



HAL
open science

L'action de la personne et la dynamique de la société : à travers le cas des écoles d'enfants migrants à Beijing

Chenyan Zhuang

► To cite this version:

Chenyan Zhuang. L'action de la personne et la dynamique de la société : à travers le cas des écoles d'enfants migrants à Beijing. Sociologie. Université Rennes 2, 2011. Français. NNT : 2011REN20030 . tel-00647343

HAL Id: tel-00647343

<https://theses.hal.science/tel-00647343>

Submitted on 1 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THESE / UNIVERSITÉ RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Sociologie
Ecole doctorale Sciences humaines et sociales

présentée par

Chenyan ZHUANG

Préparée au Laboratoire d'Anthropologie et de
Sociologie, Equipe d'accueil 2241
UFR Sciences humaines

L'action de la personne et la dynamique de la société: à travers le cas des écoles d'enfants migrants à Beijing

Thèse soutenue le 25 octobre 2011
devant le jury composé de :

Monsieur Edmond HERVÉ
Sénateur, Maire Honoraire de Rennes

Monsieur Xiaojun ZHANG
Professeur, Université Tsinghua, Chine

Monsieur Michel CHAUVIÈRE
Directeur de recherche, CNRS

Monsieur Jean-Yves DARTIGUENAVE
Maître de conférence HDR, Université Rennes 2

Monsieur Roland DEPIERRE
Chercheur, Guangdong University of Foreign Studies, Chine

Monsieur Daniel FILÂTRE
Professeur, Université Toulouse Le Mirail

Monsieur Armel HUET
Professeur, Directeur de thèse, Université Rennes 2

A Yinchen

Yuetong

A mes parents qui témoignent de
tous les heurs et malheurs que
les Chinois ont connus depuis 1949

« En vérité, le chemin importe peu, la volonté d'arriver suffit à tout. »

Albert Camus, Le mythe de Sisyphe

« Quand vous plantez une graine une fois, vous obtenez une seule et unique récolte.

Quand vous instruisez les gens, vous en obtenez cent. »

Confucius, Les entretiens de Confucius

Remerciements

Je suis très reconnaissante à toutes celles et tous ceux qui m'ont accompagnée pendant cette difficile « métamorphose » d'une interprète et professeur de langue en socio-anthropologue. Leur soutien indéfectible m'a confortée dans mon choix et surtout m'a déterminée dans la recherche d'une nouvelle légitimité.

Je me limiterai à remercier ceux qui, à un moment ou à un autre, m'ont aidée directement dans ce long travail.

- Armel Huet, qui m'a fait l'honneur d'accepter et de diriger mes travaux et qui m'a fait découvrir le modèle de la Médiation. Il m'a donné l'exemple d'un directeur de thèse au sens que Confucius a donné à la notion de « grand maître ». Avec lui, j'ai bénéficié non seulement d'une formation scientifique rigoureuse, mais aussi d'une nouvelle vision de la sociologie et du métier de sociologue. Grâce à lui, j'ai découvert la culture bretonne et cette interculturalité m'a ouvert de nouveaux horizons dans mes recherches et dans ma vie.
- Zhang Xiaojun, qui m'a donné les premiers cours d'initiation à l'anthropologie et à la sociologie et m'a incitée à étudier les dynamiques qui sous-tendent la transformation de la société chinoise, avec une vision anthropologique et historique. J'ai appris auprès de lui toutes les qualités qu'un scientifique et un intellectuel humaniste doivent réunir.
- Roland Depierre, qui m'a accompagnée pendant les derniers mois de finalisation de la thèse et m'a apporté des conseils précieux sur tous les plans, linguistique, théorique et aussi culturel. Ses profondes connaissances de la Chine, son histoire, sa population, son administration ... m'ont aidée à orienter la rédaction vers une meilleure communication interculturelle.
- Yu Shuo, qui m'a fait découvrir l'anthropologie et la sociologie et m'a fait connaître mon directeur de thèse. Sa vision interculturelle m'a ouvert de nouvelles perspectives dans mes réflexions sur la société chinoise. Et son soutien m'a donné la force de surmonter de multiples obstacles.
- Thierry de Montbrial, qui m'a encouragée et aidée à démarrer cette recherche. Ses connaissances profondes en relations internationales m'ont incitée à étudier le lien entre l'action de la personne et la dynamique de la société.

- Tous mes collègues au Lares, surtout Jean-Yves Dartiguenave. Ils m'ont donné des conseils précieux dans le déroulement de cette recherche et surtout leurs travaux m'ont permis de mieux saisir les atouts et les défis de la Théorie de la Médiation dans les recherches en sciences sociales. Je n'oublie pas Maité Savina pour ses encouragements.
- Tous mes collègues du département Chinois de l'Université Rennes 2, surtout Bernard Allanic, qui m'a accueillie très chaleureusement pendant mes études et m'a beaucoup aidée dans mes recherches.
- Tous les collègues à l'Ecole doctorale, surtout Anne-Marie Le Goaziou, Josiane Fernandez, dont la patience, la compréhension et l'amabilité ont été le plus grand soutien pour une doctorante qui a dû faire de multiples allers-retours Chine-France pendant ces cinq dernières années.
- Tous mes collègues à l'Institut de Diplomatie à Beijing, surtout Gao Dekun, Cong Lin, Li Dan, Qi Jianhua, qui m'ont soutenue tout au long de ces années de recherches et m'ont encouragée à poursuivre jusqu'au bout ce travail.
- Le service culturel de l'Ambassade de France à Beijing et le Crous Rennes qui m'ont accordé un soutien logistique indispensable au bon déroulement de mes travaux.
- La grande famille de Roger et Germaine Huet et mes amis en Bretagne (particulièrement mes amis de Redon) et tous ceux qui m'ont accueillie si chaleureusement et m'ont fait découvrir une autre France. Je voudrais remercier particulièrement Ulrike Huet, qui m'a accueillie à bras ouvert et qui m'a accompagnée tout au long de cette belle expérience interculturelle.
- Et je remercie avec tout mon cœur ma famille à Beijing, mon mari, Yinchen, mon fils, Yuetong, mes parents et mes beaux parents. Sans leurs soutiens et aides, je n'aurais pu finir cette recherche.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	12
1. Revue des recherches en Chine et à l'étranger sur l'éducation des enfants migrants en ville et les écoles d'enfants migrants.....	14
2. Notre approche et problématique	16
3. Notre outil théorique et notre contribution.....	19
4. La méthodologie.....	24
5. L'organisation des chapitres.....	30
Chapitre I - Contexte	33
1. Les disparités entre le littoral et l'intérieur, entre la ville et la campagne, ainsi que le développement déséquilibré entre l'agriculture et l'industrie poussent les paysans à fuir la campagne et à aller en ville.	34
1.1 La stratégie de développement adoptée en 1949 et la révolution culturelle (de 1966 à 1976) entraînent de jure et de facto la ségrégation ville-campagne et l'asphyxie de l'économie rurale.....	34
1.1.1 De 1949 à 1957, le basculement vers le régime socialiste et l'instauration de l'économie dirigée provoquent de graves difficultés économiques et sociales.	35
1.1.2 Face aux difficultés, les autorités adoptent des politiques ad hoc lourdes de conséquences à long terme.	40
1.1.3 Pendant la Révolution culturelle, la chute de l'économie nationale et la situation intérieure anarchique accentuent la séparation ville-campagne et aggravent l'appauvrissement du monde rural.	45
1.2 La réforme économique libère les paysans du joug du collectivisme et pose avec acuité le problème de la reconversion de la main d'œuvre rurale pléthorique. L'exode rural devient ainsi inéluctable.	46

1.2.1 L'essor de la productivité agricole met en relief le problème de la main d'œuvre pléthorique et les inégalités accrues entre la ville et la campagne poussent les paysans à rechercher des revenus plus élevés en ville.....	47
1.2.2 Des années 90 jusqu'à aujourd'hui, le mouvement migratoire s'amplifie d'année en année, surtout vers les mégalo-pôles côtières : la région autour de Beijing, le delta du Yangtsé et le delta de la Rivière des Perles. Dans la deuxième moitié des années 90, s'affirme la tendance à la migration familiale.	49
2. Le décalage entre les systèmes administratifs et la réalité urbaine prive les travailleurs paysans du statut de citoyen, et empêche leurs enfants de bénéficier d'un accès égal à l'éducation scolaire.	50
2.1 L'administration centrale et locale, prise au dépourvu par la migration sans précédent des ruraux, adopte une position protectionniste et discriminatoire contre les travailleurs paysans.	51
2.1.1 Les règlements nationaux discriminatoires contre les travailleurs paysans....	52
2.1.2 Les pratiques locales protectionnistes et discriminatoires envers les travailleurs paysans : l'exemple de la municipalité de Beijing.....	53
2.1.2.1 Formalités administratives à accomplir pour séjourner à Beijing.....	54
2.1.2.2 Discrimination en ce qui concerne la recherche d'emplois.....	55
2.1.2.3 Pratique d'arrestation et de rapatriement arbitraires, surtout à la veille des grands événements	56
2.2 Sans volonté ni moyens, l'administration locale ferme les yeux devant les difficultés de scolarisation des enfants migrants, ce qui suscite un taux de déscolarisation important parmi les enfants migrants en ville.	57
2.2.1 Avec la réforme engagée au milieu des années 80, les collectivités locales deviennent responsables de l'éducation de base. Les inégalités se creusent entre les différentes provinces et les réglementations urbaines créent des obstacles à l'accès des enfants migrants à l'école publique.	58
2.2.2 Les paysans rencontrent des difficultés institutionnelles et pratiques pour scolariser leurs enfants dans les écoles publiques.....	62

2.2.2.1 Les autorités aux différents niveaux et les écoles publiques ne sont pas prêtes à accueillir les enfants migrants.....	63
2.2.2.2 Les difficultés pratiques que rencontrent les parents migrants : la carte scolaire, la question de manuel, l'instabilité de l'emploi.....	64
2.2.2.3 Des enfants migrants sont victimes de discrimination de la part d'enseignants et d'élèves citoyens dans des écoles publiques.	65
3. Face aux déficiences du service public, des travailleurs paysans créent leurs propres écoles, qui donnent une chance aux enfants migrants, mais les conditions d'accueil et la qualité d'enseignement sont loin d'être satisfaisantes.	66
3.1 Au début des années 1990, les écoles d'enfants migrants se multiplient dans différentes mégapoles côtières et font l'objet d'un accueil très favorable de la part des travailleurs paysans.....	67
3.2 L'état des lieux sur le développement des écoles d'enfants migrants à Beijing	70
3.2.1 Les traits sociologiques des travailleurs paysans à Beijing.....	72
3.2.2 Le développement des écoles d'enfants migrants depuis le milieu des années 1990 à Beijing	74
3.2.3 Les caractéristiques principales des écoles d'enfants migrants et leurs avantages comparatifs	77
Chapitre II - Fondements théoriques	86
1. Le holisme méthodologique	88
1.1 Le fonctionnalisme représenté par Durkheim : la société est une réalité sui generis, indépendante de la conscience individuelle	89
1.2 Le structuro-fonctionnalisme et le structuralisme de Claude Lévi-Strauss.....	91
1.3 Le constructivisme structuraliste représenté par Pierre Bourdieu.....	93
2. Le paradigme de l'individualisme méthodologique.....	95
2.1 Le subjectivisme de Weber, Mead, Goffman.....	96
2.2 L'institutionnalisme et la transition micro-macro	105
2.3 La théorie générale de la rationalité de Boudon et la théorie de la structuration de Giddens.....	114

3. Le modèle de la Médiation de Jean Gagnepain.....	122
3.1 La méthodologie de Jean Gagnepain : l'anthropologie clinique.....	122
3.2 Les quatre modalités et les caractères principaux de la raison humaine.....	126
3.3 L'intersection entre le troisième et le quatrième plan, un cadre d'analyse original pour la science sociale.....	131
Chapitre III - Création d'écoles d'enfants migrants : agir pour soi ou pour autrui.....	140
1. La diversité et la complexité des données du terrain appellent un nouveau modèle d'analyse.....	141
1.1 L'attachement à la communauté.....	143
1.2 La force de l'empathie.....	145
1.3 La poursuite de l'idéal.....	147
1.4 La recherche de l'intérêt personnel.....	150
2. Le modèle d'analyse dynamique des prix et des biens de la Théorie de la Médiation.....	155
2.1 Rappel des principaux concepts du modèle.....	155
2.1.1 L'homme hédoniste.....	155
2.1.2 Le concept de bien.....	157
2.1.3 Construction du projet sur la base d'une analyse dynamique des prix et des biens.....	158
2.2 Analyse de la prise de décision des directeurs avec le modèle de Jean Gagnepain.....	160
2.2.1 Façonnement du projet : analyse dynamique des prix et des biens.....	160
2.2.2 La notion d' <i>environnement</i>	168
3. Un cadre d'analyse de la motivation : agir pour soi ou pour autrui.....	173
3.1 Pourquoi agir et deux modalités d'action.....	174
3.1.1 L'homme et son environnement, équilibre et déséquilibre.....	175
3.1.2 Adaptation et contrôle, deux modalités d'action.....	177

3.2 La portée morale des initiatives des directeurs : l'articulation entre la capacité instituante et la capacité éthique.....	179
3.3 Repenser la légitimité.....	188
Chapitre IV - Survie et développement des écoles : de la <i>légitimité</i> à la <i>légalité</i>	190
1. De la survie au développement, les écoles d'enfants migrants entrent dans la phase de <i>légitimité</i>	192
1.1 La découverte de l'école : la perception de la légitimité.....	192
1.2 Les déménagements et fermetures : la construction tenace et habile de la légitimité	194
1.2.1 Trois déménagement en deux semaines en 1997	195
1.2.2 La fermeture violente en 2003	197
1.3 Le développement du mouvement d'écoles d'enfants migrants : un combat pour la légalité	200
1.3.1 Le développement de l'école.....	200
1.3.2 La défense des droits par la loi.....	202
1.3.3 La formation du mouvement d'écoles d'enfants migrants.....	204
2. Construction de la <i>légitimité</i> et combat pour la <i>légalité</i> : de l'adaptation au contrôle	205
2.1 Ecoles d'enfants migrants, projets instituants	206
2.1.1 Le concept d' <i>institution</i> du modèle de la Médiation.....	207
2.1.2 La notion d'éducation en Chine et en Occident	208
2.1.3 Ecoles d'enfants migrants : instruction et éducation.....	210
2.2 Perception et construction de la légitimité : articulation du bien au Bien.....	212
2.2.1 Prise de conscience.....	213
2.2.2 Expansion du soi et reconstruction de la <i>légitimité</i> : articulation de la <i>capacité instituante</i> et de la <i>capacité éthique</i>	220
2.2.2 Accès au principe : du bien commun au bien public.....	227

2.3 Combat pour la légalité : pour le bien public	229
2.3.1 Confirmer la mission de bien public des écoles	230
2.3.2 Améliorer la visibilité des écoles	237
2.3.3 Se défendre par la loi.....	240
2.3.4 S'unir pour la puissance	242
3. Recoupement de projets : la dynamique de la société.....	244
3.1 Recoupement de projets : coopération et confrontation.....	244
3.1.1 La coopération, du bien commun au bien public	245
3.1.2 Confrontation, du conflit ouvert à l'opposition ambiguë	250
3.1.3 L'action de la <i>personne</i> et la dynamique de la société.....	253
3.2 Doxa à la croisée de destins	257
3.2.1 Le concept de <i>doxa</i>	258
3.2.2 Terrain d'entente	262
3.2.3 Champs de bataille	265
3.3 De la légitimité à la légalité.....	267
3.3.1 <i>Suffrage</i> et institution	267
3.3.2 Complexité de la <i>codification</i>	269
Chapitre V - Légalisation des écoles d'enfants migrants et évolution de la Cité.....	272
1. La légalisation et ses péripéties	273
1.1 La reconnaissance officielle des écoles d'enfants migrants.....	273
1.2 La campagne de remise en ordre en 2006.....	276
1.3 La situation actuelle des écoles d'enfants migrants	280
2. Codification complexe et légalité ambiguë.....	282
2.1 Evolution de la législation nationale : de l'ambiguïté à la netteté	283
2.2 Tergiversations locales et dissonances entre les principes et les pratiques.....	291

2.2.1 Evolution du cadre juridique de la scolarisation des enfants migrants et des écoles d'enfants migrants à Beijing	294
2.2.2 Dissonances entre les principes juridiques et les pratiques sur le terrain.....	299
2.3 Opinion publique ambiguë	304
3. Le singulier et l'universel de l'homme dans la Cité.....	308
3.1 Evolution de la cité : la « droite » ou la « gauche »	309
3.2 A la recherche de l'identité	313
3.2.1 Identité de la personne et légitimation du projet	315
3.2.2 Identité collective	317
3.3 Emergence à l'histoire.....	322
Conclusion.....	326
1. Sur la Chine	326
1.1 Indocilité, résistance, responsabilité et initiative	326
1.2 Avons-nous raison d'être optimistes ?	329
2. Une contribution théorique nourrie du modèle de la Médiation	332
2.1 Sur le modèle : la Personne et la Norme	332
2.2 Sur la méthode : expérimentation et réciprocité.....	335
Bibliographie	337
Annexe I - Carte de Chine	346
Annexe 2 - Carte de Beijing	347
Annexe 3 - Tableau synoptique des concepts de la Théorie de la Médiation	348

Introduction

Nous vivons dans une ère de mondialisation. Les frontières s'estompent, alors que les conflits se multiplient. Le brouillage des repères conventionnels nous plonge dans des crises d'identité, tant personnelles que collectives. Nous avons souvent un sentiment de dépassement face au monde qui change à une vitesse déconcertante. Néanmoins, toutes ces mutations ne sont-elles pas l'œuvre de notre propre action ? Ce paradoxe représente un nouveau défi pour la recherche sociologique et anthropologique. Précisément, qu'est-ce qui relie l'action de la personne à la dynamique de la société ? L'évolution de la société est-elle un processus *sui generis*, indépendant de chacun d'entre nous ? Ou sommes-nous plutôt parties prenantes, ou même auteurs des évolutions dans notre environnement qui nous modifient en même temps ?

