

POSTFACE A L'EDITION DE POCHE  
**Agir en situation de discrédit**

Depuis la fin des années 1980, je me suis penchée sur la manière dont les familles ouvrières originaires du Maghreb éduquent leurs enfants tout en faisant face aux difficultés liées à la précarité : le chômage, le manque chronique d'argent, les discriminations...

Ma première recherche s'est faite à la demande d'éducateurs d'un club de prévention d'un quartier périphérique de Nantes (à Nantes Nord) qui s'inquiétaient de voir augmenter les actes d'incivilité et parfois de vandalisme commis par des jeunes dont les parents avaient quitté le Maghreb pour s'établir en France. Ces travailleurs sociaux voulaient comprendre quels rôles éducatifs assumaient ou non les pères de ces adolescents.

Pour répondre à cette demande, j'ai mis en place une démarche méthodologique fondée sur la reconstruction d'historiques de famille. Ceux-ci sont reconstitués à partir du recueil d'entretiens narratifs auprès de plusieurs membres (parents, enfants) d'une même fa-

mille<sup>1</sup>. Les guides d'entretien ont été conçus de manière à permettre à toute personne interviewée de se raconter d'abord en tant qu'enfant, ce qui permet à l'individu de mobiliser des informations sur son passé à propos de sa famille d'origine. Comme le souligne très justement Josette Coenen-Huther, le stock de connaissances de celui ou celle qui raconte les événements passés est non seulement le fruit de ses expériences passées, mais il résulte aussi de l'intériorisation de ce que lui ont appris les divers agents de sa socialisation<sup>2</sup>.

Cette enquête a été suivie d'une autre beaucoup plus approfondie, menée auprès de trente ménages sur les façons dont les adultes tentaient de répondre à la précarité de leur situation. Dans vingt cas, les couples étaient originaires de pays du Maghreb. Ils avaient cent douze enfants, dont une quarantaine ont été interviewés<sup>3</sup>.

En 2000 j'ai interrogé, dans deux cités HLM de la région parisienne, des parents de cinq familles, ayant des enfants de neuf à quatorze ans, sur leurs stratégies de prévention du risque d'entrée de leurs enfants dans un processus de délinquance. Parmi les stratégies éducatives

---

<sup>1</sup> Catherine Delcroix, « Des récits croisés aux histoires de familles », *Current Sociology/Sociologie contemporaine*, n° 43, 1995.

<sup>2</sup> Josette Coenen-Huther, *La Mémoire familiale*, Paris, L'Harmattan, Paris, 1994.

<sup>3</sup> Catherine Delcroix, « Les parents des cités. La prévention familiale des risques encourus par les enfants », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 83-84, septembre 1999.

présentées par les parents, deux mères et un père appartenant à trois des cinq ménages ont expliqué qu'ils donnaient régulièrement à leurs enfants des informations sur l'histoire familiale et sur les étapes de leur parcours biographique afin que ceux-ci comprennent par exemple dans quelles circonstances ils avaient dû quitter leur pays (Maroc) ou leur région d'origine (Antilles) pour venir travailler en France métropolitaine, et qu'ils puissent mieux comprendre dans quelle situation économique se trouvait l'ensemble du ménage <sup>1</sup>.

Une comparaison européenne menée auprès de familles vivant dans des quartiers défavorisés de six grandes villes (Toulouse en France, Dublin en Irlande, Londres en Grande-Bretagne, Lisbonne au Portugal, Turin en Italie et Umea en Suède) à partir de cette même méthodologie a confirmé et complété les résultats antérieurs. Un des aspects les plus importants de ceux-ci concerne les effets des politiques d'assurance et de protection sociales sur le degré d'activité des membres des groupes familiaux étudiés.

Par exemple, les systèmes publics d'assurance sociale confèrent des droits, sur lesquels les individus peuvent compter pour planifier leur avenir (c'est le cas en Suède et en France). Là où ils sont sous-développés (comme en Italie, au Portugal, en Irlande et en Grande-

---

<sup>1</sup> Catherine Delcroix, « Stratégies familiales de prévention de la délinquance. Une approche biographique », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 42, quatrième trimestre 2000.

Bretagne), les personnes peu qualifiées sont tenues de se rabattre sur des emplois précaires, des prestations d'assistances ponctuelles dont l'octroi est aléatoire, et des demandes aléatoires d'aide aux membres de leur famille étendue. L'enquête comparative européenne a cerné les conséquences de ces différences structurelles sur le « niveau de moral <sup>1</sup> » des acteurs. Lorsqu'une personne a fait des efforts considérables — pour chercher un emploi, un logement décent, etc. — qui, faute d'un contexte favorable (facilitant), n'ont pas abouti, elle finit par se « démoraliser ». En Suède, elle sait que ses démarches ne seront pas vaines : elle est incitée à voir plus loin, à faire preuve de plus d'ambition <sup>2</sup>.

