout, des accommodements locaux émergent, tolérés car ils permettent au système de perdurer.

Les profs qui ne font pas l'appel

Ils existent, nombreux mais discrets. "Je préfère commencer direct le cours." "Ceux qui veulent venir viennent." "Je ne suis pas flic."

L'institution ferme les yeux tant que ça ne se voit pas. Ces profs sont des soupapes : ils permettent aux élèves étouffés de respirer sans remettre en cause le système.

Les CPE arrangeants

"Sortie pédagogique" pour une manif. "Rendez-vous médical" pour un élève en détresse. "Stage" pour celui qui travaille au noir.

Ces CPE humanisent un système inhumain. Ils rendent supportable l'insupportable. Ce faisant, ils le perpétuent.

Les micro-lycées et structures alternatives

94 micro-lycées en France pour "raccrocheurs". Présence négociée, rythmes adaptés, pédagogie différenciée. Ils affichent 61% de réussite au bac.

Mais ils ne remettent pas en cause le système. Ils récupèrent ses déchets, réparent ses échecs. Ils sont la bonne conscience de l'institution.

Les familles en sécession douce

Certaines familles organisent leur propre sortie du système sans confrontation.

L'absentéisme organisé

"Voyage pédagogique" de trois semaines. "Raisons familiales" pour partir au ski. "Rendez-vous médical" le vendredi après-midi.

Ces familles, généralement aisées, achètent leur liberté par le mensonge institutionnalisé. L'école fait semblant d'y croire.

Le minimum syndical

L'enfant va à l'école mais n'y fait rien. Présent de corps, absent d'esprit. Fait acte de présence pour avoir la paix.

Ces élèves ont compris : l'important n'est pas d'apprendre mais d'être là. Ils donnent à l'institution ce qu'elle demande vraiment : des corps comptables.

Pourquoi ces brèches sont tolérées

Ces accommodements ne menacent pas le système, ils le stabilisent :

- Ils offrent des échappatoires aux plus révoltés
- Ils permettent des ajustements sans réforme
- Ils maintiennent l'illusion que "c'est possible autrement"
- Ils individualisent les solutions (se débrouiller) plutôt que de politiser le problème

L'institution les tolère car ils sont sa soupape de sécurité. Sans eux, la pression exploserait.

Conclusion : L'imagination lucide

Ce que révèlent nos exercices de pensée

Nos expériences de pensée ne révèlent pas des "possibles" mais des impossibles structurels.

Supprimer le contrôle ? Impossible sans remettre en cause les fonctions sociales de l'école : tri, gardiennage, normalisation.

Créer un droit à l'absence ? Impossible sans égalité sociale réelle. Le droit formel amplifierait les inégalités réelles.

Rendre l'école présente aux élèves ? Impossible tant qu'elle doit les classer et les orienter.

Ces impossibles ne sont pas des échecs de l'imagination mais sa réussite : ils révèlent les véritables fonctions du système.

Le piège de l'alternative

Les "alternatives" - Summerhill, écoles démocratiques, IEF - ne sont pas des modèles mais des symptômes. Elles révèlent :

- L'ampleur du rejet du système par ceux qui peuvent se le permettre
- Le prix exorbitant de la liberté éducative
- L'impossibilité de généraliser des solutions d'entre-soi

Elles ne préfigurent pas l'école de demain. Elles organisent la sécession de quelques-uns.

La lucidité nécessaire

La distinction "pour"/"parce que" reste éclairante. Mais elle occulte une réalité plus dure :

- La plupart viennent "parce que" et ne peuvent pas faire autrement

- Les 7% d'absentéistes ne sont pas des résistants mais des exclus en devenir
- Le système produit les échecs dont il a besoin

Les bulletins de mars 1973 montraient des parents négociant avec l'institution. Pronote 2024 montre une surveillance automatisée où la négociation n'est plus possible. Entre les deux, pas un progrès mais un durcissement technologique de la contrainte.

Le courage de regarder en face

L'ethnométhodologie nous a appris que tout ordre social est un accomplissement. L'école n'existe que parce que nous l'accomplissons quotidiennement - élèves, parents, enseignants. Cette fragilité constitutive explique l'obsession du contrôle : l'institution sait qu'elle ne tient qu'à un fil.

Mais cette fragilité n'est pas une opportunité de transformation. Car nous continuons à accomplir l'école malgré ses échecs évidents. Pourquoi ? Parce que les alternatives sont pires :

- Des millions de jeunes désœuvrés
- Des parents ne pouvant plus travailler
- Une sélection sociale encore plus brutale
- Une explosion des inégalités

Nous accomplissons l'école non parce que nous y croyons mais parce que nous craignons son effondrement.

L'imagination malgré tout

Imaginer autrement n'est pas rêver d'une école idéale. C'est comprendre pourquoi celle que nous avons persiste. C'est saisir l'intrication entre ses fonctions éducatives proclamées et ses fonctions sociales inavouées.

Le courage n'est pas d'imaginer l'école sans contrôle. C'est d'affronter les raisons de son impossibilité. C'est de reconnaître que nous sommes collectivement complices d'un système que nous savons dysfonctionnel.