La Chine, où notre recherche a été conduite, est, elle aussi, profondément impliquée dans le processus de la mondialisation. Une industrialisation spectaculaire du pays s'accompagne d'une urbanisation sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Les travailleurs migrants d'origine rurale arrivent massivement dans les grandes villes à la recherche de l'emploi. Cependant, ils n'y bénéficient pas des mêmes droits que les citoyens, en raison d'une politique de ségrégation ville-campagne, en vigueur depuis les années 1950, qui les considère comme des citoyens de second rang. Leurs enfants n'ont pas le droit d'aller à l'école publique en ville, parce qu'ils sont nés dans la campagne. Ils font partie de la « population flottante » dont les droits civiques sont ignorés par la loi en dehors de leur lieu de naissance. Cette population représente néanmoins plus d'un dixième de la population chinoise¹ voire même près de la moitié des résidents dans les grandes villes côtières tels Beijing, Shanghai et Guangdong.

Au début des années 1990 apparaissent dans les grandes villes chinoises des écoles primaires créées par des travailleurs migrants pour scolariser leurs enfants. En dépit de leur statut illégal et de l'hostilité des autorités, ces écoles rudimentaires, appelées en Chine « écoles d'enfants

¹ Selon le dernier recensement (2010), la population chinoise a atteint 1 339 724 852 personnes, dont 261 390 000 ont quitté le lieu d'enregistrement de leur état civil il y a plus de six mois. Parmi cette population flottante, 221 430 000 s'installent hors de la ville où leur état civil est enregistré. La publication par le directeur du Bureau national des Statistiques des données du 6^e recensement national le 28 avril 2011, www.gov.cn.

migrants », survivent et se développent. En une quinzaine d'années, une législation nationale et locale se met en place sur l'éducation des enfants migrants en ville et le statut des écoles d'enfants migrants. Ces enfants issus du milieu rural ont désormais le même droit d'aller à l'école publique que les enfants citadins tandis que leurs écoles ont obtenu un statut légal reconnu par la loi, au même titre que les écoles publiques. Les directeurs d'écoles d'enfants migrants, qui étaient pourchassés par la police, bannis de partout où ils s'installaient, jouissent aujourd'hui, en principe, des mêmes droits que leurs homologues des écoles publiques, garantis par la loi.

Le cas des écoles d'enfants migrants nous fournit donc un terrain précieux pour examiner un aspect fondamental du changement social qui porte sur le lien entre l'action de la personne et la dynamique de la société. En effet, en deux décennies, à partir d'actions dispersées de directeurs d'écoles, un consensus social se dégage sur l'éducation des enfants migrants en ville. En même temps, un cadre juridique se met en place à l'échelle nationale et locale. Ce cas comporte ainsi deux volets : d'une part, il constitue « un fait total » (selon la définition qu'en donne Mauss) dans la mesure où y sont présentes les dimensions les plus variées de la vie sociale : politique, économique, culturelle, juridique... D'autre part, son évolution rapide nous donne l'occasion d'observer les différentes étapes d'un processus de changement social et, en particulier, celui des rôles des personnes impliquées.

Un sujet aussi important fait naturellement l'objet de nombreuses recherches en Chine et à l'étranger. Ces recherches nous proposent une étude factuelle du phénomène, où les traces de la personne et du temps sont absentes. Notre recherche prend une autre option en faisant l'observation du rôle de la personne dans l'évolution de la société. Car, seule la personne est susceptible d'incorporer les deux paramètres que nous venons d'explicitier, le paramètre spatial et le paramètre temporel. De ce point de vue, notre recherche ne vise pas seulement à une meilleure compréhension de la société chinoise. Elle a vocation à suggérer une nouvelle approche dans les discussions sur les changements sociaux, une approche anthropologique, qui repose sur un éclaircissement du lien entre l'« agency », la capacité d'action de l'humain, et la dynamique de la société.

Nous passerons en revue les recherches en Chine et à l'étranger sur le sujet des écoles d'enfants migrants avant de présenter notre propre approche et problématique. Ensuite, nous donnerons un aperçu général de notre outil théorique. Après, ce sera une présentation de la méthodologie de notre recherche. Pour terminer, nous survolerons les différents chapitres pour donner une idée d'ensemble de la thèse.

1. Revue des recherches en Chine et à l'étranger sur l'éducation des enfants migrants en ville et les écoles d'enfants migrants

Le premier article consacré à la question de l'éducation des enfants migrants est paru en 1995 dans le *Journal de l'éducation* en Chine. Les recherches proprement dites ont débuté en 1997 et ont attiré surtout des chercheurs en sciences de l'éducation, plus rarement des sociologues, économistes, politologues ou psychologues. Il faut attendre 2003 pour que ce sujet devienne un thème de recherche important. Mais ce sont toujours les chercheurs des sciences de l'éducation qui se montrent le plus intéressés.

Une grande partie des recherches sont des enquêtes sociologiques ou ethnographiques², parmi lesquelles, des enquêtes nationales, financées par l'Etat (notamment par le Ministère de l'éducation, le Comité national pour les femmes et enfants du Conseil des Affaires d'Etat) ou par des organisations internationales (l'Unicef), qui accompagnent la prise de décision des autorités centrales. Des enquêtes locales ont été également effectuées à Pékin, à Shanghai, au Guangdong, au Jiangsu, au Zhejiang, financées par ces mégapoles et provinces qui accueillent la majorité des travailleurs paysans. Il faut encore y ajouter les travaux d'universitaires et d'étudiants réalisées dans le cadre de leurs propres recherches académiques.

Ces enquêtes traitent des différents aspects de la question de l'éducation des enfants migrants en ville, et nous fournissent de riches informations sur les thèmes suivants :

- l'évolution des migrations intérieures en Chine, les traits anthropologiques des travailleurs migrants, les difficultés qu'ils rencontrent en ville pour donner à leurs enfants une éducation de qualité (contraintes financières, manque d'informations, emplois instables et surchargés, niveau d'éducation, discrimination de la part des citadins-résidents), leurs attentes vis-à-vis de leurs enfants ;

² Nous avons trouvé ces enquêtes dans la base de donnée www.cnki.net, qui regroupe toutes les publications académiques en chinois.

- les enfants migrants en ville : vie scolaire (taux de scolarisation et de déscolarisation, types d'écoles fréquentées, relations avec leurs professeurs et camarades de classe, motivations et résultats scolaires), vie familiale (excès de travaux ménagers, manque de communication avec leurs parents, frères et sœurs, manque de loisirs adaptées), vie sociale (manque d'amis, y compris ceux qui viennent aussi des familles migrantes, manque de relations sociales nécessaires, discrimination) ;
- la réticence des écoles publiques à accueillir les enfants migrants (contraintes financières, opposition des parents d'élèves citadins-résidents, difficultés scolaires des enfants migrants, considérations liées à la réputation de l'école et à l'évaluation par l'autorité de tutelle dont l'un des indicateurs importants est le taux de réussite des élèves) ;
- l'état des écoles d'enfants migrants (traits anthropologiques des élèves, professeurs et responsables de l'école, emplacements, infrastructures et équipements, situation financière, gestion administrative, qualité de l'enseignement, les avantages par rapports aux écoles publiques, les difficultés que rencontrent les directeurs) ;
- les politiques et pratiques des autorités de différentes régions pour faire face au problème de l'éducation des enfants migrants (Beijing, delta du Yangtsé, delta de la Rivière des perles et Région Centre de la Chine) ;
- l'évolution du corpus législatif central et local sur l'éducation des enfants migrants et les écoles d'enfants migrants.

D'autres recherches se consacrent à l'analyse des obstacles institutionnels et économiques qui empêchent les enfants migrants de bénéficier d'un droit égal à l'éducation en ville : le système d'enregistrement de l'état civil (le *Hukou*), le système d'éducation obligatoire, le mécanisme de financement de l'éducation obligatoire, ainsi que les disparités régionales et ville-campagne qui s'accumulent dans le contexte d'une ségrégation depuis les années 1950. D'ailleurs, certaines recherches traitent le problème de l'application des politiques centrales sur le terrain et analysent notamment la résistance des écoles publiques et des autorités de base.

Il y a aussi des recherches qui portent sur l'intégration des enfants migrants en ville, l'attitude des parents citadins vis-à-vis des enfants migrants.

Des recherches à Hong Kong, Taiwan et à l'étranger sont plus rares (ce sont surtout des chercheurs à Hong Kong et aux Etats-Unis qui s'intéressent à la société chinoise). Kwong (2004) analyse le développement des écoles d'enfants migrants et surtout leurs interactions avec l'Etat pour mettre en lumière le progrès de la société civile en Chine. Liang et al. (2007) comparent les données sur la scolarisation des trois catégories d'enfants au Guangdong : enfants nés au Guangdong, enfants migrants résidents, enfants migrants de court séjour. Les enfants migrants de court séjour, surtout ceux qui viennent des régions rurales, rencontrent le plus de difficultés pour aller à l'école au Guangdong. Woronov (2010) présente un état des lieux sur la situation des enfants migrants et les écoles d'enfants migrants en Chine, à partir d'une enquête ethnographique sur une école d'enfants migrants à Beijing et un bref rappel des politiques centrales et locales à cet égard.

Les recherches en Chine et à l'étranger sur l'éducation des enfants migrants et leurs écoles nous brossent un tableau assez complet sur trois questions : l'origine du problème, l'état des lieux et les perspectives de résolution. La plupart de ces recherches optent pour une approche synchronique et nous offrent une « photographie » sur la question au moment où la recherche est effectuée. Si elles apportent un incontestable et nécessaire capital de connaissances, elles paraissent toutefois aujourd'hui être redondantes et avoir épuisé le sujet, mais surtout elles ignorent la perspective anthropologique que nous voulons explorer dans cette recherche.

2. Notre approche et problématique

Les recherches jusqu'à aujourd'hui nous aident à comprendre le phénomène des écoles d'enfants migrants. Les données qu'elles fournissent constituent une base excellente pour nous préparer à la connaissance du terrain. Cependant, ce qui nous intéresse, ce n'est plus seulement une étude exhaustive de ce phénomène, ou de l'éducation des enfants migrants en ville plus généralement.

Au cours de la première phase d'exploration documentaire, nous avons été vivement impressionnés par des histoires concernant la création d'écoles, les péripéties de leurs fermetures et de leurs déménagements, les soutiens enthousiastes de la société et le progrès du corpus législatif au niveau central et local. En bref, ce qui nous a frappé le plus dans nos études documentaires et nos enquêtes, c'est d'une part le processus de légalisation de ces écoles et d'autre part les actions des directeurs d'écoles et de tous ceux qui les ont soutenu.

Autrement dit, notre centre d'intérêt concerne les initiatives, les actions et le rôle des personnes dans l'évolution de cette question des enfants migrants. De ce point de vue, nous optons clairement pour une approche diachronique et anthropologique.

Le cas des écoles d'enfants migrants est ainsi pour nous un laboratoire. Les recherches déjà effectuées constituent évidemment un solide corpus de connaissances et d'informations nécessaires à nos propres travaux. Nous voulons, pour notre part, observer, dans une optique anthropologique, ce qui se joue dans ce cas, et en quoi cela nous éclaire sur les évolutions de la société chinoise et de ses institutions.

Ce cas nous offre en effet un processus observable dans la durée (d'environ une dizaine d'années). Son évolution rapide sur une période relativement courte facilite la collecte de données et l'analyse globale. Nous pouvons découper cette évolution en différentes périodes : l'émergence des initiatives dans les circonstances les plus variées, leur entrée dans l'espace public, la lutte pour la survie des écoles lorsqu'elles doivent faire face aux attitudes hostiles notamment des autorités locales, la multiplication des soutiens de la société et la formation d'un consensus social, enfin la reconnaissance officielle du statut légal des écoles.

Ces écoles interviennent dans le domaine de l'éducation obligatoire, un domaine qui relève traditionnellement des compétences des pouvoirs publics. Le décalage entre la réalité sociale et l'organisation institutionnelle révèle un vide juridique et institutionnel en ce qui concerne l'éducation des enfants migrants en ville. Le développement de ces écoles et leur légalisation nous montrent comment ce vide juridique et institutionnel est comblé grâce aux initiatives personnelles de directeurs et à la coopération qu'elles suscitent au sein de différents milieux.

D'ailleurs, pour bien comprendre la portée des écoles d'enfants migrants sur le développement du pays, il faut les inscrire dans une perspective historique. En effet, si toutes les recherches incriminent le système d'enregistrement de l'état civil dans l'explication du contexte de leur apparition, nous proposons d'aller un peu plus loin et d'étudier les principales politiques adoptées par les autorités chinoises dans les années 50 et 60 pour saisir l'origine de la ségrégation juridique, politique, économique et culturelle entre la ville et la campagne. Seul ce détour historique nous permettrait de clarifier le mouvement migratoire des paysans et les difficultés qu'ils rencontrent pour scolariser leurs enfants en ville. En ce sens, nos directeurs par leurs projets militent non seulement pour le droit à l'éducation des enfants migrants, mais apportent surtout une contribution à la réforme institutionnelle visant à

mettre fin à cette séparation artificielle des Chinois en deux grands blocs sociaux, les habitants des villes et les paysans.

Toutes les évolutions institutionnelles qui accompagnent le développement de ces écoles nous incitent aussi à réfléchir sur ce qui sous-tend cette dynamique sociale qui prend forme autour des projets de directeurs. Autrement dit, pourquoi ceux-ci ont pu bénéficier d'un soutien de plus en plus large, légitimer leurs projets et même en conquérir leur légalité ? Tandis que d'autres projets, tels que la légalisation du mariage d'homosexuels, n'y sont pas encore parvenus. Plus précisément, ces questions posent une problématique générale : dans quelles conditions la légalisation du légitime est possible ? Par cette recherche sur les écoles d'enfants migrants, nous pensons apporter notre contribution à l'examen de cette problématique, marquée évidemment par les conditions actuelles de la Chine.

Nous pensons qu'il faut, outre les explications établies par les recherches à ce sujet, rechercher des réponses dans les initiatives personnelles qui ont émergé et qui émergent toujours et qui, en participant à la construction d'un bien commun, créent les conditions pour transformer celui-ci en bien public et contribuer ainsi à la rénovation de la cité et de ses institutions ? Telle est notre hypothèse majeure, qui nous conduit à poser les questions suivantes :

- ⇒ Dans quelles circonstances émergent des initiatives de directeurs d'écoles ? Qu'est-ce qui motive leur prise de décision ?
- ⇒ Comment leurs initiatives sont découvertes et accueillies par les autorités et par le grand public ?
- ⇒ Comment des directeurs d'écoles réajustent leurs projets dans le sens de la construction du bien commun ?
- ⇒ Comment la coopération qu'engendrent ces projets se propage et l'emporte sur les forces hostiles pour aboutir à un consensus social ?
- ⇒ Comment la formation du consensus social et l'évolution du corpus législatif interagissent et rénovent la gouvernance de la cité ?
- ⇒ D'où vient la dynamique de l'évolution de la cité ?

Par l'explicitation de cette problématique générale et des questions qui en découlent, nous voyons bien que le point de départ de nos recherches concerne les actions de la personne et le point d'arrivée, l'évolution de la gouvernance de la cité. Autrement dit, le cas des écoles d'enfants migrants nous fournit un excellent terrain pour étudier un thème classique de la sociologie : comment les actions de la personne au niveau microsocial participent à la construction au niveau macrosocial des institutions de la cité ? Plus précisément, ce terrain nous permettrait d'éclaircir le lien entre l'individuel et le collectif, ou le micro et le macro, une question théorique lancinante dans les sciences sociales.