Pour chacune des enquêtes, le choix des familles s'est fondé sur les mêmes types de critères : interroger des personnes qui vivent des configurations semblables sur le plan migratoire, professionnel, économique, familial, et qui sont confrontées aux nombreuses difficultés liées à la précarité. Il s'agissait aussi d'interviewer les membres des groupes familiaux dont les caractéristiques socio-démographiques et les différents parcours per-

---

<sup>1</sup> « Avoir le moral » désigne la condition psychique qui permet un niveau élevé de réflexivité et d'activité.

<sup>2</sup> Daniel Bertaux (dir.), *Household in Precarity. Case Histories From Deprived Neighbourhoods in Six European Countries*, Report to the European Commission of the BETWIXT Research Project, Stage C, Centre d'étude des mouvements sociaux, Paris, juillet, 2001.

mettaient de montrer la diversité des profils des habitants vivant dans les cités étudiées.

Pour saisir dans la durée la dynamique des générations en y intégrant également les rapports de genre, j'ai mené avec les parents Nour et leurs huit enfants des entretiens pendant six ans.

Cette décision de suivre dans le temps une famille qui, par beaucoup de ses dimensions et de son vécu, est représentative de nombreux autres ménages confrontés aux mêmes types de problèmes est aussi fondée sur mon souci d'observer et de décrire l'action en mouvement. D'autant plus qu'il s'agit ici de personnes auxquelles ont reconnu difficilement le statut d'acteurs maîtres de leur destinée.

Les penseurs classiques de la sociologie et de la science politique ont établi que les sociétés sont structurées par des rapports de domination de différents types, dont les principaux sont les rapports de classe, les rapports de genre ou « rapports sociaux de sexe », et les rapports interethniques spécifiques à l'histoire de chaque société.

Ces rapports de domination engendrent des distributions très inégales des « ressources matérielles et symboliques. Pour ce qui est de l'action autonome, la question qui nous intéresse ici est l'inégale — et parfois très inégale — répartition des ressources qu'engendrent des conditions très contrastées. Du côté des « dominants », l'abondance en ressources matérielles, culturelles, sociales et symboliques, et l'accès direct ou médiatisé à des ressources de

pouvoir facilitent considérablement l'action. Du côté des « dominés », qu'on appellera « discrédités », c'est l'inverse : la faiblesse des ressources de tous ordres, le manque d'autonomie dans les postes de travail, l'impossibilité d'accéder aux ressources de pouvoir, rendent l'action autonome très difficile. Elle restreint considérablement l'horizon temporel et la possibilité d'établir des plans à long terme. J'ai cherché un terme approprié pour exprimer ce mécanisme. Celui de *discrédit* m'a semblé le meilleur : par son étymologie même, il indique un déficit de crédibilité. Goffman l'emploie dans un passage de *Stigmaté* pour désigner toute personne qui « possède un attribut qui le rend différent des autres membres de la catégorie des personnes qui lui est ouverte, et aussi moins attrayant, qui à l'extrême fait de lui quelque'un d'intégralement mauvais, ou dangereux, ou sans caractère. Ainsi diminué à nos yeux, il cesse d'être pour nous une personne accomplie et ordinaire et tombe au rang d'individu vicié, amputé. Un tel attribut constitue un stigmaté, surtout si le discrédit qu'il entraîne est très large; parfois aussi on parle de *faiblesse*, de *déficit* ou de *handicap*. Il représente un désaccord spécifique entre les identités sociales virtuelle et réelle <sup>1</sup> ».

Cependant, Goffman entend désigner ici les personnes qu'un handicap physique « rend(ent) différent(es) des autres membres de (leur) catégorie ». Mon objectif était de trouver un terme

---

<sup>1</sup> Erving Goffman, *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Minuit, Paris, 1975, p. 12-13.

qui désigne au contraire un processus de stigmatisation touchant *toutes les personnes* appartenant à une « catégorie » donnée du simple fait qu'elle *en sont membres* <sup>1</sup>.

Pour autant, a-t-on raison d'en conclure que « les discrédités » sont réduits à la passivité de l'agir et de l'esprit ? Telle est la question qui figure au cœur de cet ouvrage. En effet, les recherches empiriques que j'ai menées au fil des ans auprès de membres de diverses catégories discréditées m'ont appris au contraire qu'ils sont tout à fait capables d'élaborer des plans à long terme, et de s'efforcer de les mettre en œuvre en utilisant à cette fin des moyens rationnellement choisis — ce qui constitue l'une des acceptions du terme *action stratégique*.

Il est vrai néanmoins qu'en raison de leur situation ces personnes disposent de peu de moyens « objectifs », en tout cas de peu de ressources matérielles, alors qu'elles ont de nombreux problèmes à résoudre simultanément.