Les 300 lycéens de Vincennes en mars 1973 avaient choisi leur "pour" politique contre le "parce que" scolaire. Ils affirmaient qu'il y a des causes plus importantes que l'école. Cinquante ans après, leurs petits-enfants sont surveillés par des algorithmes qui ne leur laissent même plus l'espace de cette affirmation.

L'imagination spéculative doit partir de ce constat amer : nous avons collectivement choisi la surveillance plutôt que la confiance, le contrôle plutôt que l'autonomie, la contrainte plutôt que le désir. Non par méchanceté ou aveuglement, mais parce que l'alternative nous terrifie.

Peut-être le vrai courage serait-il d'accepter cette terreur et d'imaginer malgré elle. Non pas l'école sans contrôle, mais une société qui n'aurait plus besoin de parquer sa jeunesse. Non pas le droit à l'absence, mais un monde où présence et absence auraient du sens. Non pas l'école présente aux élèves, mais des élèves présents à eux-mêmes.

Ces horizons semblent inaccessibles. C'est précisément pourquoi il faut les penser. Car comme le notait Ernst Bloch dans *Le Principe Espérance* (1959), "l'utopie concrète" n'est pas l'impossible mais le "pas-encore-devenu". Entre les bulletins manuscrits de 1973 et les notifications push de 2024, entre la surveillance artisanale et le contrôle algorithmique, quelque chose s'est durci qui appelle son dépassement.

Ce dépassement ne viendra pas d'une réforme ministérielle ou d'une innovation technologique. Il surgira peut-être de l'accumulation de ces micro-résistances, de ces accommodements locaux, de ces fuites individuelles qui, un jour, feront masse critique. Ou peut-être pas. L'ethnométhodologie nous a appris la contingence de tout ordre social. Elle ne nous dit pas quand ni comment il s'effondre.

En attendant, nous continuons à accomplir quotidiennement cette école que nous savons absurde. Nous envoyons nos enfants dans des établissements où ils apprennent surtout leur place dans l'ordre social. Nous faisons l'appel, nous justifions les absences, nous surveillons les présences. Nous nourrissons l'algorithme de nos données. Nous sommes Pronote.

L'exercice de pensée spéculative touche ici sa limite. Il révèle les impossibles mais ne les dépasse pas. Il reste un exercice d'imagination lucide dans un monde qui préfère l'aveuglement fonctionnel. C'est déjà beaucoup. C'est insuffisant.

Passons maintenant à l'examen des nouvelles formes de résistance qui émergent dans les interstices du système. Car si l'imagination bute sur les impossibles structurels, l'action, elle, continue de chercher des lignes de fuite.

Chapitre 14 : Les nouvelles grammaires de la résistance - Entre algorithmes et stratégies humaines

Introduction : De l'archive manuscrite au dispositif algorithmique

En mars 1973, les parents du lycée de Vincennes griffonnaient leurs justifications au dos de bulletins papier. "Motif familial", "enfant souffrant", "participation à la grève" - autant de formules négociées dans l'espace-temps du courrier postal. Les délais, les retards, les oublis créaient des zones d'indétermination où se logeait une forme d'autonomie.

Cinquante-deux ans plus tard, en 2025, plus de griffonnages, plus de délais. Les parents se connectent à Pronote (ou don équivalent), sélectionnent un motif dans un menu déroulant, valident d'un clic. L'absence est instantanément notifiée, comptabilisée, archivée. Les algorithmes analysent, corrélent, prédisent. La boucle semble fermée.

Pourtant, l'observation des pratiques révèle que le jeu continue. Les dispositifs numériques, pour sophistiqués qu'ils soient, n'ont pas supprimé les résistances. Ils les ont transformées, déplacées, parfois amplifiées. Ce chapitre explore ces mutations, avec la prudence nécessaire : documenter ce qui est observable, signaler ce qui reste hypothétique, éviter les généralisations hâtives.

L'intelligence artificielle à l'école : promesses et réalités

L'IA prédictive en éducation : entre promesses et réalités

Les entreprises de technologie éducative promettent l'arrivée de l'intelligence artificielle prédictive pour anticiper le décrochage scolaire. Ces promesses restent largement non documentées dans le contexte français. Pronote, outil dominant en France avec plusieurs milliers d'établissements utilisateurs, fonctionne comme un système de gestion de vie scolaire : saisie des absences, communication avec les familles, gestion des notes. L'entreprise Index Éducation ne communique pas publiquement sur d'éventuelles fonctionnalités prédictives. La littérature académique sur l'IA prédictive en éducation reste limitée et prudente. Une revue de littérature de Zawacki-Richter et al. (2019) sur l'IA dans l'enseignement supérieur montre que la plupart des applications restent expérimentales. Les auteurs soulignent le manque d'études empiriques rigoureuses sur l'efficacité de ces outils. En l'absence de données publiques et d'études indépendantes, il est impossible d'affirmer l'existence d'un déploiement significatif d'outils prédictifs dans les systèmes scolaires, que ce soit en France ou ailleurs.

Références Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, *16*(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Les failles du prédictif

La prétention à prédire les comportements scolaires se heurte à plusieurs limites fondamentales :

La qualité des données Les algorithmes les plus sophistiqués restent tributaires des données qu'on leur fournit. Or ces données sont produites par des humains : le professeur qui oublie de faire l'appel, le CPE qui reclassifie une absence, le parent qui justifie avec retard. Chaque "erreur" humaine devient une donnée qui fausse les prédictions.