3. Notre outil théorique et notre contribution

Au cours de nos enquêtes, nous avons remarqué des évolutions importantes concernant tant les personnalités de nos directeurs que leurs projets. En effet, ceux-ci ont été lancés dans les circonstances les plus variées, pour des motifs très divers. Pendant plus de dix années qui suivirent la création de leurs écoles, eux-mêmes et leurs projets connurent une « métamorphose », à travers les échanges avec le monde extérieur. Quels qu'aient été leurs métiers antérieurs, ils nous donnent aujourd'hui l'impression d'être des directeurs compétents et déterminés, et certains d'entre eux présentent même un profil d'acteur politique. D'ailleurs, autour d'eux et de leurs projets s'est formé un vaste réseau de soutien et une légalité a émergé sur le droit égal des enfants migrants à l'éducation en ville.

L'observation de ce processus nous a suggéré que les personnes ont été, dans ce cas des écoles d'enfants migrants, au cœur de tous les changements sociaux. Ce qui nous a conduit à penser que d'une manière plus générale la personne sera la notion clé susceptible de nous éclairer sur le lien entre l'individuel et le collectif, entre le micro et le macro. Certes, quelques modèles théoriques majeurs et reconnus en sciences sociales nous ont proposé des solutions pour dépasser la dichotomie qui les oppose. Des théoriciens comme Erving Goffman, Anthony Giddens, James Coleman et Raymond Boudon se sont engagés résolument dans cette optique. Pourtant ne constate-t-on pas que leurs théories ont du mal à nous montrer comme en faire un réel outil d'analyse susceptible de nous éclairer dans la recherche empirique ?

C'est à ce moment que grâce au professeur Armel Huet, nous avons eu l'opportunité de découvrir le modèle de la Médiation de Jean Gagnepain.

C'est par l'intermédiaire de Yu Shuo, actuellement professeur à l'Université polytechnique de Hong Kong, que nous avons fait la connaissance du professeur Armel Huet. J'ai été son interprète pour les conférences qu'il a données en avril 2005 à Pékin et à Shanghai. J'ai notamment interprété sa conférence «*Anthropologie et refondation sociologique* », donnée à l'Université de Pékin (Beida), conférence au cours de laquelle il a présenté en Chine pour la première fois la Théorie de la Médiation. C'est à cette époque que j'ai décidé d'entreprendre une thèse de sociologie sous sa direction à l'Université de Rennes 2. J'ai été particulièrement intéressée par ses conceptions sociologiques et sa démarche de l'anthropologie réciproque fondée sur la prise en compte de la réciprocité et de la circularité des analyses du sociologue et des personnes enquêtées.

Armel Huet a été invité en 2008 par le professeur Zhang Xiaojun, anthropologue, à faire un séminaire d'une semaine sur cette théorie au département de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université Tsinghua. A cette occasion, par l'interprétation que j'ai assurée, j'ai pu faire une connaissance plus précise de la Théorie de la Médiation. En 2007, je suis allée à Rennes pour une période de 6 mois comme professeur associée. J'ai intégré le laboratoire LARES (Laboratoire de Recherches et d'Études sociologiques, fondé en 1967 par Armel Huet) pour préparer ma thèse. J'ai rencontré des chercheurs, notamment Jean-Yves Dartiguenave, et qui mettaient en œuvre le modèle de Jean Gagnepain. J'ai pu aussi observer que les étudiants mais aussi des enseignants avaient beaucoup de difficulté à comprendre ce modèle tant il mettait en cause les savoirs et les positions traditionnelles établies. J'ai pu me familiariser ainsi avec la théorie, et le débat qu'elle suscitait. J'ai pu l'approfondir, notamment en suivant les cours d'Armel Huet sur les théories sociologiques et ses cours de master sur la sociologie de la personne. Au cours de ce long séjour, et d'autres séjours plus courts, j'ai bénéficié de nombreux échanges avec le professeur Huet. J'ai pu ainsi mettre à niveau mes connaissances sociologiques et commencer à maîtriser l'intérêt de la Théorie de la Médiation pour mes propres travaux de doctorat.

Ce modèle que Gagnepain a élaboré pendant plus de 30 années de recherches en coopération avec Olivier Sabouraud cherche à comprendre, par voie de l'observation clinique et l'expérimentation, la rationalité humaine et notamment les capacités culturelles de l'homme qui marquent sa rupture avec l'animal. Autrement dit, ce modèle vise à refonder les sciences humaines sur une base anthropologique, établie et vérifiée par la clinique.

Jean Gagnepain, 16 novembre 1923 – 3 janvier 2006, a été professeur de linguistique à l'Université de Rennes 2 - Haute Bretagne. Citons ses propres propos pour son parcours académique : « *J'ai commencé par des études de mathématiques ; ensuite, je suis passé à la philosophie. De là, j'ai fait des lettres classiques, puis j'ai fini par sombrer dans la linguistique. Autrement dit, c'est un parcours qui semblerait témoigner d'une certaine instabilité qu'[on] appellerait maintenant de la « pluridiscipline » [...]* »

*Ceci dit, il est évident que ce parcours a influé sur ma manière de voir les choses, et que mon passé scientifique m'a fait spécialement souffrir d'un milieu littéraire dont je partageais les intérêts, mais qui en traitait, à mon avis, d'une manière tellement désinvolte, voire poétique, que je ne pouvais pas me contenter de l'idée qu'on se faisait des phénomènes de culture, des phénomènes humains et en particulier du langage.; puisqu'à cette époque — et même encore maintenant, pour beaucoup —, le langage était la caractéristique de l'humain. Il m'a donc fallu, pour échapper à cette littérarité [...] essayer de trouver une manière de parler moins empiriquement et moins descriptivement du langage. La seule manière que nous ayons trouvée [...] c'est de vérifier cliniquement les dissociations que, nous posions. » (Entretien accordé à la revue *Filigranes*, 1997)*

Nommé à la chaire de neurologie de Rennes en 1963 et de psychiatrie en 1966, Olivier Sabouraud est l'initiateur de nombreux travaux, en collaboration avec son collègue Jean Pecker notamment sur la sclérose en plaques, et avec le linguiste Jean Gagnepain. Par l'étude de patients aphasiques, ils redéfinissent le signe saussurien et élaborent le modèle de l'anthropologie clinique ou Théorie de la Médiation. Avec Jacques Laisis et Attie Duval, enseignants chercheurs à l'Université de Rennes 2 et collaborateurs de Jean Gagnepain, il découvrira les premières *atechnies*.

Il différencie dans son modèle les quatre modalités d'exercice de la raison humaine : *grammatico-rhétorique, technico-industrielle, ethnico-politique et éthico-morale*. La raison humaine étant unique, ces quatre modalités correspondent aux capacités culturelles de l'humain qui lui permettent de se distinguer de l'animal et surtout de dépasser son animalité pour accéder à la culture (cf l'Annexe III : Tableau synoptique des concepts de la Théorie de la Médiation). Ce qui nous concerne dans notre recherche sur la légalisation des écoles

d'enfants migrants, ce sont essentiellement les deux dernières modalités qui portent respectivement sur la *capacité instituante* et la *capacité éthique* de la *personne*.

Par sa *capacité instituante*, la *personne* instaure le rapport à l'autre (qui en fonde son identité) et la relation à autrui (qui définit son devoir envers les autres). Autrement dit, la *personne* est non seulement capable de se distinguer de l'autre, mais aussi de prendre en charge les autres, de leur rendre services. Elle est ainsi à l'origine des liens sociaux qui caractérisent l'existence sociale de l'humain.

Par sa *capacité éthique*, la *personne* autocontrôle ses désirs issus de ses affects naturels. L'homme dépasse la nature animale de ces affects, et des pulsions qu'ils engendrent, en les transformant en désirs qu'il est alors capable d'ordonner par les choix qu'il fait de les satisfaire ou de s'en abstenir. Le désir en s'ordonnant et en s'exprimant en choix est alors la source du projet. L'animal est capable d'attendre en vue d'un bien d'une plus grande valeur. L'homme ne se limite jamais à un choix linéaire entre les projets, ou à une satisfaction différée. Il est capable de refuser la jouissance (*abstinence*) à la recherche d'une satisfaction d'un autre ordre. En d'autres termes, avec sa *capacité éthique*, l'homme est fondamentalement analyseur de ses désirs et s'interroge sur ce qu'il veut.

Tout homme vit dans un environnement social. La prise de décision ou la construction du projet repose nécessairement sur une articulation entre les deux capacités susmentionnées. En fait, dans ses échanges avec son environnement de ressources et de contraintes, l'homme perçoit des règles que ce dernier lui impose. La prise de décision consiste dans une reconfiguration de toutes les possibilités de biens et de prix (qui proviennent de lui-même et de son environnement) pour en faire un projet susceptible de lui donner la plus grande satisfaction dans les circonstances données. Ce processus est marqué par une *trichotomie* :

- Pôle naturel : toutes les pulsions issues des affects naturels de l'homme ;
- Pôle culturel : par sa *capacité éthique*, l'homme refuse d'obéir à ses pulsions ;
- *Réinvestissement* : l'homme construit son projet qui tient compte du pôle naturel et des contraintes de l'environnement.

Pour nous, seul le *réinvestissement* dans le champ social est observable. Et ici, c'est le projet que l'homme construit. Et il incarne ainsi un compromis que l'homme trouve entre lui-même et son environnement. En ce sens, il légitime non seulement ses désirs mais ce que lui

demande l'environnement. La *légitimité* résulte donc d'une autoconviction et d'une capacité à convaincre les autres.

Reprenons la modalité *ethnico-politique* : la *personne* crée à la fois le rapport à l'autre et la relation à autrui, dans une *dialectique du singulier et de l'universel*. Autrement dit, c'est la singularité qui rend possible l'échange : comme je ne suis pas toi, je veux échanger avec toi. Ici, le réinvestissement dans le champ social de la *capacité instituante* de la *personne* est la *convention*, ou la *loi sociale*, qui consiste en « *des solutions politiquement mouvantes de nos divergences* » (Gagnepain, 1991, p.34). La *légalité* qui résulte de cette convention est donc nécessairement « *statistique* ».

Dans le modèle de la Médiation, la *légitimité* est liée à la modalité *éthico-morale* et la *légalité*, à la modalité *ethnico-politique*.

La question qui nous intéresse précisément dans cette recherche, c'est comment la *légitimité* peut passer à la *légalité* ?

Si la *légalité* est le *réinvestissement* dans le champ social de la *capacité instituante* de la *personne*, le processus d'émergence de la *légalité* repose-t-il toujours sur l'articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique*, comme c'est le cas pour la construction du projet ?

L'introduction de la *capacité éthique* nous amène à poser les questions suivantes sur son articulation avec la *capacité éthique* aux différentes phases de la légalisation :

- Dans quelles circonstances la *personne* envisage la reconfiguration de son projet et la reconstruction de la *légitimité* ?
- Comment ce réajustement du projet se répercute sur les échanges entre la *personne* et son *environnement* ?
- Comment la *personne* fait évoluer son projet avec une prise de conscience de l'extension de la coopération à son égard ?
- Comment elle entre dans un combat pour la *légalité*, ou pour la reconnaissance générale du bien qu'incarne son projet ?
- Comment ce combat pour la *légalité* fait entrer son projet dans une nouvelle phase de reconstruction ?

- Comment cette transformation du projet contribue à la propagation de la coopération et à l'émergence de la *légalité* ?
- Dans quelles conditions ces deux évolutions intervenant entre la *personne* et son *environnement* sont possibles ?

La *personne* est sans aucun doute la notion clé pour la réponse à toutes ces questions. Le modèle de la Médiation fait de cette notion un outil d'analyse opérationnel. Nous allons ainsi mettre à l'épreuve ce modèle pour voir comme il nous permet de dépasser la dichotomie entre l'individuel et le collectif et de mettre en lumière le mécanisme fondamental qui sous-tend le passage de la *légitimité* à la *légalité*, du micro au macro.

4. La méthodologie

Au moment où nous avons commencé notre recherche, la question des écoles d'enfants migrants était un sujet très médiatisé. Puisqu'il s'agissait d'une question complexe, nous avons débuté par une recherche documentaire, organisée selon trois axes principaux : articles de presse, articles et ouvrages académiques, textes législatifs. Et cette recherche a visé un large éventail de sujets : les écoles d'enfants migrants, l'éducation des enfants migrants et le mouvement migratoire des paysans vers la ville.

La recherche documentaire a préparé notre entrée de terrain à plusieurs titres : nous avons désormais une idée sur l'évolution historique du sujet et sur son état actuel, ce qui nous aidait à formuler une problématique générale pour guider nos enquêtes sur le terrain. En lisant des expériences de différents directeurs rapportées par des journalistes, nous avons sélectionné celles qui nous sont parues les plus significatives, et parmi lesquelles, pour commencer notre enquête, une école des plus représentatives. Nous avons ainsi choisi l'école de M. Ying, qui était la plus connue et la plus médiatisée et aussi le plus recommandée par des chercheurs à ce sujet. En même temps, M. Ying était le leader reconnu du mouvement des écoles d'enfants migrants et l'un des vétérans dans ce domaine.

Nous avons commencé notre enquête ethnographique à l'école de M. Ying en juin 2006 et notre enquête a duré trois ans, jusqu'en 2009. Les données furent collectées selon les modalités suivantes : nous avons eu une trentaine d'heures d'entretiens avec M. Ying et son épouse, Mme Li, des entretiens avec des professeurs et élèves ; nous avons assisté à des

manifestations thématiques organisées par l'école auxquelles participaient tous les professeurs et élèves ; nous avons procédé à l'observation participante dans des bureaux de professeurs et des salles de cours. Au moment où nous faisons notre enquête, M. Ying rencontrait des difficultés à la veille de la *Campagne de remise en ordre des écoles d'enfants migrants* à Beijing (2006) et nous l'avons aidé à nouer des contacts avec des membres de la Conférence consultative politique du peuple chinois pour présenter ses pétitions, et à trouver des professeurs bénévoles. Après la fin de l'enquête, nous avons gardé le contact avec lui jusqu'à aujourd'hui. Nous avons fait trois interviews téléphoniques avec lui pour nous informer des dernières évolutions du mouvement et écouter ses analyses et commentaires sur les derniers événements passés à ce sujet.

Cette enquête approfondie à l'école de M. Ying nous a permis de l'étendre à d'autres directeurs d'école. Nous avons interviewé six directeurs (une vingtaine d'heures d'entretiens) qui étaient membres importants du Forum des directeurs d'écoles d'enfants migrants, organisation créée par les directeurs pour assurer la coordination du mouvement. Et nous avons visité trois écoles. L'enquête chez M. Ying et l'étude documentaire (articles de presse, enquêtes ethnographiques) nous ont permis de recueillir un grand nombre d'histoires de directeurs. Nous y avons remarqué un grand nombre de similitudes et de divergences. Sur cette base, nous avons sélectionné les profils typiques : les directeurs dont les expériences étaient les plus riches et les plus longues dans ce domaine et qui présentent en même temps une grande hétérogénéité. Ensuite pour choisir les écoles à étudier, nous avons recouru à la méthode d'idéaltype de Weber.

Nous avons aussi interviewé des personnalités clés dans le développement des écoles d'enfants migrants à Beijing, députés, chercheurs, journalistes, avocats, professeurs d'université, responsables de l'éducation de base (primaire, collège et lycée) à la municipalité de Beijing, ainsi que des organisations non gouvernementales. Nous avons assisté sur invitation à des réunions du Forum des directeurs d'écoles d'enfants migrants, ce qui nous a permis de nous faire une idée sur le mouvement, le rôle du forum, les relations entre les directeurs... Pour la première école d'enfants migrants à Beijing, nous avons demandé à plusieurs reprises un rendez-vous à son directeur mais celui-ci n'a pas voulu nous recevoir, mais il nous a parlé succinctement de ses expériences au téléphone.

Puisque nos recherches sont centrées sur le rôle de la personne dans la construction sociale, nos enquêtes sont ethnographiques et qualitatives, sous forme notamment d'entretiens ouverts et approfondis. Pour garantir la fiabilité des données collectées, nous avons opté pour une

stratégie qui consiste à nous concentrer sur une école représentative avant de nous diriger vers d'autres écoles et acteurs concernés. Car, pour étudier une question complexe, seule une implication profonde à l'intérieur du système permet d'en connaître les rouages, la condition préalable étant l'établissement d'une relation de confiance et l'appropriation de la culture des interlocuteurs.

Pour garantir autant que possible la fiabilité des données recueillies sur le terrain, nous avons recouru à un double contrôle, de la part de l'enquêteur et de l'informateur, à la lumière de la méthode dite « anthropologique réciproque » du professeur Armel Huet.