---

<sup>1</sup> Bien entendu, je ne prends pas les catégories du discours collectif comme autant de catégories qui existent dans la réalité non discursive : ce sont toujours des catégories socialement construites. Ce sont des catégories nominales, qui isolent « arbitrairement » (et politiquement) une caractéristique, par exemple le sexe, l'ethnicité, la position dans les rapports de production, etc., et la chargent de sens. Elles ont leur propre cycle de vie : elles apparaissent dans des contextes historiques et politiques précis ; elles atteignent éventuellement leur apogée (on les considère alors comme des catégories objectives) ; puis elles tombent en désuétude, comme l'ont fait dans la société française les catégories de « fille-mère », « prolétaire », « Auvergnat » ou « Nord-Africain ».

L'action stratégique est beaucoup plus difficile quand on se trouve dans une telle situation ; mais est-elle impossible ? Mes observations m'ont conduite à penser qu'en ce domaine, la diversité — des conditions, des contextes, des situations, des énergies selon les moments et les circonstances de la vie, selon les personnes aussi — est bien plus grande qu'on ne l'imagine généralement.

La question de savoir si, quand et comment les personnes en situation « dicréditante » font ou non preuve d'action autonome dans le long terme, et d'une réflexion anticipatrice qui accompagne nécessairement ce type d'action, est une question empirique. Pour y répondre, il faut disposer d'une *méthode* permettant d'observer, le plus directement possible, ce qu'elles font, ainsi que de procédures facilitant dans une certaine mesure la généralisation des observations directes, qui sont nécessairement locales. Je pense avoir développé une telle méthode. Je l'ai mise en œuvre sur des terrains très différents. Elle consiste à combiner l'observation directe, les entretiens narratifs « croisés », et l'étude des contextes (locaux et nationaux) et des situations au sein desquels s'inscrit et se développe l'action autonome

*Action, contraintes et ressources*



Le terme d'*action* est trop polysémique. Il désigne simultanément des comportements (ponctuels) et des conduites (des types récurrents de conduite orientée, s'exprimant dans diverses formes de comportement). Il renvoie tantôt à des actes individuels, tantôt à de l'action collective. Il peut référer à des comportements de routine, répétitifs, prévisibles, en quelque sorte prédéterminés par la situation ou par l'*habitus*, ou (s'ils s'écartent de la pure routine) à des comportements spontanés, réactifs, ou au contraire à une *praxis* inspirée par un projet, une stratégie individuelle, voire une action collective.

Les réflexions philosophiques sur l'action opposent le plus souvent la contrainte à la liberté, la détermination extérieure d'une action à l'autonomie, au libre-arbitre d'un acteur « sujet ».

Le sociologue occidental s'efforce de comprendre l'action dans des sociétés plus ou moins démocratisées à économie de marché et à modèle culturel sociétaire fondé sur l'autonomie juridique et politique des individus. Cela modifie quelque peu les données de la question. Dans ce type de sociétés, la domination n'est jamais complète, il existe toujours une certaine marge de manœuvre, d'une amplitude extraordinairement variable cependant.

La *contrainte*, c'est l'ensemble d'obstacles qu'un individu donné rencontre, en raison de la situation dans laquelle il se trouve à un moment précis, pour développer ses propres projets.

Il s'agit donc des pressions extérieures à l'individu ; je n'y inclus pas ces « contraintes intérieures » que constituent les valeurs ou les habitudes incorporées. Je distingue par contre, dans les contraintes découlant d'une situation objective, ce qui ressort de la nécessité (par exemple la satisfaction des besoins primaires : logement, alimentation, soins médicaux) ; ce qui relève du Droit et des droits, des règlements administratifs ; et ce qui relève de rapports sociaux « structurels » (par exemple les rapports d'autorité au sein des entreprises), qui sont des rapports de force, des rapports « politiques ».

Les deux derniers types de contrainte ne sont pas d'ordre matériel, mais d'ordre social — plus exactement : sociopolitique. Il reste que certaines situations sont très contraignantes et forcent l'individu à (ré)agir de façon quasiment prédéterminée sous peine de sanctions graves ou d'effondrement de ses équilibres de vie, tandis que d'autres permettent au contraire un degré d'autonomie plus ou moins grand. Bien entendu, les poids respectifs des contraintes et des opportunités permettant « l'agir autonome » varient considérablement selon la place occupée au sein des rapports de domination, selon qu'on se trouve ou non du côté des dominants (dans un ordre ou un autre de rapports de pouvoir : rapports de classe, rapports sociaux de sexe, rapports interethniques, rapports entre générations familiales). À cela se superpose, pour les membres des groupes, le poids du discrédit.