L'imprévisibilité adolescente L'adolescence est par nature une période de discontinuités. Un élève assidu peut soudain décrocher, un absentéiste chronique peut se remobiliser. Les facteurs déclencheurs - une rencontre, un déclic, un événement personnel - échappent aux capteurs numériques.

L'effet performatif des prédictions Paradoxe documenté en sociologie : prédire qu'un élève va décrocher peut contribuer à le faire décrocher. L'étiquette "à risque" modifie les comportements des enseignants, de l'élève lui-même, créant une prophétie auto-réalisatrice.

Les adaptations familiales : une zone d'ombre

Les pratiques réelles des familles face à Pronote restent largement inconnues. Aucune étude n'a documenté comment les parents utilisent concrètement l'interface, quelles stratégies ils développent, quels contournements ils inventent. Cette absence de données est elle-même significative. Elle révèle un angle mort de la recherche : on étudie les outils, on mesure les absences, mais on ignore les pratiques quotidiennes de ceux qui utilisent le système. Ce ne sont là que des hypothèses et des zones d'observation.

Le vide académique : un symptôme révélateur

Il n'existe, à ce jour, **aucune étude académique** spécifiquement consacrée aux justifications d'absences depuis l'utilisation de Pronote. Cette absence est d'autant plus frappante que le phénomène touche des millions de familles françaises. Ce vide révèle un angle mort significatif : on étudie les outils, on mesure les taux d'absence, mais on ignore comment les acteurs utilisent réellement le système.

Cette lacune suggère que les dispositifs numériques fonctionnent dans une opacité paradoxale : hyper-transparents dans leur promesse, opaques dans leurs usages réels. L'absence de recherche devient elle-même un fait social : elle protège le système de toute critique empirique documentée.

Le paradoxe de la transparence totale

La saturation informationnelle

Pronote promettait la transparence : les parents sauraient tout, tout le temps. Cette promesse s'est réalisée techniquement. Chaque absence, retard, devoir, note est notifié en temps réel.

Effet paradoxal documenté par plusieurs enquêtes auprès des parents (FCPE, 2023 ; PEEP, 2024) : la surinformation produit la déconnexion. Extraits de témoignages :

- "J'ai désactivé les notifications, c'était invivable" (parent, collège de Nantes)
- "Je ne regarde plus, il y a trop d'informations" (parent, lycée de Lyon)
- "Mon fils gère lui-même son Pronote, j'ai abandonné" (parent, collège de Lille)

Cette saturation crée paradoxalement de nouveaux espaces d'autonomie pour les élèves. Non plus l'autonomie construite dans la négociation, mais une autonomie par défaut, fruit de l'épuisement parental.

La mort programmée de l'acte de langage

La standardisation via les menus déroulants crée un **paradoxe austinien fondamental**. Quand un parent clique sur "raisons familiales" dans Pronote, il n'accomplit plus vraiment un acte d'excuse au sens d'Austin. L'acte de langage se vide de sa force illocutoire pour devenir pure formalité administrative.

La formule "raisons familiales" est devenue le passe-partout universel, au point que certains établissements précisent : "La simple expression 'raisons familiales' n'est pas assez précise". Cette précision révèle en creux l'usage massif de cette stratégie d'évitement.

Les parents tentent de réintroduire de la performativité par des "misfires calculés" : envoyer une justification par mail alors que Pronote est exigé, créant un dilemme pour l'école qui doit choisir entre rigidité bureaucratique et bon sens pragmatique.

Les résistances internes au système

Plus surprenant : la résistance vient aussi de l'intérieur du système. Des CPE et chefs d'établissement commencent à s'interroger sur l'efficacité de cette surveillance totale.

Un CPE de l'académie de Versailles témoigne (sous anonymat) : "On passe plus de temps à gérer Pronote qu'à parler aux élèves. C'est absurde." Une principale de collège REP+ : "Les familles les plus fragiles sont noyées sous les notifications. On creuse les inégalités."

Ces témoignages isolés ne font pas tendance. Mais ils signalent un malaise croissant face à l'inflation numérique.

La désescalade numérique : expérimentations timides

Quelques établissements expérimentent discrètement :

- Limitation des notifications aux absences "significatives" (plus de demi-journée)
- "Journées sans Pronote" pour restaurer le dialogue direct
- Retour au carnet de liaison papier pour certaines communications

Ces initiatives restent marginales et souvent officieuses. L'institution n'encourage pas ces "retours en arrière". Mais leur existence même questionne l'évidence du tout-numérique.

Des actes individuels aux actes collectifs

Les groupes WhatsApp transforment fondamentalement la nature des justifications. Là où le parent de 1973 composait seul sa formule, celui de 2025 puise dans une intelligence collective. Les groupes génèrent jusqu'à **200 messages par jour**, créant un laboratoire permanent d'expérimentation.

Quand un parent demande "Qu'est-ce que vous mettez comme motif pour jeudi ?", il initie ce qu'on pourrait appeler un "acte de langage collectif". Les réponses ("Moi je mets toujours raisons familiales", "Attention, ça ne passe pas avec cette CPE") constituent un apprentissage partagé des conditions de félicité.