L'anthropologie réciproque porte sur la pratique de la sociologie, ou plus précisément, sur la relation entre le sociologue et ses « objets » de recherche. Citons l'explication que professeur Huet a donnée lors d'un séminaire à Monteneuf à ce sujet en juillet 2000: « *En ayant beaucoup observé diverses pratiques de sociologue depuis plus de 30 ans, en m'efforçant d'y réfléchir, je suis parvenu à la conviction que l'anthropologie réciproque pouvait fonder tant théoriquement que méthodologiquement la relation du sociologue à ses 'objets' qui sont précisément les œuvres, les volontés, les problèmes d'une humanité à laquelle nous appartenons. Nous ne travaillons pas sur, mais en relation avec d'autres humains, dont nous pouvons nous rapprocher ou nous éloigner selon leur attitude, et nos propres perceptions.*

Ce qui se joue dans l'exercice de notre métier, c'est la rencontre, l'échange, entre des univers instaurés comme différents par l'acte sociologique lui-même. L'anthropologie réciproque ne néglige pas évidemment l'objectivation des formalisations que nous sommes amenés à effectuer de notre point de vue. Mais elle se refuse à fonder cette objectivation dans une extériorité sociale (position dans le champ comme dirait l'Autre) et institutionnelle. C'est au contraire dans la relation et par la relation, dans l'échange et par l'échange que nous construisons cette objectivation, et donc notre propre point de vue, nos propres analyses, nos propres formalisations pour les confronter aux points de vue, aux formalisations des « autres », les mettre à l'épreuve de leur résistance. »

D'une part, l'enquêteur doit éviter autant que possible d'introduire le jugement personnel dans ses questions. Autrement dit, il ne doit pas faire allusion à l'informateur de ce qu'il attend de ce dernier.

D'autre part, les récits de l'informateur sont soumis à une triple vérification :

- La cohérence interne du discours : est-ce que la personne est cohérente dans ses réponses aux différentes questions et pendant plusieurs interviews ?

- La cohérence du discours vue par ceux qui se situent dans son environnement, tels que des professeurs, du personnel administratif et des élèves, ainsi que par nos visites sur le terrain, dans des salles de cours, les bureaux des professeurs et du personnel administratif...
- La cohérence du discours par rapport aux entretiens que la personne a accordés à d'autres enquêteurs, journalistes, chercheurs, écrivains...

Sur le plan technique, nous n'avons pas procédé à l'enregistrement de nos entretiens. Ou plus précisément, nous l'avons fait au début de l'enquête avant de l'abandonner ensuite. Vu les conditions matérielles des écoles, nos entretiens avec les directeurs, professeurs ou élèves avaient lieu dans des endroits souvent très bruyants. Parfois, il était même difficile de trouver une place adéquate pour mettre le matériel d'enregistrement. D'ailleurs, même si des directeurs n'étaient pas contre l'enregistrement, nous avons bien remarqué leur malaise lorsque nous démarrions notre magnétophone. Finalement, nous avons décidé d'abandonner l'enregistrement traditionnel et utilisons la méthode de prise de notes de l'interprétation professionnelle³, qui nous permettait de faire une transcription fidèle de l'entretien dans les trois jours suivants. Nous avons l'impression que cette méthode a contribué à renforcer la confiance entre nos interlocuteurs et nous-mêmes. Ils étaient plus à l'aise lorsqu'ils racontaient leurs histoires personnelles, surtout pour des épisodes difficiles, par exemple, leurs conflits avec les autorités.

Si nos données sont d'ordre ethnographiques et qualitatif, nos recherches ont également comme objectif d'apporter une contribution théorique. Le modèle de la Médiation nous a fourni à la fois un nouveau cadre épistémologique et un nouvel outil d'analyse. C'est pourquoi dans notre recherche, nous ne nous sommes pas attachée à faire une description exhaustive des écoles ni à une recension complète des actions de leurs directeurs. Nous avons plutôt abordé le cas des écoles d'enfants migrants comme un laboratoire, au même sens de la clinique de Gagnepain, nous permettant d'analyser comme des expériences des situations caractérisées par leurs tensions, parfois paroxystiques, par leur originalité, par leur reproductivité typique. Nous avons très vite remarqué combien ces expériences aussi marquantes nous éclairaient sur nos hypothèses théoriques.

³ Avant d'être enseignante à l'Institut de Diplomatie, j'étais pendant 10 ans interprète professionnelle pour les échanges diplomatiques de haut niveau. Et j'ai fait un stage de formation de six mois en 1996 au SCIC (DG Interpretation), à la Commission européenne, à Bruxelles.

Comme les personnes étaient notre centre d'intérêt, nous avons opté pour une méthode anthropologique qualitative, car seule cette méthode nous permettait un traitement en profondeur de notre terrain. Nous avons pensé à la distribution des questionnaires à tous les directeurs d'écoles. Mais nos expériences d'immersion dans l'école de M. Ying et nos enquêtes auprès d'autres directeurs nous ont persuadé que ce ne serait pas une approche efficace. Nos travaux de construction théorique exigeaient une étude approfondie des histoires personnelles des directeurs. Aucun questionnaire n'était en mesure de remplacer un entretien en face-à-face dans une ambiance de confiance mutuelle.

Cette approche nous a fait réfléchir sur le positionnement du sociologue, ou sur la relation entre sociologue et son « objet » de recherche. Durkheim explique dans la préface de la deuxième édition de son livre sur la méthode sociologique :

« Notre règle n'implique donc aucune conception métaphysique, aucune spéculation sur le fond des êtres. Ce qu'elle réclame, c'est que le sociologue se mette dans l'état d'esprit où sont physiciens, chimistes, physiologistes, quand ils s'engagent dans une région, encore inexplorée, de leur domaine scientifique. Il faut qu'en pénétrant dans le monde social, il ait conscience qu'il pénètre dans l'inconnu ... il faut qu'il se tienne prêt à faire des découvertes qui le surprendront et le déconcerteront. Or, il s'en faut que la sociologie en soit arrivée à ce degré de maturité intellectuelle. » (1993, p. XIV)

Ce que Durkheim souligne ici, c'est l'humilité dont un sociologue doit faire preuve devant son objet de recherche. Le sociologue n'est guère celui qui éclaire le monde. Son objet de recherche en fin de compte, les êtres humains, sont auteurs de toutes les œuvres collectives et capables de réfléchir et d'analyser, au même titre que le sociologue réfléchit et analyse un autre point de vue. Nous reprenons ici l'approche de l'« anthropologie réciproque » proposée par Armel Huet et la « double herméneutique » d'Anthony Giddens. Le sociologue est ainsi un être humain comme son objet de recherche. Il ne fait qu'effectuer d'analyses des analyses de ses interlocuteurs et enquêtés.

Le métier de sociologue est un métier parmi tant d'autres, comme me l'a souvent répété Armel Huet. Il n'y a point à faire la distinction entre des métiers nobles et des métiers vilains. Ils sont égaux en principe. De ce point de vue, le sociologue et son objet de recherche sont sur un pied d'égalité et doivent se respecter mutuellement. Ce respect mutuel revêt une importance capitale dans l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et ses interlocuteurs, surtout au cas où ses interlocuteurs seraient issus de milieux défavorisés.

Et cette relation de confiance est aussi la condition préalable à la fiabilité des données collectées. En effet, si en tant que chercheur, nous n'avions pas cette lucidité avant d'entrer sur le terrain, nous pourrions créer, dès le commencement de l'entretien, l'ambiance d'un interrogatoire, ce qui serait nuisible au bon déroulement de l'entretien, et surtout porterait gravement atteinte à la qualité des données collectées. Nos interlocuteurs pourraient volontairement, ou malgré eux, dire ce que nous voudrions leur faire dire.

Au contraire, si nous adoptons ce principe d'égalité et de respect mutuel, nos interlocuteurs pourront le sentir à travers des détails, insignifiants à première vue, pourtant essentiels, tels que notre ton, nos gestes, notre façon de poser les questions et de les écouter. L'entretien dans une ambiance amicale et de respect mutuel facilite les échanges en profondeur et permet de réduire autant que possible les risques de falsification des données. D'ailleurs, si nous commençons notre entretien dans un esprit ouvert et de respect mutuel, et que nous avons cette humilité préconisée par Durkheim devant nos interlocuteurs, nous sommes alors très attentifs à toute réaction de nos interlocuteurs, et à tous les détails s'y rapportant, sur eux-mêmes en personne, dans l'environnement, qui pourraient nous fournir des informations importantes.

Nous citons ici un exemple, notre premier entretien avec Mme Zhang. Elle nous avait donné rendez-vous chez elle mais nous avait fait attendre pendant trois heures en bas de l'immeuble où elle louait son appartement. En fait, elle avait une affaire urgente à régler à l'école et avait oublié de nous prévenir. Après trois heures d'attente, nous commençons enfin notre entretien. Son appartement était grand et l'ameublement était bizarre : des meubles de couleurs et styles différents étaient installés pêle-mêle. Mme Zhang était discrète et réservée. Elle répondait à nos questions, brièvement. Après quelques questions que nous avions préparées, nous lui avons posé des questions sur son appartement, sur sa vie quotidienne. L'ambiance se réchauffait tout de suite. Elle nous disait que l'appartement était en colocation avec des professeurs de son école pour réduire les charges financières et elle nous expliquait comment elle partageait le loyer avec ses colocataires. Les meubles de l'appartement étaient offerts par des parents d'élèves. C'étaient des objets défectueux qui n'étaient plus vendables, mais toujours utilisables. Ces informations, qui n'avaient en apparence aucun lien avec notre sujet, étaient finalement très importantes, car elles nous aidaient à clarifier des questions essentielles, pour lesquelles nous aurions des difficultés à obtenir des réponses dans les entretiens en face-à-face : revenus personnels des directeurs d'école, relations entre le directeur et ses enseignants, relations entre le directeur et les parents d'élèves.

Après, elle nous a invité à manger des fruits, en nous disant que ce n'étaient pas de très bons fruits. Nous pouvions sentir son complexe d'infériorité devant nous. En fait, à ses yeux, nous n'appartenions pas aux mêmes milieux sociaux. Nous l'avons aidé à laver des fruits et à les éplucher. Et nous lui avons donné en premier un fruit avant d'en prendre nous-mêmes pour manger ensemble. Visiblement, elle était émue par nos gestes et elle nous a raconté beaucoup sur sa motivation, ses difficultés, ses relations avec les autorités... L'entretien a duré plus longtemps que prévu. Après, elle nous a conduit jusqu'à l'arrêt de bus et nous a invité chaleureusement à visiter son école.

Cet exemple est une belle illustration de l'approche de l'« anthropologie réciproque ». Cela montre que nos interlocuteurs nous analysent dès le commencement de l'entretien. Seul un positionnement du sociologue basé sur l'égalité et le respect mutuel permet ainsi de faire progresser l'entretien dans un sens favorable à l'authenticité et à la qualité des données. En effet, si nos recherches sont marquées par une orientation anthropologique, nous avons à considérer avant tout nos interlocuteurs comme des êtres humains, au même titre que nous.

En résumé, la méthode « hypothèse – vérification » est applicable à toute recherche scientifique. La différence entre la science sociale et la science naturelle, c'est que face à la résistance, nous ne pouvons pas intervenir sur notre objet de recherche, des êtres humains et phénomènes sociaux. Faire plier son terrain à ses hypothèses théoriques, voici une approche de trucage qui empoisonne le fondement même de la recherche en science sociale.

Cependant, si nous nous attachons aux principes d'égalité et de respect mutuel, et que nous avons la curiosité et l'humilité nécessaires, nous pourrions voir dans la résistance du terrain le vrai charme du métier de chercheur et le potentiel du progrès de nos travaux théoriques. Tous les intérêts d'une recherche scientifique, en science sociale ou naturelle, ne résident-ils pas dans cet aller – retour entre les hypothèses et les réalités du terrain ?

5. L'organisation des chapitres

La thèse est composée de cinq chapitres, en plus de l'introduction et de la conclusion.

Le chapitre I porte sur le contexte du développement des écoles d'enfants migrants. Nous commençons par une étude des principales politiques adoptées par les autorités chinoises dans les années 50 et 60 pour expliquer l'origine d'une ségrégation juridique entre la ville et la

campagne et d'une discrimination politique, économique et culturelle à l'égard des ruraux. Ce détour historique nous aide à comprendre d'une part pourquoi ces derniers font tout leur possible pour s'installer dans les agglomérations urbaines, et d'autre part, pourquoi ils ont eu tant de difficultés à scolariser leurs enfants dans les écoles publiques urbaines ? La deuxième partie du chapitre analyse les raisons de la déscolarisation des enfants migrants en ville et la dernière partie se consacre à une présentation dans les grandes lignes du développement des écoles d'enfants migrants dans des mégapoles de l'Est et d'un état des lieux de ces établissements à Pékin.

Le chapitre II précise le positionnement théorique de la thèse et l'outil d'analyse qui est utilisé. Nous souhaitons par le cas de la légalisation des écoles d'enfants migrants examiner des processus sociaux universels qui ont toujours préoccupé la sociologie, surtout le rôle des personnes dans ces processus. Cette recherche touche ainsi à une question théorique lancinante dans les sciences sociales, à savoir, le lien entre l'individuel et le collectif, entre le micro et le macro. Nous commençons par un rappel des solutions proposées par des principaux modèles théoriques pour dépasser cette dichotomie, tels que ceux de George Herbert Mead, Erving Goffman, Anthony Giddens, James Coleman et Raymond Boudon. Ils orientent tous leur démarche vers une notion clé : la personne. Mais ils ont du mal à en faire un réel outil d'analyser pour éclairer la recherche empirique. Le modèle de la Médiation de Gagnepain peut nous aider dans cette tâche. Comme il s'agit d'un modèle encore peu connu en sciences sociales, nous cherchons à présenter les apports déterminants de ce modèle, surtout ceux qui sont liés à la problématique théorique de cette thèse : la modalité *ethno-politique* et la modalité *éthico-morale* de la raison humaine.

Dans les chapitres III, IV et V, nous mettons à l'épreuve le modèle de la Médiation dans l'analyse de nos données empiriques sur le processus de légalisation des écoles à Beijing.

Le chapitre III porte sur les histoires de création d'écoles. La théorie de la Norme par laquelle Gagnepain théorise la modalité *éthico-morale* nous aide à clarifier le mécanisme fondamental qui sous-tend la décision humaine. Comment la *personne* analyse, avec sa *capacité instituante* et sa *capacité éthique*, ses désirs et les contraintes que lui impose son *environnement* pour construire un projet susceptible de lui donner la plus grande satisfaction ? Autrement dit, comment nos directeurs pèsent les différents facteurs, personnels ou sociaux, pour parvenir à leurs projets de création d'école ? Le modèle de la Médiation nous permet ainsi de revoir la base anthropologique de deux notions clés : la *légitimité* et la *morale*.

Si le chapitre III cherche à montrer comment la *capacité éthique* et la *capacité instituante* s'articulent dans la prise de décision, le chapitre IV va examiner cette articulation dans un processus dynamique du passage de la *légitimité* à la *légalité*. La découverte de la première école d'enfants migrants à Pékin marque l'entrée dans l'espace public des projets de nos directeurs. Nous observons à partir de ce moment deux évolutions en symbiose : d'une part, dans leur lutte pour la survie et le développement de leurs écoles, eux-mêmes et leurs projets connaissent une « métamorphose » : de la reconstruction de la *légitimité* au combat pour la *légalité* ; d'autre part, les recoupements de projets qui se développent autour d'eux se caractérisent par une extension de la coopération et une diminution de la confrontation. Un consensus s'y dégage progressivement au sujet de la scolarisation des enfants migrants en ville.

Le chapitre V analyse toutes les péripéties qui surgissent dans l'émergence de la *légalité* et la *codification* du droit égal des enfants migrants. Les visées de « gauche » et de « droite » de l'existence sociale que Gagnepain théorise dans la théorie de la Personne nous éclairent sur les ambiguïtés et les tergiversations que nous observons dans le processus de la légalisation, entre les autorités publiques de différents niveaux, entre les principes juridiques et leur application sur le terrain et même au sein de l'opinion publique. Le concept de doxa du modèle de la Médiation nous aide à dégager, malgré tous ces obstacles, une tendance générale de l'évolution institutionnelle de la Cité. Nos directeurs qui se transforment avec leurs projets font ainsi évoluer la Cité et laissent des traces marquantes dans l'histoire.

Chapitre I - Contexte

Pour bien comprendre l'apparition dans différentes provinces chinoises de nombreuses écoles créées par des « travailleurs paysans » (*Mingong* en chinois) pour scolariser leurs enfants en ville au début des années 1990, il est nécessaire de remonter dans l'histoire au moins jusqu'au lendemain de la fondation de la Chine Nouvelle en 1949.

Ce sont en effet les principales politiques adoptées par les autorités chinoises dans les années 50 et 60, qui expliquent la migration massive de paysans vers les villes à la fin des années 1980 et surtout pourquoi ils ont eu tant de difficultés à scolariser leurs enfants dans les écoles publiques urbaines ? En effet, le mouvement de migration des paysans a eu lieu après presque trente ans de ségrégation de jure et de facto entre la ville et la campagne et au moment où cette séparation a abouti à une discrimination politique, économique et culturelle à l'égard des ruraux.

A partir de là, nous pourrions mieux comprendre l'enjeu que constitue la création des « écoles d'enfants migrants » (*Da Gong Zi Di Xue Xiao* en chinois) : l'émergence d'initiatives de personnes privées s'improvisant directeurs d'écoles a contribué non seulement à la reconnaissance du droit des enfants migrants à leur scolarisation en ville, mais elle a surtout participé à l'ébranlement d'une ségrégation entre la ville et la campagne, telle qu'elle était susceptible de compromettre le développement durable du pays.