Cependant, les situations sont aussi faites de *ressources*. Celles-ci sont de deux types : les

ressources extérieures à l'individu, et ses ressources propres. Au nombre des ressources extérieures, on peut compter les droits politiques et sociaux, les opportunités offertes par les marchés (de l'emploi, du logement, etc.), les institutions publiques telles que l'Éducation nationale, les agences de protection sociale. Pour ce qui est des ressources propres à l'individu, il convient de distinguer, d'une part, les *ressources objectives* accumulées ou héritées, que Bourdieu appelle des « capitaux » économique, culturel, social et symbolique, ressources auxquelles il faut joindre les *ressources de pouvoir* liées à l'occupation d'une place d'autorité dans une institution disposant de ressources collectives : les personnes que j'ai étudiées sont en général dépourvues des premières comme des secondes, mais ce ne sont pas là les seules ressources dont disposent les individus. En effet, ils portent en eux des *ressources subjectives*. Les « compétences pratiques » et les compétences discursives » définies par Giddens<sup>1</sup> en font par exemple partie. Plus généralement, il faut entendre par ressources subjectives les énergies physiques, mentales et morales qu'un individu développe à un moment donné de son existence, ainsi que ses savoirs et savoir-faire qui lui permettent de mobiliser à bon escient ses énergies, voire celles de proches, pour répondre à des besoins et réaliser des projets. Ce sont les ingrédients dont se servent

---

<sup>1</sup> Antony Giddens, *La Constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, PUF, 1987.

Djamila et Amin pour imaginer et mettre en œuvre des stratégies éducatives.

*L'action rationnelle en finalité, ou action stratégique*

J'ai mis en évidence des exemples de *stratégies individuelles de promotion* par la réussite scolaire, ou par le passage du statut de salarié à celui de petit entrepreneur. Ce sont des stratégies beaucoup plus fréquentes dans d'autres groupes sociaux. Dans ceux que j'ai étudiés, la réussite suppose des efforts considérables, obstinément poursuivis pendant un temps très long, et le franchissement d'un grand nombre d'obstacles qu'on n'imagine guère quand on ne fait pas partie de ces milieux.

Beaucoup plus fréquents sont les exemples de projets qui, malgré des efforts de mise en œuvre, n'ont finalement pas abouti. Je pense cependant que dans la mesure où il y a eu un *projet* clairement formulé, une *mobilisation rationnelle des moyens disponibles* pour le mener à bien, une *réflexion* impliquant une *anticipation* des étapes à franchir, il y a eu action stratégique. Qu'elle ait échoué par manque de moyens ou en raison d'obstacles trop élevés — on voit à quel point les effets du discrédit jeté sur certaines catégories sociales constituent des

handicaps — ne signifie pas qu'elle n'ait pas existé.

Un troisième type d'action stratégique est encore plus fréquent : les *stratégies de prévention des risques*. Les enquêtes auprès de multiples familles en France et en Europe ont montré que ce type de cours d'action est quasiment constitutif d'une situation de précarité dans laquelle les risques (de perte d'emploi, d'usure physique, de surendettement, d'échec scolaire des enfants, de possibles dérives de ceux-ci vers des conduites de toxicomanie ou de délinquance, du chômage prolongé aux discriminations, etc.) sont omniprésents.

Percevoir ces risques, les anticiper, agir pour les prévenir constitue une préoccupation constante des familles, dès la naissance de leurs enfants. S'il y a réflexion, adéquation des moyens à l'action de prévention, et poursuite de celle-ci dans le long terme, il y a action stratégique. Mais comme sa finalité est de type défensif, comme il n'y a pas d'objectif précis à atteindre, comme il n'y a pas de résultat spectaculaire et clairement identifiable — c'est le propre de toute action de prévention —, la tendance est de considérer ce type d'action comme se réduisant à des « tactiques d'évitement » au coup par coup, ce qui, selon moi, est erroné.

Le quatrième type d'action stratégique, plus rare, est *l'action collective*. Les nombreux obstacles institutionnels (la domination) et idéologiques (le discrédit) que rencontrent les personnes appartenant à des catégories discréditées pour réaliser leurs projets, ainsi que leurs

faibles ressources, les amènent parfois à se regrouper pour mettre en commun leurs réflexions et leurs moyens d'action. J'ai pu en observer des exemples, notamment dans la recherche effectuée à Nantes-Nord auprès de pères originaires du Maghreb regroupés en association <sup>1</sup>.

Quand ces personnes se mobilisent (et cela vaut aussi pour le mouvement ouvrier, les luttes de libération nationale, le mouvement féministe et les homosexuels), elles manifestent simultanément deux choses : d'une part, qu'elles ne correspondent pas à l'image de passivité que l'on avait d'elles ; d'autre part, qu'elles ne se résignent pas à la situation matérielle et symbolique qui leur est assignée. Quelle que soit la nature spécifique du discrédit, elle comporte toujours un présupposé de résignation et de passivité, et c'est précisément ce présupposé qui est remis en question dès qu'il y a mobilisation et action collective.