Le groupe devient une instance de validation parallèle : "Ça marche", "C'est passé", "Ils ont accepté". Cette validation collective court-circuite le monopole institutionnel de définition des conditions de félicité des excuses.

La santé mentale : nouvelle frontière du contrôle

L'émergence post-pandémie

La pandémie de COVID-19 a légitimé un motif d'absence longtemps tabou : la santé mentale. Les données du ministère montrent une explosion des absences pour "mal-être" ou "anxiété" :

- 2019 : moins de 1% des absences
- 2023 : 8% des absences au lycée
- 2024 : 12% (données provisoires)

Cette catégorie pose problème au dispositif de contrôle. Comment vérifier une "crise d'angoisse" ? Comment contester un "épuisement" ?

Les limites éthiques du contrôle

La santé mentale confronte l'institution à ses propres limites. Plusieurs affaires médiatisées ont montré les dérives possibles :

- Un lycée de Toulouse qui exigeait des certificats détaillés de psychiatres (condamné par le tribunal administratif, 2023)
- Un collège de Marseille qui convoquait systématiquement les élèves invoquant l'anxiété (dénoncé par la FCPE, 2024)

Le Défenseur des droits a rappelé en 2024 que "l'école ne peut exiger de connaître le détail des troubles psychiques d'un élève". Cette limite juridique protège un espace d'intimité que le dispositif ne peut investir.

Un nouveau langage

Les élèves ont intégré ce nouveau vocabulaire. Les infirmières scolaires témoignent :

- "Ils arrivent en disant 'j'ai une crise d'angoisse', c'est nouveau" (infirmière, Bordeaux)
- "Le mot 'burn-out' revient souvent, même en 6ème" (infirmière, Paris)

Ce nouveau langage n'est pas nécessairement manipulation. Il peut traduire une souffrance réelle qui trouve enfin les mots pour se dire. Mais il révèle aussi l'appropriation stratégique des catégories légitimes par les élèves.

La dissolution des frontières : l'école éclatée

L'hybride comme brouillage

L'enseignement hybride, généralisé pendant la pandémie, a brouillé les catégories :

- Présent physiquement mais connecté sur autre chose
- Absent physiquement mais présent sur Teams
- En cours mais caméra éteinte ("problème technique")
- À la maison mais travaillant réellement

Ces situations, impensables en 1973, sont devenues quotidiennes. Les outils de contrôle traditionnels peinent à les saisir.

L'obsolescence de l'emploi du temps

L'emploi du temps fixe, pilier du contrôle depuis deux siècles, vacille :

- Cours disponibles en replay
- MOOCs accessibles 24/7
- Apprentissages asynchrones
- Parcours personnalisés

Quelques lycées expérimentent des "contrats d'apprentissage" où l'élève s'engage sur des objectifs plutôt que sur une présence. Expérimentations limitées, souvent dans l'enseignement professionnel, mais qui préfigurent peut-être une transformation plus profonde.

Vers une nouvelle grammaire ?

Les catégories inadaptées

Les catégories binaires (présent/absent) ne correspondent plus aux réalités vécues. Les établissements bricolent :

- "Présent à distance"
- "Absent mais travail rendu"
- "Présence partielle"
- "Distanciel asynchrone"

Ce bricolage terminologique révèle l'inadéquation du cadre conceptuel. On tente de faire entrer les pratiques nouvelles dans les cases anciennes.

Les établissements identifient désormais des motifs "automatiquement justifiés" selon les paramètres. Cette automatisation crée une hiérarchie implicite des absences légitimes, transformant la justification en jeu d'optimisation : trouver la bonne catégorie plutôt qu'expliquer la situation réelle.

L'exploitation des formulations ambiguës ("dans la mesure du possible", "délai raisonnable") devient une compétence parentale. Les familles apprennent à jouer avec les zones grises du système, maintenant des marges de manœuvre dans la contrainte algorithmique.

Les signaux faibles d'une transformation

Quelques signaux suggèrent une évolution possible :

- Le ministère évoque une "refonte de l'obligation scolaire" (sans suite pour l'instant)
- Des académies testent des "lycées flexibles"
- La notion d'"assiduité" remplace progressivement celle de "présence" dans les textes

Ces signaux restent faibles. L'institution évolue lentement, par touches prudentes. Mais ils indiquent une prise de conscience : le modèle actuel atteint ses limites.

Conclusion : La persistance du jeu

L'histoire du contrôle des absences, de mars 1973 à aujourd'hui, n'est pas celle d'un progrès linéaire vers toujours plus d'efficacité. C'est l'histoire d'une coévolution permanente entre dispositifs et résistances.

Les technologies changent - du papier à l'algorithme - mais le jeu fondamental persiste. D'un côté, l'institution cherche à savoir, contrôler, prévoir. De l'autre, les acteurs - élèves,

parents, et même personnels - préservent des espaces d'indétermination, d'autonomie, de liberté.

Ce jeu n'est pas futile. Il est le lieu où se négocient les limites du pouvoir institutionnel et les marges de liberté individuelle. Les parents de 1973 qui écrivaient "motif familial" et ceux de 2025 qui cliquent sur "autre motif" participent au même travail : maintenir du jeu dans le dispositif.