Ce chapitre comprend trois parties : la première est consacrée à une étude brève des principales politiques menées par les autorités chinoises dans les années 1950 et 1960 et qui sont à l'origine de la ségrégation ville-campagne, ainsi qu'à l'évolution du mouvement migratoire des paysans vers les villes à partir des années 1980 ; la deuxième partie analyse comment la déscolarisation des enfants migrants en ville est due essentiellement au décalage entre l'organisation institutionnelle de la ville et la réalité de la migration ; la troisième partie présente en grande ligne le développement des écoles enfants migrants dans différentes mégapoles chinoises avant de faire un état des lieux de ces écoles à Beijing.

1. Les disparités entre le littoral et l'intérieur, entre la ville et la campagne, ainsi que le développement déséquilibré entre l'agriculture et l'industrie poussent les paysans à fuir la campagne et à aller en ville.

Les premières écoles d'enfants migrants sont apparues après plus de dix ans d'exode rural à la suite du démantèlement de l'économie planifiée et du lancement de la Réforme économique dans les régions rurales à la fin des années 1970.

Dans toute histoire d'industrialisation, l'exode rural constitue un épisode inévitable. En Chine, pays traditionnellement agricole dont le processus d'industrialisation fut dans une certaine mesure « déformé » par l'agression étrangère et l'idéologie marxiste soviétisée, l'exode rural a entraîné des conséquences particulièrement graves, susceptibles d'influer sur le cours d'évolution de l'ensemble du pays. Le problème de la scolarisation des enfants des « travailleurs paysans en ville » s'est posé justement dans ce contexte.

1.1 La stratégie de développement adoptée en 1949 et la révolution culturelle (de 1966 à 1976) entraînent de jure et de facto la ségrégation ville-campagne et l'asphyxie de l'économie rurale.

En 1949, après presque 40 ans de guerres, la Chine entre dans une nouvelle ère. Au milieu de l'allégresse générale, il est difficile de prévoir tous les tourments que connaîtront la jeune République populaire et son peuple, qui venaient d'endurer des souffrances extrêmes depuis un siècle. Même si nous ne pouvons pas nier les succès des trois premières décennies de la Chine nouvelle¹, nous devons reconnaître que la stratégie de développement de l'époque, avec

¹ Des lecteurs occidentaux pourraient contester notre point de vue, car la Chine de l'époque Mao a une image extrêmement négative en Occident. En Chine, Mao est aussi une personnalité contestée. Mais la polémique autour de lui ne signifie pas pour autant qu'il n'y a rien de positif sur le plan de la construction du pays, surtout pendant la première décennie suivant 1949. C'est à cette époque que la Chine commence sa transformation en pays industrialisé et dispose ainsi d'une base industrielle solide, indispensable à son décollage économique après le lancement de la réforme et de l'ouverture à la fin des années 1970.

toutes les erreurs qui furent commises pour des raisons diverses, laisse un héritage lourd de conséquences pour le développement ultérieur du pays. L'une des conséquences les plus significatives est la ségrégation ville-campagne. Les citadins et les paysans vivent séparément, depuis presque trente ans, dans deux mondes complètement différents et l'économie rurale est sacrifiée à la stratégie d'industrialisation et à la nécessité d'assurer la subsistance de la ville.

1.1.1 De 1949 à 1957, le basculement vers le régime socialiste et l'instauration de l'économie dirigée provoquent de graves difficultés économiques et sociales.

Dans le contexte de la guerre froide, face au blocus total de l'Occident, la jeune République populaire de Chine choisit naturellement de se référer au « grand frère soviétique » pour élaborer sa stratégie de développement. Le soutien financier et technologique substantiel de l'URSS renforce encore la domination du modèle soviétique. Comme en Union soviétique, la Chine considère le changement de régime, ou plus précisément l'instauration du régime socialiste, comme la tâche primordiale et l'unique voie d'accès au rang de puissance mondiale.

La *Feuille de route* qu'elle adopte pour la période de transition en est une bonne illustration. Cette période s'étend de la fondation de la République populaire de Chine à l'accomplissement de la transformation socialiste.

« Voici la feuille de route et la tâche principale du Parti. Pendant la période de transition qui va durer assez longtemps, la Chine doit penser réaliser progressivement son industrialisation et accomplir la transformation socialiste de l'agriculture, de l'artisanat et de l'industrie et du commerce capitaliste. » (Du, 2005, p.34)²

Le département de la propagande du Comité central du PCC précise dans sa circulaire que *« la Feuille de route de la période de transition peut se résumer comme suit : il faut faire en sorte que le régime de propriété socialiste des moyens de production devienne l'unique*

² Du Runsheng, *Mémoire de Du Runsheng : réalité des prises de décision importantes sur la réforme agricole en Chine après 1949*, Beijing, Editeur Peuple, 2005

infrastructure économique de l'Etat et de la société. ... C'est la seule façon qui permette d'accomplir une révolution dans le domaine technologique... » (Du, 2005, p. 35).

A travers cette formulation, presque inconnue pour notre génération, nous pouvons déceler les influences du « grand frère soviétique » et surtout, la suprématie de l'idéologie marxiste (ou plus précisément, marxiste-léniniste-stalinienne).

En effet, depuis 1949, l'idéologie ne cesse de gagner du terrain face au pragmatisme pour atteindre son apogée pendant la Révolution culturelle³. Coïncidence ou non, ce processus correspond justement à celui de la mythification du président Mao. Sous l'effet de ce double processus, le pays tout entier s'engage dans un engrenage infernal et la période de transition, prévue initialement pour 15 ou 20 ans, ne dure finalement que 8 ans : de 1949 à 1952, reconstruction après la guerre et de 1953 à 1957, premier plan quinquennal. Pendant cette période, tous les secteurs de la société chinoise connaissent des changements de fond en comble, aussi nous n'analyserons ici que quelques secteurs qui sont étroitement liés à notre sujet. A la fin de la période de transition, l'économie nationale, mieux que le territoire, est contrôlée entièrement par les autorités centrales. Comme l'a dit Mao, « *chacun des 600 millions de Chinois est à notre charge.* » (Liu, 2009, p. 8)⁴

A. Agriculture

L'agriculture est l'un des secteurs les plus éprouvés par la « révolution socialiste ». Pendant la période de transition, le secteur agricole est marqué par deux réformes importantes : réforme agraire (1950-1953) et mouvements de coopération (1949-1956). Ces deux réformes aboutissent en 1958 au régime de collectivisme total (commune populaire), avec la catastrophe du « Grand Bond en Avant » (1958) et de la grande famine triennale (1959-1961).

La réforme agraire a pour objectif initial de distribuer des terres aux paysans pauvres souvent sans terre. Mais dès le début, cette réforme, basée sur la théorie de lutte des classes, met

³ Le *Programme commun* adopté par la première Conférence consultative politique du peuple chinois (qui sert de parlement à l'époque) en septembre 1949 formule la politique fondamentale de construction économique comme suit : la construction économique doit s'appuyer sur les secteurs public et privé, profiter à la fois aux employeurs et travailleurs, reposer sur la symbiose entre la ville et la campagne et les échanges entre l'intérieur et l'extérieur. Cette politique pragmatique, adaptée à la réalité chinoise au lendemain de la fondation de la Chine nouvelle, est abandonnée rapidement pour céder la place à une ligne politique très idéologique.

⁴ Liu Xiaomeng, *Histoire du mouvement d'envoi de jeunes instruits à la campagne en Chine*, Beijing, Contemporary China Publishing House, 2009

l'accent sur l'étiquetage de la population rurale, trop souvent arbitraire, et sur la sensibilisation des paysans pauvres à la réalité de l'exploitation. La distribution des terres devient ainsi un objectif secondaire et la réforme dégénère rapidement en violences des exploités contre les exploitants⁵. Premier mouvement d'envergure lancé en 1949, cette réforme démontre parfaitement la puissance du « bulldozer » idéologique des vainqueurs mais déchire pour longtemps le tissu social des villages et déstabilise la structure de production dans les régions rurales.

Contrairement aux prévisions des autorités, la réforme agraire ne « libère » pas de forces productives suffisantes pour soutenir le fonctionnement d'une économie « en surchauffe ». Face à cette situation, le président Mao invente le concept de coopérative. « L'union fait la force ». Il faut persuader les paysans de la nécessité d'abandonner leur mode de production traditionnel et d'intégrer les coopératives avec leurs moyens de production respectifs.

Au début du Mouvement de coopération, le président Mao insiste encore sur la participation volontaire et la protection de l'enthousiasme des paysans qui récupèrent leurs terres. Mais très rapidement, sa mentalité « lutte des classes » l'emporte. D'après lui, les régions rurales ayant connu la réforme agraire constituent un champ stratégique à conquérir par le prolétariat. Sinon, elles risquent de tomber dans les mains des capitalistes. Ces instructions se concrétisent par de multiples dérives sur le terrain. Les révoltes de paysans se multiplient mais sont rapidement étouffées. Les hautes autorités, convaincues de l'ingéniosité de leur invention et dopées par des reportages falsifiés, se fixent même des objectifs chiffrés⁶ en ce qui concerne le taux de participation des paysans aux coopératives et en 1956, 600 millions de paysans sans exception sont considérés comme ayant intégré les coopératives.

L'une des conséquences directes de ce mouvement est que les paysans ne sont plus motivés par la production, car leur revenu n'est plus lié directement à leur travail personnel. D'ailleurs, avec le système de coopératives, les paysans ne sont plus libres de choisir leurs

⁵ Il existe une littérature académique et littéraire abondante sur le déroulement de la réforme agraire. Dans beaucoup de cas, « les ennemis de classe » sont fabriqués d'une façon arbitraire et même ridicule. Aujourd'hui, avec le recul, on ne peut que se demander si cette réforme ne fut pas conçue dès le début comme une campagne de rééducation idéologique. D'ailleurs, les exemples ne manquent pas en ce qui concerne les dérives de la réforme agraire en Union soviétique et en Chine avant 1949 dans les « bases révolutionnaires ». Voir Zhang Xiaojun, « Land Reform in Yang Village: Reproduction of Symbolic Capital and the Determination of Class Status ». in *Modern China* 30 (1) P.1-48 Janvier 2004

⁶ Fin 1953, lors de la troisième réunion sur la question de coopératives, le président Mao a donné les instructions suivantes : il faut donner des objectifs chiffrés aux différents échelons. Si le chiffre réel dépasse l'objectif, c'est le gauchisme. Sinon, c'est le droitisme. (Du, 2005, p.64)

cultures. Tout est décidé par le haut et pour assurer la production de céréales, les autres cultures économiques sont interdites et étiquetées comme « la queue du capitalisme ». L'économie rurale dans son ensemble se dégrade, sans mettre fin à la crise céréalière.

B. Industrie

Dans le domaine industriel, l'Etat se fixe deux axes de travail : la stratégie d'industrialisation pilotée par l'Etat et la transformation socialiste de l'artisanat et de l'industrie capitaliste. La stratégie d'industrialisation s'inspire essentiellement du modèle soviétique : le développement en priorité de l'industrie lourde, gourmande en investissements et modeste en créations d'emplois, la gestion centralisée qui couvre tous les maillons du fonctionnement de l'entreprise. Cependant, cette stratégie n'est pas adaptée à la réalité chinoise. Car après presque 40 ans de guerres, l'état de la Chine, pays traditionnellement agricole, nécessite d'énormes investissements dans les travaux de reconstruction qui concernent tous les domaines. En 1952, le PIB de la Chine n'est que de 67,9 milliards de yuan, soit 119 yuan par habitant⁷. L'industrie y contribue à moins de 10% et l'agriculture, 83,5%. Avec cette stratégie d'industrialisation, le peu de moyens dont dispose l'Etat est absorbé par un secteur dont la rentabilité est lente, tandis que de nombreux secteurs qui touchent directement au bien-être de la population sont délaissés, tels que l'agriculture, l'éducation, l'emploi... Face à cette situation, l'Etat ne peut que se tourner vers l'agriculture et envisager de puiser dans le secteur agricole les capitaux nécessaires au développement de l'industrie lourde⁸. Des problèmes économiques et sociaux aigus guettent alors la jeune République.

La transformation socialiste de l'artisanat et de l'industrie capitaliste accentue encore les difficultés. En effet, cette transformation s'accomplit à une vitesse qui dépasse largement les attentes des autorités. En 1956, suite à l'aboutissement du mouvement de coopération dans les régions rurales, le mouvement de coentreprises ravage les secteurs du commerce et de l'industrie en quelques mois seulement. Fin 1956, 99% de l'industrie privée et 82,2% du

⁷ Chiffres publiés par le Bureau national des statistiques et cités par le site du gouvernement central de la République populaire de Chine http://www.gov.cn/test/2009-09/11/content_1415037_2.htm 11 septembre 2009 dans un article sur les succès que la Chine nouvelle a obtenu dans les domaines économique et social pendant 60 ans.

⁸ C'était aussi le cas en Union soviétique.

commerce privé sont transformés en coentreprises contrôlées par l'Etat (Gao, 1999)⁹. Suite au changement de statut, la gestion des entreprises est contrôlée entièrement par l'Etat. L'ancien patron privé est exclu de toute décision sur le développement de son ancien établissement¹⁰. L'Etat monopolise tous les maillons du fonctionnement de l'entreprise, de l'achat des matières premières à la commercialisation des marchandises. Et même le recrutement des ouvriers et les niveaux de salaire sont décidés de façon centralisée. Le déphasage entre le fonctionnement de l'entreprise et la réalité économique donne lieu à de multiples problèmes économiques et sociaux. Surtout, avec l'élimination du secteur privé, l'Etat perd la souplesse nécessaire au bon fonctionnement de toute économie. L'une des conséquences est l'aggravation du problème du chômage dans les villes et la pénurie de l'approvisionnement du marché.

C. Education

Après 1949, le secteur de l'éducation est lui aussi marqué aussi par le modèle soviétique : nationaliser toutes les écoles privées, assurer l'éducation à tous les enfants d'âge scolaire, centraliser le placement des diplômés... Avec ces mesures en décalage avec la réalité chinoise, auxquelles s'ajoute l'oscillation des autorités centrales entre l'éducation de masse et l'éducation d'élite, le secteur de l'éducation connaît un développement fluctuant mais les problèmes économiques et sociaux existants ne font que s'aggraver. Pour ne citer que quelques chiffres. Fin 1952, par rapport à 1949, le nombre d'écoliers est passé de 23,49 millions à 51,10 millions, soit un taux de scolarisation de 49,2% ; le nombre de collégiens et lycéens est passé de 1,04 millions à 2,49 millions, soit une augmentation de 140%¹¹.

Le développement très accéléré de la scolarisation entraîne de multiples problèmes : la baisse de la qualité de l'enseignement, la pénurie d'investissements publics qui sont orientés en priorité vers les secteurs de l'industrie lourde et de l'industrie militaire. En 1953, la première crise éclate dans le secteur éducatif. Le ministère de l'Education décide de réduire le nombre

⁹ Gao Huamin, « Analyse de l'essor du mouvement de coentreprises », in *Etudes sur la Chine contemporaine*, n°5-6, Beijing, Contemporary China Publishing House, 1999

¹⁰ La gestion de l'entreprise est contrôlée en réalité par l'Etat. L'ancien responsable capitaliste participe partiellement à la gestion. Qu'est-ce que cela signifie ? Il travaille comme un simple employé et il ne peut plus participer à la gestion de l'entreprise en tant que patron. (Chen, 1995, p. 288-289).

¹¹ Les grands événements du secteur éducatif en Chine. Hangzhou, Zhejiang Education Publishing House, p. 321, p. 334. 1994.

d'admission des élèves aux niveaux primaire et secondaire, notamment dans les régions rurales. De nombreux diplômés du primaire ou secondaire perdent la chance de poursuivre leurs études. L'Etat n'a pas non plus les moyens de garantir leur insertion dans la vie active. En 1954, 60% des diplômés du secondaire, soit 230 000 collégiens, ne peuvent pas entrer au lycée et 63% des diplômés du primaire, soit 2,09 millions, ne peuvent pas entrer au collège (Liu, 2009, p.2). L'augmentation soudaine d'un grand nombre de demandeurs d'emplois, et surtout la migration de multiples diplômés de la campagne vers la ville, accentue les difficultés économiques et sociales en zone urbaine : chômage, instabilité sociale, pénurie de produits de première nécessité, manque de logements... Dans les années qui suivent, en réponse au développement mouvementé de l'économie urbaine, le secteur de l'éducation connaît des hauts et des bas. Mais le problème du décalage entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi persiste. La disparition des écoles privées et des entreprises privées, l'instauration d'un régime hautement centralisé et l'écart historique du niveau de vie entre la ville et la campagne accentuent le mouvement de migration vers la ville et les difficultés économiques et sociales dans les régions urbaines.