On ne peut étudier empiriquement les actions stratégiques qu'en prenant en compte des temporalités plus ou moins longues. La méthode utilisée m'a permis de les percevoir et de les analyser. Il m'a aussi fallu développer un vocabulaire adéquat pour en rendre compte. C'est ce qui m'a amenée à utiliser les expressions « cours d'action » et « action située », et à les

---

<sup>1</sup> Catherine Delcroix, « Discrédit et action collective. La lutte d'une association de "pères musulmans", in Emmanuelle Lada et al., *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris, Armand Colin, 2004.

combiner, à la suite de certains textes récents de théorie de l'action, dans l'expression « cours d'action située <sup>1</sup> ».

### *L'action intégrée dans des « cours d'action »*

Le terme de cours d'action a d'abord été formulé par Pinsky et Theureau, dans le cadre d'analyses de situations de travail faisant intervenir un ou plusieurs opérateurs et des machines — des analyses effectuées dans une perspective cognitiviste. La définition qu'en donne Pinsky est la suivante : « Nous avons défini l'objet théorique *cours d'action* comme étant ce qui dans l'activité de cet opérateur ou de ces opérateurs, est significatif pour le ou les acteurs, c'est-à-dire racontable et commentable par lui ou par eux à tout instant. [...] En insistant sur le "racontable et commentable", nous retrouvons ce que Louis Quéré nous a dit : ce qui va distinguer l'action d'un simple compor-

---

<sup>1</sup> Michel de Fornel, Louis Quéré, « Présentation », in *La Logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris, Éditions de l'EHESS, coll. « Raisons pratiques », 1999, p. 7-32 ; Bernard Conein, Éric Jacopin, « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du travail*, xxxvi (4), 1994, p. 475-500 ; Michel de Fornel, « Intention, plans et action située », in Paul Ladrière, Patrick Pharo, Louis Quéré (dir.), *La Théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, Éditions du CNRS, 1993, p. 85-99.

tement, c'est-à-dire de ce que voit l'observateur, c'est que l'action peut se dire. Vous vous rappelez aussi la formule de Ricœur : l'action comme sensée. Cependant, lorsque je dis que le cours d'action est ce qui, de l'activité, est racontable et commentable, j'inclus aussi ce que j'ai appelé le discours privé qui accompagne l'action, les interprétations qui dans la réalisation même de l'action, sont significatives pour l'acteur. J'inclus également ses jugements perceptifs, proprioceptifs, mnémoniques, ses sentiments (émotions significatives), ses appels à son expérience passée et même son engagement actif global dans la situation. [...] Ce qu'il s'agit de faire avec l'objet théorique cours d'action, c'est de s'intéresser à ces phénomènes "racontables et commentables à tout instant" de l'activité, afin de les décrire et de les expliquer <sup>1</sup>. »

Cette conception paraît à la fois utile et trop limitée. Elle est utile en ce qu'elle met l'accent sur le caractère racontable de l'action, faisant justice d'une idée reçue selon laquelle les descriptions narratives que les acteurs donnent de leurs cours d'action ne sont aucunement fiables. Pinsky précise bien que l'observation directe est nécessaire, mais qu'elle doit être complétée par des entretiens si l'on veut saisir le sens que les actions et interactions ont pour les acteurs. Ces entretiens sont d'ordre narratif, puisque l'action

---

<sup>1</sup> Leonardo Pinsky, « Action et autonomie », in Paul Ladrière, Patrick Pharo, Louis Quéré, *La Théorie de l'action*, *op. cit.*, p. 101-109 et p. 106-107.



se raconte ; et ces narrations comprennent des moments d'explication des raisons d'agir.

Cependant, les contextes étudiés (des situations de travail bien définies), le champ de ces études (l'analyse ergonomique des interactions entre un seul acteur, ou un très petit nombre d'acteurs, et des machines et systèmes techniques complexes), ainsi que la perspective (cognitiviste), limitent trop étroitement le champ sémantique du terme, si expressif, de cours d'action.

Dans sa définition, Pinsky met l'accent sur la méthode d'étude plutôt que sur le contenu. Bien que très proche de l'esprit de sa méthode <sup>1</sup>, je désire cependant étendre le champ sémantique du terme « cours d'action » afin de pouvoir m'en servir pour penser des séquences d'actions dans un cadre « naturel » et déterminer dans quelle mesure elles peuvent être ou non considérées comme des cours d'action stratégique.

Dans mes études empiriques, j'ai rencontré des personnes qui étaient dans des situations

---

<sup>1</sup> On retrouve cette préoccupation pour la méthode chez Crozier et Friedberg, qui analysent les situations et l'action dans les organisations : « Les acteurs — leur liberté et leur rationalité, leurs objectifs et leurs “besoins” ou si l'on veut leur affectivité — sont des construits sociaux et non pas des entités abstraites. Dès lors, le problème n'est plus uniquement celui du modèle d'explication choisi, mais celui de la *démarche de recherche* qui permettra de découvrir les conditions matérielles, structurelles, humaines du contexte qui limitent et définissent cette liberté et cette rationalité, et donne le sens des comportements empiriquement observables. » Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'Acteur et le Système*, Paris, Seuil, 1977, p. 54-55.