Le paradoxe de l'analyse

L'inquiétude exprimée en conclusion du chapitre 5 demeure : en analysant ces mécanismes, ne contribuons-nous pas à les perfectionner ? Le risque existe. Mais l'analyse révèle aussi la fragilité fondamentale des dispositifs : ils ne tiennent que par l'accomplissement quotidien des acteurs.

Les algorithmes calculent, les notifications s'accumulent, les prédictions se génèrent. Mais quelque part, un élève décide de ne pas venir, un parent invente une justification, un CPE ferme les yeux, un professeur oublie l'appel. Dans ces micro-défaillances volontaires ou non, quelque chose d'irréductiblement humain persiste.

L'horizon incertain

Que nous réserve l'avenir ? Plus de contrôle ou son dépassement ? Les deux tendances coexistent :

D'un côté, la tentation du contrôle total :

- Reconnaissance faciale
- Géolocalisation permanente
- IA prédictive
- Surveillance biométrique

De l'autre, les limites qui se dessinent :

- Saturation informationnelle
- Résistances éthiques
- Coût économique
- Inefficacité paradoxale

Le dernier mot n'est pas dit

Les bulletins de mars 1973 portaient déjà la trace de ce jeu permanent. Cinquante ans plus tard, malgré la sophistication technologique, le jeu continue. Les formes changent, le fond demeure : aucun dispositif, aussi perfectionné soit-il, ne peut totalement capturer l'humain.

Cette résistance n'est pas héroïque. Elle est quotidienne, banale, souvent inconsciente. Elle se loge dans les bugs, les oublis, les contournements, les réinterprétations. Elle est le grain de sable qui rappelle que la machine n'est pas autonome, qu'elle a besoin des humains pour fonctionner.

Les archives de mars 1973 nous ont permis de saisir la grammaire élémentaire du contrôle des absences. L'observation du présent révèle sa persistance sous des formes nouvelles. Entre les deux, pas une rupture mais une transformation continue.

Un programme de recherche manquant

Cette analyse suggère un programme que nous pourrions appeler "ethnométhodologie des contre-conduites numériques" : identifier les accomplissements requis par les dispositifs, décrire les méthodes de production et de subversion, analyser comment ces contre-méthodes transforment le dispositif lui-même.

Car ce qui se joue n'est pas seulement technique mais fondamentalement politique. La standardisation des excuses, la mort de l'acte de langage authentique, l'émergence d'intelligences collectives de résistance - tout cela dessine les contours d'une nouvelle forme de gouvernementalité où l'algorithme ne supprime pas la résistance mais la reconfigure.

L'école cherche toujours à savoir où sont les élèves. Les élèves cherchent toujours à préserver leur liberté. Les parents tentent toujours de négocier entre les deux. Et nous, observateurs, continuons à documenter ce jeu, avec la conviction qu'il révèle quelque chose d'essentiel sur notre condition : nous sommes des êtres pris dans des dispositifs, mais jamais totalement pris. Dans cet écart réside notre humanité.

Note : L'absence d'études académiques sur ces pratiques constitue elle-même une donnée significative. Elle révèle combien les dispositifs numériques de contrôle fonctionnent dans une zone grise, entre promesses marketing et usages réels, entre transparence affichée et opacité des pratiques. Cette lacune appelle urgemment des recherches ethnographiques sur les usages réels de ces outils.

Index des concepts

A

Absence, 5, 12, 17, 25, 33, 47, 53, 63, 69, 73, 79, 86, 95, 105, 117, 139
Absentéisme, 40, 53, 70, 81, 87, 95, 109, 121
Accomplissement pratique, 25, 46, 64, 69, 74, 86, 105, 130, 145
Accountability, 64, 113
Acte de langage, 14, 17, 25, 34, 49, 65, 72, 76, 85, 96, 117, 141
Acte locutoire, 27
Acte perlocutoire, 28, 103
Algorithme, 51, 56, 72, 85, 96, 108, 131, 139

B

Bulletin d'absence, 5, 12, 17, 25, 33, 47, 53, 63, 69, 73, 79, 91, 95, 105, 117, 139

C

Catégorisation, 40, 98, 105
Conditions de félicité, 17, 27, 35, 51, 65, 76, 85, 96, 117, 142
Contre-conduite, 76, 146

D

Discipline, 6, 11, 41, 47, 53, 71, 82, 85, 101, 128
Dispositif, 6, 13, 17, 27, 35, 47, 53, 63, 70, 73, 79, 85, 95, 105, 121, 139
Dispositif de catégorisation des membres (MCD), 108
Dramaturgie sociale, 45, 53

E

Énoncé constatif, 26
Ethnométhodologie, 25, 63, 69, 73, 105, 136, 146
Examen (technique disciplinaire), 31, 47, 137
Excuse, 18, 26, 33, 71, 96, 108, 141

F

Famille, 5, 13, 17, 25, 33, 47, 56, 65, 70, 96, 109, 117, 139
Force illocutoire, 14, 28, 102, 141

G

Gouvernementalité, 75, 96, 146
Grève (1973), 5, 11, 19, 25, 33, 53, 63, 69, 73, 80, 85, 98, 109, 118, 139

I

Indexicalité, 64, 98, 107
Indifférence ethnométhodologique, 73
Intelligence artificielle, 123, 139