1.1.2 Face aux difficultés, les autorités adoptent des politiques ad hoc lourdes de conséquences à long terme.

Les différentes réformes socialistes ont provoqué des difficultés économiques et sociales dans la campagne comme dans la ville. A cause des moyens de production arriérés et du manque de motivation des paysans, la production agricole a du mal à satisfaire aux besoins de la population et à fournir les matières premières nécessaires à l'essor industriel. Face à la pénurie de céréales sur le marché, les autorités centralisent les achats et ventes des produits agricoles et appliquent le rationnement alimentaire dans les régions urbaines.

Devant l'aggravation des difficultés économiques et sociales en ville, elles multiplient des mesures d'anti-urbanisation¹² pour réduire la population urbaine, parmi lesquelles il faut citer notamment le système Hukou (enregistrement de l'état civil) et le mouvement d'envoi de

¹² Selon Xu (1988, p. 296), de 1950 à 1980, pendant 30 ans, la population urbaine passe de 28,4% à 41,3% dans le monde, de 16,2% à 30,5% dans les pays en développement, de 11,2% à 19,4% en Chine.

jeunes instruits à la campagne (Shang Shan Xia Xiang en chinois)¹³, qui instaurent la ségrégation définitive entre la ville et la campagne et aggravent les problèmes de sureffectifs dans les régions rurales. Il est à souligner que beaucoup de recherches sur ces questions insistent sur le facteur idéologique. A notre avis, ces mesures, considérées aujourd'hui comme « absurdes », sont avant tout des solutions d'urgence ad hoc pour faire face à des difficultés concrètes. L'idéologie a plutôt servi d'alibi aux autorités pour faire « avaler des couleuvres » à la population.

La centralisation des achats et ventes des produits agricoles

En 1952, la réforme agraire prend fin et contrairement aux attentes des autorités, la Chine fait face à une première crise alimentaire due à l'augmentation de la population et de la spéculation sur le marché alimentaire. Pour mettre fin à la pénurie de céréales, les autorités décident en 1953 de centraliser les achats de céréales auprès des paysans et de monopoliser les ventes de céréales en ville. Cette pratique, qui a échoué déjà en Union soviétique, s'impose en Chine avec la théorie du président Mao qui veut éradiquer le capitalisme dans les régions rurales (Du, 2005, p.40).

Même si cette pratique permet dans l'immédiat de limiter la pénurie et de soulager les gens des villes, elle provoque des effets destructeurs sur l'économie rurale.

1) Les paysans perdent progressivement leur motivation pour produire¹⁴. En fait, plus ils produisent, plus l'Etat achète à un prix décidé autoritairement. Le marché privé est interdit et le reste que les paysans gardent ne suffit même pas à couvrir les besoins familiaux élémentaires.

2) La pénurie de céréales pousse les autorités à augmenter les surfaces de culture de céréales et à limiter autant que possible d'autres cultures ou activités d'élevage. Les paysans perdent ainsi une large part de leurs sources de revenus.

3) Le monopole de l'Etat sur les achats s'étend rapidement des céréales à presque tous les produits agricoles. Les paysans deviennent ainsi une machine à produire de l'Etat socialiste.

¹³ Nous empruntons ici le terme à Michel Bonnin : *Génération Perdue : Le mouvement d'envoi des jeunes instruits à la campagne en Chine, 1968 – 1980*, Editions de l'EHESS, 2004, Paris

¹⁴ Plus précisément, les paysans ne sont pas motivés pour produire dans le cadre de la coopérative. Comme la recherche de Gao (2006) le montre, les paysans ont de multiples astuces pour réduire au minimum leur offre de main d'œuvre dans la coopérative et ils réservent toutes leurs forces aux parcelles qu'ils gardent en cachette, dont la production n'est pas destinée aux achats publics.

Le système du Hukou (enregistrement de l'état civil)

Le système du *Hukou*, qui attribue à tout Chinois dès sa naissance une étiquette de paysan ou de citoyen, est à l'origine de la ségrégation juridique ville-campagne et de nombreux problèmes sociaux d'aujourd'hui. Face aux difficultés économiques et sociales en ville, ce système, conçu au début comme un simple moyen d'enregistrement des résidents urbains, devient progressivement un instrument efficace pour contrôler la croissance démographique en ville et pour freiner la migration de la campagne vers la ville.

Comment ce système évolue-t-il pour priver les citoyens chinois de la liberté de déplacement et pour devenir un cauchemar pour des millions de Chinois même à l'heure actuelle ? Rappelons quelques dates importantes qui marquent ce processus :

- Le 16 juillet 1951, le ministère de la Sécurité publique publie le *Règlement provisoire sur l'enregistrement de l'état civil en ville* selon lequel tout résident urbain doit se faire enregistrer son état civil.
- En 1954, promulgation de la première Constitution de la République populaire de Chine qui stipule dans son article 90 que les citoyens chinois ont la liberté de choisir leur lieu de résidence et de migrer.
- En juin 1955, le gouvernement central publie la *Circulaire sur la mise en place d'un système d'enregistrement des résidents permanents*. L'enregistrement de l'état civil s'étend ainsi de la ville aux bourgs et aux régions rurales.
- En 1956 et 1957, 4 règlements nationaux sont rendus publics pour contrôler la migration « aveugle » des paysans vers la ville¹⁵.
- Le 9 janvier 1958, l'Assemblée populaire nationale adopte le *Règlement de la République populaire de Chine sur l'enregistrement de l'état civil* qui stipule dans l'article 10 (alinéa 2) que tout citoyen qui souhaite migrer de la campagne vers la ville doit présenter une attestation de recrutement de l'administration du travail urbaine, une lettre d'admission d'un établissement d'enseignement ou le permis de migration délivré par l'administration de

¹⁵ De 1952 à 1957, 20 millions de paysans quittent la campagne pour s'installer en ville (Wen, 2006, www.snzg.cn). Les inégalités entre la ville et la campagne existaient bien avant 1949. Dans les années 50, avec le développement industriel soutenu par les investissements publics, les inégalités ont tendance à s'élargir. Les paysans sont attirés par la prospérité urbaine et des possibilités d'emploi dans les usines.

gestion de l'état civil de la ville d'accueil à l'administration de gestion de l'état civil de son pays natal pour accomplir les formalités de migration auprès de l'autorité de son village natal.

Dans les années 60 et 70, la politique de contrôle de la migration devient de plus en plus sévère et efficace avec la réorganisation totale et l'intégration complète de l'administration économique, civile et sociale qu'entraîne la création du système des communes populaires et celui des *danwei* (unités de travail en ville, comprenant les usines, les bureaux, les services, les établissements d'enseignement, etc.), la mise en place du rationnement alimentaire et les prestations du service public (soins médicaux, retraites, éducation ...) liés uniquement à l'enregistrement de l'état civil. Plus précisément, sous l'économie planifiée, si un enfant est né en ville, il est pris en charge par l'Etat jusqu'au moment où il quitte ce monde. En revanche, les paysans qui représentent 80% de la population ne bénéficient d'aucune prestation publique et la terre est leur seule garantie¹⁶. Ainsi, le système d'enregistrement de l'état civil non seulement renforce la ségrégation ville-campagne, mais également instaure dès leur naissance les inégalités entre citadins et ruraux.

Le mouvement d'envoi de jeunes instruits à la campagne

Contrairement à ce que pensent beaucoup de gens¹⁷, le Mouvement d'envoi des jeunes instruits à la campagne débute dans les années 50, suite à la première crise du secteur éducatif en 1953. L'accumulation des diplômés demandeurs d'emploi détériore la situation économique et sociale dans la ville, alors qu'il manque de personnel qualifié dans la campagne, sachant que la plupart des paysans sont analphabètes. Dans ce contexte, les autorités encouragent tous les diplômés qui ne trouvent pas d'emploi ni de possibilité de poursuivre les études à se rendre dans les régions rurales ou montagneuses pour participer à la production agricole. Pour commencer, les diplômés issus de ces régions sont mobilisés pour retourner s'installer dans leur village natal.

¹⁶ D'après l'universitaire Wen Tiejun, pendant les 30 ans d'industrialisation avant 1979, l'Etat fournit une garantie de A à Z mais de bas niveau à la population urbaine pour d'une part extorquer légitimement toute la plus-value qui est réinvestie dans le processus productif, et d'autre part, faire des urbains la classe moyenne indispensable à la stabilité sociale en face des paysans qui sont réduits au statut de fournisseur pur de ce qui est nécessaire à l'industrialisation et privés de tout partage des fruits du développement (2006, www.snzg.com).

¹⁷ En Chine, beaucoup croient que le mouvement *Shang Shan Xia Xiang* commence en 1966, l'année de déclenchement de la Révolution culturelle.

L'idéologie s'impose rapidement dans la poursuite du mouvement. En 1955, la Ligue de la jeunesse communiste appelle les diplômés urbains à aller dans les régions frontalières et à s'installer dans les endroits où l'Etat a le plus besoin d'eux. En 1956, le Parti appelle officiellement tous les diplômés du primaire et secondaire, qui ne peuvent pas poursuivre leurs études, à se rendre dans les régions rurales et montagneuses pour participer à la grande cause de la construction de la campagne socialiste (Liu, 2009, p.5-7). En 1957, suite au refroidissement de l'économie, le problème des diplômés sans emploi se pose avec plus d'acuité. La machine de propagande se déclenche et contribue à la formation d'un mouvement systématique qui va durer plus d'un quart de siècle (de 1954 à 1980) et concerner 20 millions de jeunes.

L'évolution de la situation économique fait de la réduction de la population urbaine l'une des priorités des autorités. En effet, le démarrage du « Grand Bon en Avant » en 1958 et la transformation des coopératives agricoles en communes populaires produisent des effets dévastateurs sur la production agricole, le développement économique et même le système écologique. Les catastrophes naturelles ne tardent pas à surgir et de 1959 à 1961, une grande famine sans précédent sévit en Chine et donne des dizaines de millions de morts¹⁸. En 1961, au bord de l'effondrement, l'économie nationale entre dans une longue phase de convalescence et l'une des priorités de l'Etat, c'est de réduire massivement la population urbaine pour alléger le fardeau des finances publiques. De 1961 à 1963, 26 millions d'urbains quittent la ville pour s'installer dans la campagne (Liu, 2009, p.12), parmi lesquels, il y a des jeunes diplômés et des ouvriers licenciés des usines étatiques. Au début des années 60, l'envoi des jeunes diplômés à la campagne devient une pratique systématique et l'Etat crée des administrations aux différents niveaux pour le gérer et arrête des lignes budgétaires spéciales.

Cette politique qui permet à l'Etat de réduire les difficultés immédiates provoque des conséquences catastrophiques sur l'économie rurale. Avec l'ampleur du mouvement et l'implication de la propagande idéologique, les défaillances de l'organisation sont inévitables. Les jeunes, qui n'ont aucune formation dans les techniques agricoles, sont « jetés » dans les villages pour travailler et gagner leur vie comme les paysans. Sous le régime de commune

¹⁸ Sur le nombre exact de morts pendant ces trois années de famine, il y a plusieurs versions. Le volume II de l'Histoire du Parti communiste chinois (1949-1978), qui est sorti le 11 janvier 2011, cite le chiffre du Bureau national des statistiques : plus de dix millions de morts. Ce chiffre est contesté par de nombreux chercheurs, car le Bureau national des statistiques n'a jamais fait un recensement à ce sujet. Selon un article de M. Li Chengrui, ancien directeur du Bureau national des statistiques (1997), publié dans la revue *Etudes sur l'histoire du Parti communiste chinois*, le nombre de morts est de 21,58 millions.

populaire, les jeunes arrivants, très peu productifs, viennent simplement partager les stocks de céréales qui ne suffisaient déjà pas à couvrir les besoins des paysans. L'économie rurale se dégrade encore davantage.

1.1.3 Pendant la Révolution culturelle, la chute de l'économie nationale et la situation intérieure anarchique accentuent la séparation ville-campagne et aggravent l'appauvrissement du monde rural.

En 1966, l'économie chinoise sort de la situation de pénurie et renoue avec la croissance. Le président Mao déclenche la « *Grande Révolution culturelle et Prolétarienne* », et le pays tout entier s'enfonce rapidement dans le gouffre de l'anarchie. Fin 1968, après plus de deux ans de troubles qui impliquent toutes les provinces et tous les secteurs d'activité, l'économie chinoise touche le fond. Malgré les efforts de Zhou Enlai et de Deng Xiaoping, le président Mao va de plus en plus loin dans sa voie de « *guerre de tous contre tous* » et le développement du pays est perturbé par de multiples campagnes idéologiques qu'il fabrique de toutes pièces et qui sont manipulées par les conspirateurs autour de lui.

La situation du monde rurale ne cesse d'empirer. Le régime des communes populaires fait des paysans les esclaves du « Plan national ». L'établissement financier installé au niveau de la commune populaire permet à l'Etat d'extorquer toute la plus-value agricole pour soutenir le développement de l'industrie lourde et militaire¹⁹ et les paysans n'arrivent même pas à manger à leur faim. Dans la stratégie nationale de développement, l'agriculture est de plus en plus marginalisée. Dans les années 60, durant le quatrième plan quinquennal, l'industrie lourde absorbe 49,6% des investissements publics (Su, 2007, p.473)²⁰.

De 1966 à 1968, tous les diplômés du primaire et du secondaire sont envoyés à la campagne pour recevoir une « *rééducation* » auprès des paysans. Le mouvement de déportation systématique se poursuit jusqu'à la fin des années 70. Le bilan de ce mouvement est négatif

¹⁹ Selon les estimations d'experts, de 1952 à 1978, l'Etat prélève 607,8 milliards de yuan du secteur agricole pour soutenir l'industrialisation du pays (Cui, 2004, p.7), cf. *Soutien et protection de l'agriculture en Chine*, Bureau d'études politiques du CC du PCC et Centre de recherche pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat, Beijing, China Agriculture Press, 1997. En 1952, le PIB chinois est de 67,9 milliards de yuan et en 1978, le chiffre est de 348,8 milliards de yuan (source : www.news.cn, 1^{er} septembre 2009, du Economic Information Daily)

²⁰ Su Xing, *Histoire économique de la Chine nouvelle*, 2^{ème} édition, Beijing, The Central Party School Publishing House, 2007

sur tous les plans. Deng Xiaoping l'a résumé comme suit : « *Nous avons dépensé 30 milliards pour obtenir un triple mécontentement des jeunes diplômés, de leurs parents et des paysans* ». Si l'arrivée massive des jeunes sans compétences techniques agricoles aggrave la situation déjà difficile dans les régions rurales, leur départ ou plus précisément le *saive-qui-peut* général à la fin des années 1970 non seulement donne un coup dur à la production agricole, mais également accentue les difficultés économiques et sociales dans les villes.

A la fin de la Révolution culturelle, l'agriculture et les régions rurales sont dans un état moribond et les paysans vivent dans la misère. De multiples initiatives paysannes surgissent ici et là pour supprimer le régime collectiviste et essayer un nouveau système de production familiale. Le décès du président Mao (9 septembre 1976) suivie de l'arrestation de la « Bande des quatre » (6 octobre 1976) mettent fin à la révolution culturelle. La prise du pouvoir par Deng Xiaoping prépare le terrain à la réforme et ouvre une nouvelle ère en Chine.

1.2 La réforme économique libère les paysans du joug du collectivisme et pose avec acuité le problème de la reconversion de la main d'œuvre rurale pléthorique. L'exode rural devient ainsi inéluctable.

Après la troisième session plénière du XI^{ème} Comité central du PCC en 1979 qui marque le début de la réforme en Chine, la réforme du régime des communes populaires devient l'une des priorités du pouvoir. Face à la résistance des conservateurs, Deng Xiaoping insiste sur la nécessité de « *rechercher la vérité dans les faits* » et encourage les paysans à prendre les initiatives et à choisir le mode de production qui leur convient.

A la suite des expérimentations de plus de deux ans qui donnent des résultats remarquables quant à la motivation des paysans, à l'accroissement de la production et à l'amélioration des conditions de vie dans les régions rurales, l'autorité centrale publie à partir de janvier 1982 cinq circulaires qui mettent fin au régime collectiviste, instaurent le système d'exploitation familiale, suppriment le système centralisé d'achat et de vente des produits agricoles et rétablissent la commercialisation des produits agricoles par l'intermédiaire des foires et des marchés. Les paysans chinois retrouvent ainsi la liberté de cultiver et de commercialiser leurs produits et la productivité agricole prend son essor.

1.2.1 L'essor de la productivité agricole met en relief le problème de la main d'œuvre pléthorique et les inégalités accrues entre la ville et la campagne poussent les paysans à rechercher des revenus plus élevés en ville.

En 1978, la main d'œuvre rurale est de 283 millions, soit plus de 70% de la population active. La Chine est traditionnellement un pays surpeuplé avec une surface limitée de terres cultivables. Après 1949, les autorités maintiennent délibérément une population nombreuse dans les régions rurales pour soutenir l'industrialisation et contrôler la croissance démographique en ville. Le régime des communes populaires parvenait tant bien que mal à cacher le problème de la main d'œuvre pléthorique. Avec la réforme de 1982, la famille redevient l'unité de production dans l'agriculture et retrouve une certaine liberté d'exploitation de ses terres. Naturellement, toute famille paysanne cherche à valoriser d'une manière optimale ses facteurs de production en vue de maximiser les revenus : diversification des cultures vivrières ou industrielles, mécanisation, engrais, etc. La productivité agricole augmente rapidement mais la question foncière reste implacable ; aussi les paysans qui possèdent des techniques autres et qui ne sont pas indispensables au maintien de la production agricole tentent de se reconvertir vers d'autres secteurs.