« de la vie quotidienne », qui avaient à résoudre des problèmes relevant de divers champs ou domaines de l'existence (emploi, gestion du budget, santé, scolarité des enfants, relations avec les administrations, accès aux droits et aux aides sociales, etc.). J'utilise le terme de cours d'action pour désigner *une séquence d'actions se déroulant dans une temporalité moyenne ou longue, dont la cohérence et la continuité découlent d'un projet visant soit à atteindre un objectif donné, soit à prévenir l'occurrence d'un événement négatif*. Cette définition ne préjuge pas du caractère pleinement stratégique d'un cours d'action donné : car il reste à déterminer si les efforts de l'acteur sont adéquats, si les moyens mobilisés par lui sont bien choisis, si une réflexion cohérente accompagne le cours d'action, etc.

Il ne s'agit pas d'exiger de l'acteur qu'il se comporte comme s'il avait une connaissance parfaite de son environnement (par exemple une connaissance parfaite du marché de l'emploi, pour le jeune à la recherche d'un premier emploi). On sait depuis March et Simon que les acteurs ne possèdent que des informations très incomplètes sur les contextes de leur action, et qu'ils agissent donc au mieux dans le cadre d'une rationalité limitée<sup>1</sup>. Crozier et Friedberg synthétisent « les résultats de toute une série d'études de décision au sein de grandes organisations » de la façon suivante: « L'être humain est incapable d'optimiser. Sa

---

<sup>1</sup> J. G. March, H. A. Simon, *Les Organisations*, Paris, Dunod, 1965.

liberté et son information sont trop limitées pour qu'il y parvienne. Dans un contexte de *rationalité limitée*, il décide de façon séquentielle et choisit pour chaque problème qu'il a à résoudre la première solution qui correspond pour lui à un seuil minimal de satisfaction <sup>1</sup>. »

S'il en est ainsi des cadres dans les grandes organisations, des hauts fonctionnaires ou des entrepreneurs, cela doit être d'autant plus vrai pour les personnes en situation de précarité. Leur information est beaucoup plus limitée, et une bonne part de leur action consiste précisément à rechercher cette précieuse ressource <sup>2</sup>.

De plus, le fait d'appartenir à des catégories en situation de discrédit ne produit pas seulement un stigmatisme qui a des effets négatifs sur l'estime de soi. Il s'agit d'un handicap quand on veut développer un cours d'action. En effet, le capital symbolique aide à gagner la confiance d'autres acteurs dont le sujet a besoin pour le développement de son cours d'action.

Inversement, le poids d'un stigmatisme fait que les demandes de coopération d'un sujet seront a

---

<sup>1</sup> Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'Acteur et le Système*, *op. cit.*, p. 54.

<sup>2</sup> Un éducateur de quartier, à propos des habitants des « cités » lyonnaises, fait de la *capacité à rechercher de l'information*, éminemment variable d'une personne à l'autre, l'un des trois attributs de ce qu'il appelle la « puissance sociale », les deux autres étant la participation à des réseaux de solidarité actifs et la capacité à mettre en œuvre des savoir-faire pour résoudre les problèmes. Voir Georges Delapierre, « La puissance sociale des pères », *Bulletin de la Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence*, 1993.

*priori* considérées avec méfiance, et le plus souvent rejetés. Cet obstacle oblige l'individu concerné à traiter cette question avant toute autre, ce qui n'est pas toujours compris par celui ou celle qui ne le vit pas et qui n'a pas idée des efforts consentis.

*L'action située :  
l'importance des situations  
et de leurs contextes so-  
ciaux*

Un autre terme emprunté aux théorisations contemporaines de l'action est celui d'*action située*. Ce terme possède déjà une longue et complexe généalogie, rappelée par Bernard Conein et Éric Jacopin dans leur article déjà cité, « Action située et cognition ». Les auteurs y signalent que « l'accent mis sur le contexte local immédiat prend sa source dans les approches interactionnistes, en particulier dans les écrits d'Alfred Schutz et George Herbert Mead, puis de l'ethnométhodologie ». Ils citent ensuite l'anthropologue Lucy Suchman, qui écrit : « Pour désigner l'alternative suggérée par l'ethnométhodologie en tant que reformulation du problème de l'action orientée vers un but, j'ai introduit le terme d'action située. Ce terme souligne que chaque cours d'action dépend de

façon essentielle des matériaux utilisés et des circonstances sociales <sup>1</sup>. »

L'intérêt de l'ouvrage de Lucy Suchman, *Plans and Situated Action*, est notamment de reformuler l'idée de plan. Critiquant une représentation abstraite de l'action stratégique comme suivant les étapes d'un plan déterminé à l'avance par l'acteur, elle rappelle que dans la réalité, un cours d'action située est un *processus* qui s'inscrit dans des contextes chargés d'incertitude et de contingences. Il faut considérer les plans que font les acteurs non pas tant comme des programmes à suivre, mais comme des ressources guidant leur action, qui comprend nécessairement une part plus ou moins grande d'adaptation et d'improvisation.