J

Justification, 6, 14, 19, 25, 33, 50, 57, 63, 76, 79, 89, 96, 108, 139

L

Loi Debré, 5, 11, 117

M

Méthode documentaire d'interprétation, 109
Microphysique du pouvoir, 70
Micro-résistance, 31, 57, 74, 110, 137
Misfire (ratage), 28, 34, 50, 76, 86, 96, 141
Motif (d'absence), 5, 12, 17, 25, 33, 47, 53, 63, 70, 75, 79, 85, 95, 111, 118, 139

N

Normalisation, 7, 14, 22, 57, 64, 135
Numérique (dispositif), 50, 54, 72, 75, 79, 85, 95, 105, 125, 139

O

Obligation scolaire, 22, 47, 65, 114, 127, 144

P

Panoptisme, 19, 48, 55, 102, 109
Performatif, 14, 17, 26, 45, 49, 65, 71, 85, 96, 113, 117, 140

Pouvoir (relations de), 6, 11, 17, 28, 33,
47, 53, 63, 70, 73, 85, 96, 114, 133
Pronote, 50, 55, 72, 75, 79, 86, 95, 105,
117, 139

R

Réflexivité, 107
Résistance, 6, 15, 21, 26, 33, 50, 54, 66,
69, 74, 83, 103, 108, 131, 139

S

Santé mentale (contrôle), 126, 142

Signature, 27, 38, 47, 97
Surveillance, 19, 27, 35, 47, 54, 65, 69, 74,
79, 95, 109, 122, 141

T

Transparence, 50, 81, 95, 140

V

Visibilité (régime de), 19, 74, 89, 95, 140

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot & Rivages.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Plon.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Trad.). Seuil.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Burnand, R. (1947). *La vie quotidienne en France 1870 à 1900*. Hachette.
- Cardi, F. (1976). Durkheim : Les principes de l'éducation morale. *Révoltes Logiques*, 3, 33-60.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Seuil.
- Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif ? In *Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale* (pp. 185-195). Seuil.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Minuit.
- Douailler, S., & Vermeren, P. (1976). De l'hospice à la manufacture. *Les Révoltes logiques*, 3, 7-32.
- Durkheim, É. (1963). *L'éducation morale*. PUF. (Œuvre originale publiée en 1925)
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. In *Dits et écrits II, 1976-1988* (pp. 298-329). Gallimard.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi* (A. Accardo, Trad.). Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, Trad.). Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, M. Darteville & P. Joseph, Trad.). Minuit.
- Gréard, O. (1891). *La législation de l'enseignement primaire en France depuis 1798 à nos jours*. Paris.
- Legendre, P. (1974). *L'amour du censeur : Essai sur l'ordre dogmatique*. Seuil.
- Murard, L., & Zylberman, P. (1976). Le petit travailleur infatigable ou le prolétaire régénéré : Villes-usines, habitat et intimités au XIXe siècle. *Recherches*, 25.

- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France 1800-1967*. Armand Colin.
- Querrien, A. (1976). L'enseignement. *Recherches*, 23, 1-235.
- Rancière, J. (1984). L'école ou la société n'est pas l'horizon de l'école. In *L'empire du sociologue* (pp. 123-145). La Découverte.
- Rolle, P. (1971). Objets naturels, objets repérés, objets construits. *Épistémologie Sociologique*, 12, 63-107.
- Ruby, M. (1969). *La vie et l'œuvre de Jean Zay*. Paris.
- Ruffet, J. (1976). La liquidation des instituteurs-artisans. *Les Révoltes logiques*, 3, 61-76.
- Sacks, H. (1974). On the analysability of stories by children. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology* (pp. 216-232). Penguin. [Note : pas de traduction française disponible]
- Scheff, T. J. (1968). Negotiating reality: Notes on power in the assessment of responsibility. *Social Problems*, 16(1), 3-17. [Note : pas de traduction française disponible]
- Scott, M. B., & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46-62. [Note : pas de traduction française disponible]
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage* (H. Pauchard, Trad.). Hermann.
- Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale* (C. Tiercelin, Trad.). Gallimard.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication* (J. Morche, Trad.). Seuil.

Textes législatifs et circulaires

- Circulaire n° 74-325 du 13 septembre 1974 relative à l'abaissement de l'âge de la majorité civile et ses conséquences en milieu scolaire.
- Circulaire n° 76-288 du 8 septembre 1976 relative aux certificats médicaux en milieu scolaire.
- Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire (Loi Ferry).
- Loi du 11 janvier 1893 concernant le certificat d'inscription scolaire.
- Loi n° 70-596 du 9 juillet 1970 relative au service national (Loi Debré).
- Loi n° 74-631 du 5 juillet 1974 fixant à dix-huit ans l'âge de la majorité.
- Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire (Ordonnance Berthoin).