Au début des années 80, la réforme et l'ouverture gagnent du terrain et donnent une forte impulsion à la croissance économique. La réforme des entreprises publiques favorise le désengagement progressif de l'Etat et la conversion de l'entreprise nationalisée en acteur économique autonome. La reconnaissance par la loi du secteur privé contribue à la floraison des entreprises rurales et du secteur tertiaire en ville. A la lumière de la stratégie d'ouverture progressive, toutes les régions de l'Est sont ouvertes à l'extérieur et bénéficient des politiques préférentielles pour faciliter l'implantation des investisseurs étrangers et le développement des industries orientées vers l'exportation (Zones économiques spéciales, etc.). La Chine connaît ainsi une prospérité économique jamais vue depuis 1949 mais en même temps les inégalités se creusent entre l'intérieur et l'Est et entre la ville et la campagne.

Toutes les conditions sont alors réunies pour la migration vers la ville. La croissance de l'économie offre de nouveaux débouchés aux paysans qui caressaient depuis des années le rêve de tenter leur chance en ville. En octobre 1984, le Conseil des Affaires d'Etat (le gouvernement) publie une circulaire qui demande aux gouvernements de différents niveaux (provinces, districts, villes, etc.) de faciliter l'installation des paysans dans les bourgs pour

travailler dans les secteurs de l'industrie et du commerce. Cette circulaire assouplit les restrictions imposées par le système du *Hukou* et les paysans qui réussissent à acheter un logement ou à trouver un emploi durable ont désormais la possibilité de modifier leur état civil et devenir résidents non agricoles. Cette nouvelle politique prépare le terrain à la première vague des paysans vers les agglomérations.

Dans les régions côtières de l'Est, la reconversion locale de la main d'œuvre rurale pléthorique commence dès la fin des années 70 avec le développement de petites entreprises rurales (chaussette, Tshirt, chaussures, etc.)²¹. Les régions du Centre et de l'Ouest, ces types d'entreprises rurales étant très peu nombreux, ne parviennent pas à fixer la population. La prospérité de l'Est attire de plus en plus de paysans de l'intérieur du pays. La « population flottante » passe ainsi de 6,57 millions en 1982 à 18,10 millions en 1987 (Duan, 2008)²². Les itinéraires de la migration sont classiques : de la campagne vers la ville, de l'intérieur vers l'Est, des régions sous-développées vers les régions développées. En 1989, au lendemain du Nouvel an chinois, plus d'un million de paysans venant de provinces de l'intérieur, comme le Sichuan, le Henan, le Hunan, le Guangxi, affluent au Guangdong²³ et les transports ferroviaires en sont fortement perturbés. D'où naît le terme de « vague des travailleurs paysans » (Mingong Chao). Depuis lors, se répand le terme de « travailleur paysan » (Mingong) qui garde l'idée d'assignation au lieu d'origine que réalisait le *Hukou* et autour duquel se forme tout un vocabulaire sur le mouvement de migration et la vie des ex-paysans en ville.

²¹ Les premières entreprises rurales apparaissent à la fin des années 50. A l'époque, ce sont des entreprises créées par la commune populaire ou l'équipe de production pour fabriquer des outils ou transformer des produits agricoles. A la fin des années 70, avec l'augmentation de la productivité agricole se pose la question de la reconversion de la main d'œuvre pléthorique. Les autorités encouragent la création des entreprises rurales pour favoriser la reconversion locale. Les entreprises rurales se développent très rapidement et concernent les secteurs d'activité aussi variables que l'agriculture, l'industrie, le commerce, le bâtiment, les transports et les services. En 1987, elles comptent 87,764 millions d'ouvriers et leur chiffre d'affaires total atteint 474,31 milliards de yuan, chiffre qui dépasse pour la première fois la valeur de la production agricole (Su, 2007, p.563-565). Ces entreprises rurales, basées sur un régime de propriété collective, deviennent ensuite les premières entreprises privées en Chine nouvelle.

²² Duan Chengrong, Yang Ge, Zhang Fei, Lu Xuehe, « Neuf tendances de la migration intérieure en Chine depuis le lancement de la réforme et de l'ouverture », in *Population Research*, Vol. 32, n° 6, Beijing, 2008

²³ Voir l'annexe I : Carte de la Chine en provinces.

1.2.2 Des années 90 jusqu'à aujourd'hui, le mouvement migratoire s'amplifie d'année en année, surtout vers les mégalopoles côtières : la région autour de Beijing, le delta du Yangtsé et le delta de la Rivière des Perles. Dans la deuxième moitié des années 90, s'affirme la tendance à la migration familiale.

A la fin des années 80, l'économie chinoise en surchauffe entre dans une phase dite de l'assainissement et de l'approfondissement de la réforme. L'assainissement des entreprises rurales provoque le licenciement massif des ouvriers qui entrent dans les rangs des travailleurs migrants à la recherche de nouveaux emplois. En 1992, à la suite de trois ans « d'atterrissage » en douceur, l'économie chinoise renoue avec une croissance vigoureuse. Le mouvement de migration des paysans gagne constamment en ampleur. En 1995, la population flottante²⁴ s'élève à 70,73 millions. Ce chiffre dépasse, en 2000, 100 millions pour atteindre en 2005 147,35 millions (Duan, 2008, p.31-32). Le dernier recensement (2010) montre que la population flottante est de 261,39 millions et par rapport au recensement de 2000, elle a augmenté de 117 millions de personnes, soit un accroissement de 81,03%²⁵.

Depuis les années 90, la migration paysanne présente de nouvelles caractéristiques.

- 1) Le pourcentage des paysans à la recherche d'emplois dans les secteurs industriel et tertiaire ne cesse de s'accroître et se stabilise entre 50 et 55% après 2000.
- 2) Les travailleurs migrants ont tendance à s'installer durablement dans la ville d'accueil. Ceux qui habitent depuis plus de 5 ans dans la ville d'accueil passent de 7 millions en 1987 à 34 millions en 2000 et 46 millions en 2005.

²⁴ Il est nécessaire de clarifier ici deux notions : population flottante (Liu Dong Ren Kou en chinois) et travailleur paysan (Mingong en chinois). La population flottante désigne tous ceux qui ont quitté leur lieu de naissance enregistré depuis plus de 6 mois et le travailleur migrant, paysans qui quittent la campagne pour travailler en ville. Les travailleurs paysans représentent la grande majorité de la population flottante. A titre d'exemple, selon une enquête du Bureau national des statistiques, en 2009, la population flottante est de 180 millions, dont 149 millions en provenance des régions rurales (source : conférence de presse donnée par le Bureau national des statistiques en janvier 2010, transmise en direct par le site www.people.com.cn,

<http://finance.people.com.cn/GB/10815013.html>

²⁵ La publication par le président du Bureau national des Statistiques des données du 6^e recensement national, 28 avril 2011, www.gov.cn (site du gouvernement central chinois)

3) La migration en famille est de plus en plus fréquente. Les couples mariés représentent un pourcentage croissant parmi les travailleurs migrants et le rapport hommes-femmes évolue vers l'équilibre. En 2000, le pourcentage de migration familiale est 6 fois supérieur à celui de 1990.

4) Les travailleurs migrants affluent en priorité vers les mégalo-poles côtières, telles que la région autour de Beijing, le delta du Yangtsé et le delta de la Rivière des Perles. Dans les grandes villes de l'Est, Beijing, Shanghai ou Canton, un habitant sur trois ou cinq est travailleur migrant (Duan, 2008, p.32-39).

Dans les années 90, dans les grandes villes des régions côtières se pose la question des enfants migrants. Les travailleurs migrants ont tendance à partir en couple et à s'installer durablement en ville. Dès que les conditions de vie le permettent, ils emmènent leur enfant avec eux. Leur séjour loin du village natal leur permet aussi de contourner la politique de planning familial et beaucoup de couples migrants ont ainsi leur deuxième enfant né en ville. Or le système du *Hukou* exige que l'enfant soit scolarisé sur son lieu de naissance. Dans les années 90, la question de la scolarisation en ville des enfants migrants est encore complètement ignorée par les autorités centrales et locales, d'autant plus qu'elles sont prises au dépourvu par l'arrivée massive de ces immigrés.

2. Le décalage entre les systèmes administratifs et la réalité urbaine prive les travailleurs paysans du statut de citoyen, et empêche leurs enfants de bénéficier d'un accès égal à l'éducation scolaire.

L'affluence des paysans vers les grandes agglomérations urbaines de l'Est constitue un mouvement inévitable et condamné à s'amplifier : d'une part, il s'agit d'un cas classique de la loi de l'offre et de la demande. La main d'œuvre rurale est en sureffectif. Ce problème ne fait que s'accroître dans le nouveau contexte. Le décollage économique des villes côtières, qui repose notamment sur l'industrie manufacturière nécessite une offre de main d'œuvre bon marché. D'autre part, les disparités entre régionales et les écarts de niveau de vie entre la ville

et la campagne, ainsi qu'entre les familles paysannes d'une même région, poussent les jeunes « talentueux » à quitter la terre et à chercher une meilleure vie dans la ville.

Aujourd'hui, nous pouvons dire que le miracle de la croissance chinoise depuis plus de 30 ans est dû essentiellement à la contribution de la centaine de millions de travailleurs migrants. Ils méritent ainsi plus que les citadins un statut de citoyen. Cependant, les villes d'accueil, dont le fonctionnement normal et le développement sont étroitement liés aux travailleurs migrants, refusent de leur accorder un statut de citoyens à part entière. Ils deviennent de simples fournisseurs d'une main d'œuvre bon marché et sont écartés des prestations de service public.

2.1 L'administration centrale et locale, prise au dépourvu par la migration sans précédent des ruraux, adopte une position protectionniste et discriminatoire contre les travailleurs paysans.

Au milieu des années 80, face au développement économique en ville, l'Etat rectifie sa position traditionnelle et encourage les paysans en sous-emploi à chercher du travail dans les agglomérations urbaines²⁶. Cependant, aucune administration n'arrive à prévoir exactement les conséquences de ces décisions et sa capacité d'adaptation est toujours en décalage avec l'évolution de la situation sur le terrain. D'autant plus que l'administration chinoise aux différents niveaux fait face à un exode rural sans précédent dans l'histoire humaine.

²⁶ Nous pouvons citer les documents officiels suivants : le 1^{er} janvier 1984, la circulaire du CC du PCC sur le développement des régions rurales autorise pour la première fois depuis fin des années 50 les paysans à s'installer dans les bourgs pour travailler dans les secteurs industriel, commercial et de services. Le 13 octobre 1984, dans sa circulaire sur l'installation des paysans dans les bourgs, le Conseil des Affaires d'Etat stipule que les paysans qui travaillent dans les bourgs jouent un rôle important dans le développement des bourgs et la promotion de la prospérité urbaine et rurale. Le 1^{er} janvier 1985, le CC du PCC et le Conseil des Affaires d'Etat publient les Dix politiques sur le développement de l'économie rurale. Dans ce document, il est précisé qu'il faut multiplier les échanges entre la ville et la campagne et autoriser les paysans à ouvrir des magasins et ateliers, à travailler dans le secteur tertiaire et d'autres secteurs en ville. En juillet 1986, le Conseil des Affaires d'Etat autorise les entreprises publiques à recruter des ouvriers dans les régions rurales. Le 15 juillet 1988, le ministère du Travail exige le renforcement des efforts pour organiser l'exportation de la main d'œuvre des régions pauvres (Wang, 2008, p.47-48).

2.1.1 Les règlements nationaux discriminatoires contre les travailleurs paysans

A la fin des années 80, l'économie chinoise entre dans une phase triennale de réajustement. Les travailleurs migrants qui perdent leur emploi errent entre la ville et la campagne et deviennent une source d'instabilité en ville. L'Etat rétablit dans ce contexte les restrictions sur la mobilité des paysans et insiste sur la reconversion locale de la main d'œuvre pléthorique. En mars et avril 1989, le Conseil des Affaires d'Etat, le ministère des Affaires civiles et le ministère de la Sécurité publique publient deux circulaires d'urgence pour contrôler strictement la migration des paysans vers la ville. Fin 1989 et au printemps 1990, le Conseil des Affaires d'Etat publie de nouvelles circulaires pour limiter le phénomène migratoire et promouvoir la réinsertion locale des paysans en sous-emploi (Wang, 2008, p.50-51)²⁷.

Ces restrictions sévères produisent des effets immédiats mais très limités à moyen terme. En 1992, l'économie chinoise entre dans une nouvelle phase de croissance. Le mouvement de migration reprend son cours. Selon les statistiques, en la seule année de 1992, 35 millions de paysans migrent en ville et en 1993, ce chiffre s'élève à 50 et 60 millions de personnes (Han, 1994)²⁸. Les villes côtières sont loin d'être bien préparées au niveau des institutions et de la mentalité à accueillir des masses aussi nombreuses et hétérogènes de paysans qui viennent de différentes provinces de l'intérieur. Surtout, au milieu des années 90, la réforme des entreprises publiques entre dans une phase délicate. De nombreux salariés sont licenciés et les autorités urbaines font face à une triple pression dans le domaine de l'emploi : travailleurs migrants, travailleurs licenciés des entreprises publiques, jeunes demandeurs d'emploi qui viennent de terminer leurs études (Zhao, 2008)²⁹.

Dans ce contexte, l'autorité centrale poursuit la politique de contrôle stricte de la migration des paysans, la priorité étant de restreindre l'entrée des paysans en ville et d'assurer l'emploi des citoyens. Une série de mesures discriminatoires sont adoptées contre les travailleurs migrants. Pour ne citer qu'un exemple. Le 17 novembre 1994, le ministère du Travail publie

²⁷ Wang Ping, *Etudes sur le transfert de la main d'œuvre rurale pléthorique vers les agglomérations urbaines*, Liaoning, Dongbei University of Finance & Economics Press, 2008

²⁸ Han Jun, *Casse-tête du siècle : le transfert de la main d'œuvre rurale en Chine*, Taiyuan, Shanxi Economics Press, 1994

²⁹ Zhao Shukai, « Trente ans de migration des paysans », www.drc.gov.cn, 2008

le *Règlement provisoire sur l'emploi des travailleurs paysans qui migrent entre provinces*. L'article 5 stipule qu'une unité de travail ne peut recruter des travailleurs d'origine paysanne issus d'une autre province qu'à partir du moment où la main d'œuvre locale ne peut pas satisfaire aux besoins. Il faut en même temps remplir l'une des conditions suivantes :

- *Le service du travail concerné dans la province doit vérifier s'il existe une pénurie de main d'œuvre dans la province ;*
- *Le service du travail doit aussi vérifier si la main d'œuvre locale ne peut pas satisfaire aux besoins des secteurs d'activité et des postes ;*
- *Si ces deux conditions ne sont pas remplies, l'unité de travail urbaine ne peut recruter la main d'œuvre dont elle a besoin dans le délai prévu.*

L'article 12 prévoit les formalités que les paysans doivent accomplir. Avant de partir, ceux-ci doivent se faire enregistrer dans le service pour l'emploi du lieu de naissance pour y retirer la carte d'enregistrement de recherche d'emploi. Et dans la ville d'accueil, le travailleur concerné doit demander au service du travail un permis de travail sur présentation de la dite carte.

Ce règlement dresse de nombreux obstacles à la migration des paysans vers la ville. En fait, pour partir en ville, ils doivent s'adresser à la fois à l'administration de leur lieu de naissance et à celle de la ville d'accueil pour accomplir les formalités compliquées et souvent onéreuses. Dans la ville, ils ne peuvent être employés que dans les secteurs et sur les postes que les citadins ne veulent ou ne peuvent pas occuper. Cette réglementation est déclinée en de multiples règlements et pratiques locales qui ne font qu'accentuer la discrimination envers les travailleurs paysans à la recherche d'emploi et la violation de leur droit légitime à la migration. En voici un exemple à Beijing.

2.1.2 Les pratiques locales protectionnistes et discriminatoires envers les travailleurs paysans : l'exemple de la municipalité de Beijing.

Beijing est l'une des villes côtières qui attire le plus grand nombre de travailleurs migrants. Selon les données du Bureau municipal des statistiques, en 1994, la population flottante est de 3,295 millions, dont 78,8% sont les travailleurs paysans employés dans les secteurs de l'agriculture, de l'industrie, du bâtiment, des transports, du commerce, de la restauration et d'autres services. La municipalité de Beijing adopte en 1995 le *Règlement sur la gestion des*

travailleurs migrants dans les secteurs industriel et tertiaire. Ce règlement qui contient de multiples clauses discriminatoires n'est supprimé 10 ans après, en 2005. Entre temps, de nombreux travailleurs migrants ont été victimes de bavures administratives. Nous nous référons essentiellement à l'enquête effectuée en 2001 par le Centre de recherche pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat et l'Université Renmin³⁰.