Dans les cours d'action située que j'ai étudiés, la part des contingences, des reformulations des « stratégies », est souvent grande, voire très grande, car les acteurs n'ont que peu de contrôle sur leur environnement, et peu de ressources. Cela ne signifie pas qu'ils ne cherchent pas à « garder le cap ». La vie des Nour est exemplaire à ce propos.

Il me semble important de maintenir l'idée qu'il existe, pour un acteur donné à un moment donné, une situation *objective*. Certes, il ou elle est loin d'en percevoir et d'en connaître tous les tenants et aboutissants, les contraintes et les opportunités cachées ; sa perception initiale peut même en être fort éloignée. Mais c'est le

---

<sup>1</sup> Lucy Suchman, *Plans and Situated Action. The Problem of Human-Machine Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

travail de recherche d'informations effectué par l'acteur, et aussi ses premiers efforts pour aller vers un but, qui constituent précisément les moyens de faire apparaître les caractéristiques objectives de sa situation.

On peut, et sans doute on doit, inclure dans ces caractéristiques la dimension intersubjective. Par exemple le discrédit, qui pèse si fortement sur les demandes de coopération d'acteurs appartenant à des « catégories » (discursives) discréditées, est un phénomène intersubjectif ; il n'en reste pas moins qu'il prend parfois l'aspect d'un véritable mur, par exemple pour les jeunes des cités à la recherche d'un emploi. Mais la référence à une « situation objective » dont les caractéristiques se découvrent progressivement au fil du cours d'action me semble pour le moment indispensable à une approche sociologique à visée généralisante.

### *Situations et contextes*

La distinction entre *situation* et *contexte*, qui n'est pas toujours précisée dans les textes de théorie de l'action, est essentielle. Les situations sont relatives à un acteur donné à un moment donné. Par contraste, les contextes sont plus larges et concernent de nombreux acteurs (souvent en interaction mutuelle).

Un atelier d'usine, une tour de contrôle, l'un des « services » d'une grande organisation, un quartier constituent des contextes de travail ou

d'habitat. On conçoit que ces contextes « immédiats » ne sont que des parties d'ensembles plus larges, des contextes à une échelle supérieure : pour les quatre exemples cités, l'usine, l'aéroport, la grande organisation, le quartier. Les contextes sont de différentes tailles et s'emboîtent les uns dans les autres à diverses échelles.

Quant aux droits sociaux des citoyens, ce sont des négociations à l'échelle nationale sur la Sécurité sociale qui les déterminent. Or ce qui se négocie au niveau de ce contexte national rejaillit directement sur les situations de ces habitants, ainsi que sur des dizaines de millions d'autres personnes vivant en France.

*Quand l'acteur central  
d'un cours d'action située  
n'est pas un individu, mais  
un micro-groupe*

J'ai observé de nombreux cours d'action dans lesquels l'acteur central n'était pas un individu mais un couple, voire une famille entière. Les « plans », les « stratégies » concernant le groupe familial dans son ensemble — par exemple la décision de déménager — étaient, bien sûr, discutés entre mari et femme, à l'initiative de la femme. J'ai aussi rencontré des familles, les Nour par exemple, dans lesquelles ces décisions étaient également débattues au-

tour de la table, avec les aînés, voire en présence de tous les enfants.

En tant que groupe humain, ce que l'on appelle « la famille » est un groupe à géométrie variable ; sa « configuration » (au sens de Norbert Elias) change au cours du temps, ainsi que le rappelle Jacqueline Heinen qui propose le terme de « configuration familiale <sup>1</sup> ». Même si le couple reste stable pendant toute la durée de vie de « la famille » (nucléaire), l'arrivée de nouveaux enfants élargit les contours du groupe, y introduisant à chaque naissance un nouveau vecteur de temporalité biographique ; les enfants grandissent, assument de nouveaux rôles au sein du groupe ; les aîné(e)s s'en vont les premiers, tentent de fonder un foyer, ont un premier enfant ; mais il arrive que les difficultés à trouver un emploi stable, l'impossibilité de payer un loyer, les ramène au foyer parental — avec leur partenaire et le bébé.

L'association de plusieurs membres du groupe familial aux plans visant à résoudre tel ou tel problème présente un aspect rationnel : c'est la condition pour que chacun de ses membres participe ensuite à la (tentative de) réalisation du plan, se mobilise pour sa réussite. Quand les ressources du groupe sont très limitées, cette mobilisation est souvent indispensable.

---

<sup>1</sup> Jacqueline Heinen, « Configurations familiales et vie domestique », *Cahiers du genre*, n° 30, 2001, p. 5-26 ; Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Agora/Aube, 1993.