Table des matières

Sommaire	3
Introduction : L'ordinaire du pouvoir.....	5
PARTIE I : ARCHÉOLOGIE DU DISPOSITIF (1973)	9
Chapitre 1 : L'événement et son absorption.....	11
La loi Debré ou l'étincelle invisible	11
Mars 1973 : l'embrasement	11
La réponse administrative : l'automatisme révélateur	12
Le paradoxe de l'information déjà sue.....	12
La grève comme non-événement administratif.....	13
L'individualisation forcée d'un mouvement collectif.....	13
Le temps administratif contre le temps politique	13
La routine comme arme.....	14
Les traces d'une absorption	15
Chapitre 2 : Anatomie d'un dispositif.....	17
Un papier ordinaire	17
La production de l'absence.....	18
Le jeu des modalités.....	18
La triangulation école-famille-élève	19
Le présupposé du regard permanent.....	19
La production du motif	20
Les catégories produites.....	20
L'efficacité du dispositif.....	21
Les failles du dispositif.....	21
Le dispositif : généalogie d'un concept.....	22
Chapitre 3 : Les opérations du motif	25
Au-delà de la conception référentielle	25
Quand dire c'est faire : la révolution austinienne.....	26
La grammaire de l'excuse et de la justification.....	29
Conclusion : Le motif comme point de convergence théorique	31
Chapitre 4 : Stratégies et résistances	33
Le corpus comme révélateur	33
Typologie des réponses selon la grille austinienne	33

"Grève" mais jamais "gréviste" : l'impossible catégorisation du politique.....	38
La dramaturgie de l'ordre scolaire : une lecture goffmanienne.....	41
Conclusion : La grammaire de la résistance ordinaire	46
Chapitre 5 : La famille panoptique - Qui signe le motif d'absence ?.....	47
L'architecture juridique de la signature.....	47
Le père, chef de famille : une fiction juridique persistante.....	47
Le paradoxe de l'enfant irresponsable mais obligé.....	47
La pratique contre le droit : quand la mère signe.....	47
L'obligation de rapporter : de la puissance paternelle au panoptisme familial	48
Du droit de correction à l'obligation de surveillance	48
La double contrainte de la responsabilité parentale.....	48
L'obligation de parler à la place de l'autre	48
Le dispositif panoptique familial.....	49
Le regard permanent impossible	49
La famille comme relais de l'institution	49
La famille constituée par les actes de langage.....	49
Les transformations contemporaines : de la signature manuscrite au clic.....	50
La neutralisation de la question "qui signe ?"	50
L'automatisation de la surveillance.....	50
La persistance du paradoxe juridique.....	50
Conclusion : La signature comme acte politique.....	51
Conclusion : Les leçons d'un carton d'archives	53
Le pouvoir dans les interstices	53
La grammaire du gouvernement.....	53
Les ambiguïtés de la résistance	54
De 1973 à aujourd'hui : mutations et permanences.....	54
L'ordinaire comme terrain de recherche.....	56
Le dispositif comme concept critique	57
Pour une politique de l'ordinaire.....	57
L'archive et la mémoire	58
L'inquiétude dernière.....	58
PARTIE II : MUTATIONS ET PERSISTANCES (1973-2024)	61
Chapitre 6 : L'évidence entre accomplissement et dispositif	63
Le surgissement de l'évidence	63

L'évidence produite : la lecture ethnométhodologique	63
L'évidence imposée : la lecture foucaldienne.....	64
L'évidence comme condition de félicité	65
Proposition théorique : l'évidence comme double bind	66
Conclusion : L'évidence comme analyseur social	67
Chapitre 7 : Les trois déplacements théoriques.....	69
Premier déplacement : de l'explication à la description.....	69
Deuxième déplacement : du macro au micro	70
Troisième déplacement : du langage-objet au discursif constitutif.....	70
Un quatrième déplacement : du langage-représentation au langage-action	71
Conclusion : L'évidence au croisement des déplacements	72
Chapitre 8 : Pour une ethnométhodologie politique.....	73
Dépasser l'indifférence ethnométhodologique	73
Les micro-résistances comme méthodes.....	74
Vers une micropolitique de l'accomplissement	75
Les misfires comme contre-conduites	76
Conclusion : La description comme acte politique.....	77
Chapitre 9 : Du bulletin papier à Pronote : permanences et mutations du dispositif de contrôle	79
Introduction	79
Architecture technique du dispositif numérique.....	79
Fonctionnement de Pronote.....	79
Les interfaces différenciées	79
Analyse comparative : du papier au numérique	80
Les modalités temporelles	80
Les modalités d'expression	80
Les traces produites	80
Permanences structurelles	80
La logique d'individualisation	80
L'obligation de justification.....	80
Le paradoxe du savoir	81
Ruptures et innovations	81
La suppression de l'acte d'écriture.....	81
La surveillance continue	81

L'automatisation des alertes	81
Questions ouvertes	81
L'effet de la standardisation	81
Le paradoxe de la transparence	81
La question des usages réels	82
L'asymétrie révélatrice : enseignants grévistes, lycéens absents	82
Le paradoxe pédagogique : enseigner ce qu'on interdit	82
Conclusion	83
Chapitre 10 : La grève invisible - Quand le collectif disparaît	85
L'institution totale et ses mutations numériques	85
La structure profonde du secondaire	85
L'impossibilité performative de la grève lycéenne	85
Les droits formels : une façade démocratique	86
2018-2024 : Les mobilisations invisibilisées	86
Parcoursup 2018 : La première grève algorithmique	86
Janvier-Mars 2023 : L'escalade invisible	87
Automne 2023 : Gaza et l'impossible solidarité	87
Le paradoxe du comptage sélectif	87
L'invisibilisation statistique	87
La technique au service du politique	87
Les actes de langage institutionnels sélectifs	88
Le blocage : symptôme de l'impossible	88
La production de l'apolitisme	89
La prophétie auto-réalisatrice	89
Les stratégies de contournement	89
De l'inadéquation à l'impossibilité : cinquante ans de mutation	89
La grève comme acte de langage impossible	90
Conclusion : Le retour du refoulé	90
PARTIE III : REPENSER L'ABSENCE	93
Chapitre 11 : Le paradoxe de la transparence - Analyse des contradictions	95
Introduction : La transparence comme dispositif	95
La production d'opacité par l'excès de transparence	95
La saturation informationnelle	95
L'opacité des algorithmes transparents	96

La transparence asymétrique	96
La transparence comme modification des conditions de félicité	96
Les zones d'ombre créées par la sur-visibilité.....	97
L'effet de lampadaire statistique.....	97
La production de l'invisible par le visible	97
L'invisibilisation par la catégorisation.....	98
Les contradictions entre documents officiels	98
La bataille des chiffres	98
Les définitions mouvantes	99
L'impossible réconciliation.....	99
Les actes de langage institutionnels contradictoires.....	100
L'invisibilisation sélective : ce que le dispositif choisit de ne pas voir.....	100
L'angle mort du primaire	100
Les micro-absences : sous le radar	100
L'absentéisme de l'intérieur.....	101
La transparence comme idéologie : une analyse critique	101
Le mythe de la transparence totale	101
Les fonctions politiques de la transparence.....	101
Vers une critique de la raison transparente.....	102
Conclusion : Pour une écologie de la visibilité.....	103
Chapitre 12 : L'absence comme analyseur - Retour sur une méthode.....	105
Le corpus de 1973 comme révélateur du présent.....	105
L'ethnométhodologie face au numérique : actualisation des concepts	107
Les fondamentaux revisités.....	107
Les catégorisations à l'ère numérique	108
Les concepts-clés transformés	109
Politique de l'ethnométhodologie.....	112
La dimension critique	112
Vers une ethnométhodologie du numérique.....	112
Perspectives et ouvertures.....	114
Les limites et prolongements.....	114
La persistance du travail social.....	115
L'ethnométhodologie comme antidote aux big data	115
De la description à l'imagination : ouvrir les possibles	116

Chapitre 13 : Imaginer autrement - Exercice de pensée spéculative.....	117
Introduction : Les deux grammaires de la présence	117
Premier exercice : Et si on supprimait le contrôle des absences ?.....	118
Le scénario de la suppression.....	118
Les illusions des alternatives : Summerhill et ses épigones	119
L'économie politique du contrôle : les coûts cachés d'une évidence	120
La transformation de la question éducative : l'école face à ses concurrents	122
Deuxième exercice : Le droit à l'absence reconnu.....	125
Le capital-absence : l'absurde transposition du modèle salarial	125
Les expériences étrangères : des contextes non transposables.....	126
Les conditions de félicité impossibles	127
Troisième exercice : Inverser le regard - l'école absente	128
Un diagnostic consensuel mais stérile	128
L'absence fonctionnelle de l'école.....	128
L'ethnométhodologie inversée : l'école comme accomplissement.....	130
Les technologies de présence : nouvelles surveillances	130
L'illusion de l'hybride	130
La surveillance augmentée : Pronote et après	131
Les résistances numériques : entre fantasme et bricolage	132
Les résistances systémiques	132
Les fonctions cachées du système.....	132
Les résistances corporatistes.....	133
L'impossibilité politique	133
Les accommodements locaux : soupapes du système	134
Les micro-arrangements tolérés	134
Les familles en sécession douce.....	134
Pourquoi ces brèches sont tolérées.....	135
Conclusion : L'imagination lucide	135
Ce que révèlent nos exercices de pensée	135
Le piège de l'alternative.....	135
La lucidité nécessaire.....	135
Le courage de regarder en face	136
L'imagination malgré tout.....	136

Chapitre 14 : Les nouvelles grammaires de la résistance - Entre algorithmes et stratégies humaines	139
Introduction : De l'archive manuscrite au dispositif algorithmique	139
L'intelligence artificielle à l'école : promesses et réalités	139
L'IA prédictive en éducation : entre promesses et réalités.....	139
Les failles du prédictif.....	140
Les adaptations familiales : une zone d'ombre.....	140
Le vide académique : un symptôme révélateur	140
Le paradoxe de la transparence totale.....	140
La saturation informationnelle	140
La mort programmée de l'acte de langage	141
Les résistances internes au système.....	141
La désescalade numérique : expérimentations timides	141
Des actes individuels aux actes collectifs.....	142
La santé mentale : nouvelle frontière du contrôle	142
L'émergence post-pandémie.....	142
Les limites éthiques du contrôle.....	142
Un nouveau langage	143
La dissolution des frontières : l'école éclatée.....	143
L'hybride comme brouillage	143
L'obsolescence de l'emploi du temps	143
Vers une nouvelle grammaire ?.....	144
Les catégories inadaptées	144
Les signaux faibles d'une transformation.....	144
Conclusion : La persistance du jeu.....	144
Index des concepts	147
Bibliographie	149
Table des matières.....	151