Bien souvent, l'objectif visé par ces plans ne concerne qu'un seul des membres du groupe, par exemple un enfant qu'il faut « sauver » d'une maladie, d'un risque de grave échec scolaire, d'une dérive dans la déviance. La dimension *morale* introduite par l'idée de solidarité est très présente ; or elle aussi présente un aspect rationnel en finalité : si chacun ne poursuivait que ses propres projets le groupe familial serait, compte tenu de la rareté des ressources collectives, rapidement menacé d'éclatement. Le maintien des liens familiaux, l'entraide, la solidarité, voire le sacrifice des uns pour les autres (éventuellement à charge de revanche), sont en soi des ressources essentielles.

J'aimerais revenir pour terminer sur la question de la mobilisation des femmes immigrées issues de pays du Maghreb. Elles constituent en effet une « catégorie » particulièrement exposées au discrédit : en tant qu'immigrées, en tant que vivant dans des milieux populaires, et en tant que femmes soumises au poids du patriarcat. Or, au cours de mes enquêtes, j'en ai rencontré beaucoup qui manifestaient de hauts degrés d'activité et de réflexivité.

Les sociétés du Maghreb ont été et sont traversées par d'immenses processus de transformation. Ces processus y ont ébranlé les ordres anciens. Les luttes d'indépendance avaient mobilisé les femmes. Dans les sociétés débarrassées du colonialisme, un débat s'est alors ouvert entre les partisans des trois grands courants présents dans l'Islam : le modernisme, le traditionalisme et le fondamentalisme. Ce débat

éminemment politique traverse actuellement toutes les sociétés du monde musulman, et trouve des échos en France. La place de la femme y constitue un enjeu majeur, mais des femmes en nombre croissant ne se contentent plus du statut d'enjeu, elles entendent bien devenir des sujets dans ce débat.

Le courant moderniste veut conduire un État et une société modernes, ce qui implique d'envisager de séparer le religieux et le politique, de scolariser tous les enfants, y compris les filles, de les associer au développement du pays de manière égalitaire. Le courant fondamentaliste veut lui aussi la modernisation technique, le développement économique et l'augmentation de la puissance du pays, mais sans séparer, bien au contraire, le religieux du politique, et en mobilisant les femmes, mais dans des écoles et des emplois non mixtes, et sans leur donner l'égalité. Le courant traditionaliste entend de son côté ramener ces femmes à la maison, réduire au minimum leur éducation et les cantonner au rôle de reproductrices des traditions familiales.

Les femmes du monde musulman se trouvent donc prises entre des feux croisés. Ce sont elles qui sont gardiennes de la tradition ; ce sont elles aussi qui sont en position de la perpétuer, d'en transformer son interprétation ou de la rejeter.

Ces femmes se sont donc trouvées en tant que filles, puis en tant que mères, chargées d'énormes responsabilités, mais face à des injonctions contradictoires : les modernistes de-

mandent qu'elles adaptent la tradition aux nécessités de la modernisation ; les fondamentalistes, qu'elles se soumettent à la théocratie ; et les traditionalistes, qu'elles se bornent à continuer la tradition sans rien y changer.

Elles ont été ainsi conduites à développer un questionnement et une réflexion. Ce questionnement, elles l'ont amené avec elles dans l'émigration. En France, au-delà de leurs identités de sexe, de classe et de génération, elles sont porteuses d'une identité religieuse qui les rattache aux grandes dynamiques contemporaines du monde musulman. Elles ne sauraient être indifférentes à ce qui s'y passe, non plus qu'aux tensions dans leur pays d'origine ; et même si certaines y étaient indifférentes, le regard d'autrui les y renverrait. Il en est ainsi pour leurs filles, quoique de façon plus atténuée.

Seule la prise en compte de ce contexte historique et politique permet de comprendre les pratiques des immigrées et de leurs enfants. Le port du voile par des jeunes filles issues de l'immigration peut revêtir des sens subjectifs très différents : soit un choix d'adhésion à un traditionalisme, ou à un fondamentalisme, tous deux de type communautaire ; soit, à l'opposé, une recherche de singularité de type sociétaire dans une société où chacun cherche à affirmer publiquement son individualité et sa subjectivité.

L'énergie des immigrées et de leurs filles vient sans doute en partie de ce qu'elles découvrent simultanément le public et le privé. L'engagement dans les activités associatives, la

prise éventuelle d'un emploi après avoir élevé des enfants font découvrir à celles qui viennent de familles très traditionnelles la participation à la vie publique. Simultanément, elles commencent à accéder à la vie privée en conquérant progressivement le droit à des activités autonomes échappant au contrôle du groupe, y compris familial.

C'est sans doute pour les émigrés/immigrés que la distance entre l'identité virtuelle et l'identité réelle, l'imputation de passivité et l'acharnement à poursuivre des stratégies dans des conditions d'extrême difficulté, est la plus grande.