2.1.2.1 Formalités administratives à accomplir pour séjourner à Beijing

Un travailleur migrant, avant de venir à Beijing, doit payer les services administratifs concernés dans son lieu de naissance pour obtenir les papiers nécessaires, surtout l'autorisation de migration et le certificat de mariage et de naissance. Selon le Règlement de 1995, dès son arrivée à Beijing, il doit se présenter au commissariat de police de son lieu de résidence pour demander un titre de séjour provisoire. Sans celui-ci, il ne peut pas louer son logement ni de locaux d'exploitation. Le service du travail ne peut pas lui délivrer de permis de travail ni le service d'administration industrielle et commerciale, lui accorder la licence d'exploitation (Article 14).

L'enquête de 2001 montre qu'un travailleur migrant doit au moins obtenir les papiers suivants : dans son lieu de naissance, il faut obtenir l'autorisation de migration (70 yuan par an), le certificat de mariage et de naissance (5 yuan par an) ; dans la ville d'accueil, à Beijing, le titre de séjour provisoire (188 yuan, dont 180 yuan par an) et le permis de travail (205 yuan par an). Il y a encore d'autres papiers pour le séjour à Beijing, tels que le certificat de planning familial, le certificat de santé (pour ceux qui travaillent dans certains secteurs, comme la restauration, 80 yuan), les frais de propreté urbaine (20 yuan)...La plupart de ces frais sont renouvelés annuellement. Au moment de l'enquête, la majorité des travailleurs migrants gagnaient 400 à 700 yuan par mois. Rien que pour obtenir les papiers nécessaires à son installation à Beijing, un travailleur migrant doit payer 568 yuan, sans compter d'autres frais liés au séjour proprement dit.

³⁰ Cui Chuanyi, *Observation de la migration des paysans en Chine*, Economic Press Shanxi, 2004

2.1.2.2 Discrimination en ce qui concerne la recherche d'emplois

A Beijing, les travailleurs migrants ne peuvent travailler que dans les secteurs et sur les postes qui n'intéressent pas les résidents. L'autorité municipale exerce un contrôle sévère sur les unités de travail qui recrutent les travailleurs migrants. Le Règlement de 1995 précise que le service municipal du Travail publie régulièrement la liste des secteurs et postes où les travailleurs migrants peuvent être employés, ainsi que les critères de recrutement, tels que le niveau d'éducation, les qualifications techniques (article 21). Les postes sur lesquels une unité de travail souhaite engager les travailleurs migrants doivent être vérifiés au préalable par le service municipal du Travail et le poste occupé par le travailleur migrant doit correspondre à celui enregistré sur le permis de travail (article 22).

En étudiant ce règlement, nous voyons bien que les travailleurs migrants sont à la discrétion de l'administration. Même s'il existe quelques clauses sur la protection des droits des travailleurs migrants, nous pouvons facilement imaginer qu'il est très difficile pour eux de s'adresser dans une ville presque inconnue à l'autorité compétente pour se faire entendre et défendre leurs droits. Le pouvoir incontrôlé de l'administration donne lieu à de multiples dérives sur le terrain, comme ce que nous révèle l'enquête en 2001.

D'abord, tous les enquêtés travaillent dans les secteurs ou occupent les postes que ne veulent pas les résidents. Ce sont notamment des postes pénibles. 96 des 123 enquêtés travaillent comme commerçants, employés temporaires ou femmes de ménage. Les trois quarts d'entre eux travaillent 10 à 15 heures par jour. Ensuite, 83 des 123 gagnent moins de 700 yuan par mois, soit moins de la moitié du salaire moyen des citoyens (1507 yuan par mois), sachant que les travailleurs paysans ne bénéficient d'aucune couverture sociale. Troisièmement, même s'ils ne sont pas en concurrence avec les résidents en matière d'emploi, ils souffrent d'une discrimination de facto pour développer normalement leurs affaires dans la ville. Pour ne citer que quelques exemples. Puisque la plupart d'entre eux travaillent comme commerçant (restauration, exploitation d'un stand sur le marché pour vendre des aliments, exploitation d'une petite épicerie ...), ils doivent demander une licence d'exploitation. Seulement 40 des 87 commerçants ont obtenu leur licence sur place. Leur dossier de candidature est souvent rejeté par l'autorité compétente au motif que leur état civil n'est pas enregistré à Beijing. Dans la vie quotidienne, ils sont victimes d'amendes, de délogement forcé ou de consommation

gratuits de la part des fonctionnaires compétents³¹. D'ailleurs, sans obtention de l'état civil enregistré à Beijing et sans biens hypothécables sur place, il est impossible pour eux d'obtenir des prêts bancaires (Cui, 2004, p.294-295).

2.1.2.3 Pratique d'arrestation et de rapatriement arbitraires, surtout à la veille des grands événements

Dans les années 80-90, l'un des règlements les plus redoutés des travailleurs paysans en ville était le *Règlement sur l'arrestation et le rapatriement des vagabonds et mendiants en ville*, publié le 12 mai 1982 par le Conseil des Affaires d'Etat « pour lutter contre la pollution spirituelle³² ». Initialement, le Règlement visait trois groupes de personnes : les mendiants issus des régions rurales, les vagabonds et mendiants citadins, les SDF sans revenu. Dans la pratique, ce règlement devient l'un des instruments des forces de l'ordre urbaines pour chasser les travailleurs paysans et limiter la population flottante en ville. Pour ne citer qu'un chiffre, en 1999, seulement à Beijing, 149 359 personnes ont été arrêtées et rapatriées dans le cadre de ce Règlement, soit 5% de la population flottante. Pour le seul jour du 26 novembre, 4167 personnes furent arrêtées (Cui, 2004, p.299).

Ce glissement se traduit sur le terrain par des cas de bavures policières flagrants. Surtout, à la veille des grands événements, tels que la célébration de la fête nationale, l'ouverture de la session parlementaire annuelle, les forces de l'ordre se voient attribuer des quotas d'arrestation et de rapatriement.

Les dérives peuvent se résumer comme suit :

1) Les arrestations sont souvent arbitraires. Il arrive même que pour remplir leur quota, les forces de l'ordre déchirent les papiers d'identité légaux et arrêtent les paysans concernés au motif qu'ils n'ont pas de papier d'identité légal.

³¹ C'était une pratique courante de corruption chez des fonctionnaires de base. Sur un marché de légumes, des officiels chargés de la gestion du marché faisaient leur tour et prenaient ce qu'ils voulaient sans payer les marchands concernés. Si ces marchands réclamaient le paiement, ils risqueraient de perdre leur location du stand.

³² Mouvement de critique lancé au début des années 80 par ceux des dirigeants qui redoutaient l'Ouverture et les aspects antisocialistes de la Réforme. Ils lancèrent une campagne pour les Quatre propretés (du corps, de l'esprit, des mœurs et des comportements) fustigeant à la fois la musique pop de Taiwan, les *Mains sales* de Sartre et les pantalons 'trompettes' (patte d'éléphant).

2) Les travailleurs paysans ainsi arrêtés sont détenus dans les conditions inhumaines. Ils font l'objet des violences corporelles et sont privés de la nourriture et même interdits d'aller aux toilettes.

3) La durée de détention et la libération deviennent l'objet de chantage par les forces de l'ordre. Ceux qui payent les premiers prix proposés par des policiers sont libérés en premier, ainsi de suite.

4) Les travailleurs paysans sont victimes du travail forcé pendant leur détention³³.

Ce règlement devint ainsi un réel cauchemar pour les travailleurs paysans et aggrava la précarité de la vie des paysans en ville. Il sévit pendant plus de vingt ans et ne fut supprimé qu'en 2003 à la suite d'un événement qui suscita un tollé national. En effet, au Guangdong, un étudiant fut arrêté par des policiers au nom de ce Règlement et battu à mort au cours de sa détention.

2.2 Sans volonté ni moyens, l'administration locale ferme les yeux devant les difficultés de scolarisation des enfants migrants, ce qui suscite un taux de déscolarisation important parmi les enfants migrants en ville.

Dans les années 90, les autorités urbaines multiplient les actions pour dissuader les paysans d'entrer en ville. Les différentes institutions ne sont pas prêtes non plus à accueillir massivement les travailleurs paysans en ville, avec toutes les conséquences qui en découlent. A commencer par le système de la scolarisation obligatoire, qui repose uniquement sur le dispositif du *Hukou* et qui impose qu'un enfant soit scolarisé jusqu'au lycée dans son lieu de naissance enregistré.

Pour modifier son état civil, un enfant né dans la campagne peut passer par l'armée, qui était la voie de migration très importante avant la fin des années 1970. Mais la professionnalisation de l'armée dans les années 1980 qui exige des diplômes fait tarir progressivement cette voie.

³³ Il y a une littérature abondante et de nombreux films sur les dérives liées à l'application de ce Règlement. Cf. Cui, 2004, p.439-454. Au cours de mes propres enquêtes, mes interlocuteurs m'ont parlé également de leurs expériences à ce sujet.

Avec la généralisation du recrutement sur diplôme, l'enseignement supérieur s'impose comme la voie dominante. Autrement dit, pour quitter définitivement la campagne, un jeune rural doit réussir le concours national d'admission à l'université et trouver un emploi après ses études qui lui permette de s'installer en ville.

2.2.1 Avec la réforme engagée au milieu des années 80, les collectivités locales deviennent responsables de l'éducation de base. Les inégalités se creusent entre les différentes provinces et les réglementations urbaines créent des obstacles à l'accès des enfants migrants à l'école publique.

*La décentralisation de la gestion de l'éducation de base*³⁴

Avant 1978, sous l'économie planifiée, l'éducation de base était gérée d'une manière centralisée et verticale par L'Etat central. Ce système, qui reposait sur le principe de l'éducation de tous, privilégiait l'équité à la qualité³⁵. Mais étant donné l'immensité et l'hétérogénéité du territoire chinois, ce système étatique était insoutenable à long terme.

En Chine, il existe 4 niveaux administratif : province (et région autonome d'ethnie minoritaire, ou municipalité relevant directement de l'autorité centrale), ville (et Etat autonome d'ethnie minoritaire, arrondissement), district (Xian), bourg (Xiang Zheng). En 2011, la Chine comporte 23 provinces, 5 régions autonomes d'ethnies minoritaires, 4 municipalités relevant directement de l'autorité centrale (Beijing, Tianjin, Shanghai et Chongqing), 2 régions administratives spéciales (Hong Kong et Macao). L'administration étatique est établie dans chacun des 4 niveaux et comprend deux organes : gouvernement et assemblée populaire. L'administration d'Etat n'est pas présente au niveau du village. Le chef du village et le comité des villageois sont élus au suffrage direct par les villageois.

³⁴ L'éducation de base couvre l'école primaire, le collège et le lycée. Aujourd'hui en Chine, l'éducation obligatoire concerne l'école primaire et le collège et dure 9 ans.

³⁵ A cette époque, l'objectif était d'assurer à tous les enfants d'âge scolaire une place à l'école. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le secteur de l'éducation n'était pas la priorité des autorités centrales. Ou plus précisément, elles n'avaient pas les moyens nécessaires de garantir à chaque enfant une scolarité de qualité.

A partir du milieu des années 80, le secteur de l'éducation entre dans une phase de décentralisation qui dure jusqu'à aujourd'hui. L'idée essentielle de la réforme consiste à mettre fin au système étatique et à délimiter les compétences respectives de l'Etat et des collectivités locales dans la gestion de l'éducation³⁶. Cette réforme a connu deux étapes :

1) De 1985 à 2000, la gestion de l'éducation de base a trois niveaux. En mai 1985, le Comité central du Parti publie *La décision sur la réforme du secteur éducatif* et met fin officiellement au système étatique d'après 1949. L'enseignement supérieur est à la charge de l'Etat central et de la province, tandis que l'éducation de base relève du district (lycée), du bourg (collège) et du village (école primaire). La répartition des compétences entraîne celle des charges financières. La *loi sur l'éducation obligatoire* promulguée en 1986 confirme la gestion décentralisée et précise que le financement nécessaire à l'éducation obligatoire est partagé entre l'Etat central et les collectivités locales aux différents niveaux. Le pourcentage des investissements consacrés à l'éducation dans le PIB est fixé par la province.

Dans la réalité, le partage des charges financières respecte le principe dit « qui gère paye ». Le bourg devient ainsi le principal financeur de l'éducation obligatoire³⁷. Il est autorisé à percevoir les taxes éducatives auprès des paysans pour financer l'entretien des locaux et le fonctionnement quotidien des écoles. En 1992, la réforme des finances publiques qui vise initialement à augmenter la part centrale des recettes fiscales en vue de renforcer la capacité d'intervention des autorités centrales entraîne un mouvement de « compensation » en cascade. En effet, l'échelon supérieur cherche à compenser la part perdue auprès de l'échelon inférieur et ainsi de suite. Le bourg, qui se situe au bas de la pyramide, « plonge dans le rouge » et ne peut que tendre la main aux paysans³⁸.

³⁷ Selon une enquête effectuée par le Centre de recherches pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat, dans les régions rurales, le financement nécessaire au développement de l'éducation obligatoire est partagé comme suit : le gouvernement central, 2%, la province, 11%, le district, 9% et le bourg, 78% (Journal de l'éducation de Chine, 27 octobre 2000).

³⁸ A partir de 1985, les paysans doivent payer deux taxes liées à l'éducation : les frais supplémentaires de l'éducation (en principe, 1,5 à 2% des revenus nets des paysans) et la cotisation à l'éducation. Les taux de ces deux taxes ne cessent de s'accroître, surtout dans les années 90, au moment où l'Etat lance la campagne de généraliser l'éducation obligatoire et de l'alphabétisation. A part ces deux taxes, il faut encore payer les frais d'études à l'école. Selon les chiffres donnés par un secrétaire du parti d'un bourg dans la province du Hu Bei, à la fin des années 90, à l'école primaire, un élève doit payer 600 yuan par an et au collège, 1200 yuan. A l'époque, le revenu moyen n'est que de 2000 yuan par personne (Zhang, 2003, p.15).

2) De 2001 jusqu'à aujourd'hui, la gestion de l'éducation de base est assurée par le district. Après l'application du système de gestion à trois niveaux pendant presque 20 ans, le secteur de l'éducation de base traverse une grave crise financière, surtout dans les régions rurales. En 2001, le Conseil des Affaires d'Etat publie *La décision sur la réforme et le développement de l'éducation de base* et redonne le pouvoir de gestion au district, qui se voit attribuer ainsi les compétences concernant le développement de l'éducation de base dans sa juridiction, notamment celles sur l'établissement de la carte scolaire, la gestion du corps enseignant et le paiement des salaires d'enseignants selon la grille définie par l'Etat, le financement des locaux, les frais de fonctionnement et du fonds de roulement des écoles. En 2006, pour lutter contre la paupérisation rurale, toutes les taxes payées par les agriculteurs sont supprimées. Beaucoup de districts et bourgs, surtout dans les régions du centre et de l'ouest où l'agriculture occupe une place prépondérante dans l'économie locale, sont amputés ainsi d'une grande partie de leurs recettes³⁹. Ils manquent de moyens pour assurer le financement de l'éducation obligatoire.

Les conséquences de la décentralisation de la gestion de l'éducation de base

Au regard du bilan de la réforme de l'éducation de base pendant plus de 20 ans, nous voyons bien que le nouveau système de gestion, contrairement au système étatique, privilégie l'efficacité à l'équité. Les inégalités ne cessent de se creuser entre la ville et la campagne, entre l'Est et l'intérieur du pays dans le domaine de l'éducation.

1) La décentralisation attribue les compétences à une collectivité locale pour assurer l'éducation de base aux enfants de sa juridiction. L'éducation de base est un secteur qui dépend essentiellement du financement public. Ainsi naît une logique qui dit « chacun s'occupe de ses propres enfants ». La collectivité locale, avec les moyens limités dont elle dispose, a tendance à ne prendre en charge que les enfants dont la naissance est enregistrée dans sa juridiction. Concrètement, l'allocation du financement public à l'école publique s'appuie sur le nombre d'élèves locaux qu'elle accueille.

³⁹ Pour bien comprendre les difficultés financières de districts ruraux, il faut rappeler rapidement sur les finances publiques des collectivités locales en Chine. Au niveau du district, les recettes proviennent essentiellement des impôts locaux. Dans les districts où l'agriculture constitue l'activité économique principale, les recettes sont alimentées par les taxes agricoles payées par les agriculteurs. Pour alléger les charges des agriculteurs, les autorités centrales ont décidé de supprimer les taxes agricoles. Ces districts perdent ainsi une grande partie de leurs recettes et dépendent largement des transferts des finances centrales.

2) Les paysans sont les grands perdants de la réforme. En effet, le budget éducatif de l'Etat central ou de l'autorité provinciale soutient en priorité l'enseignement supérieur et l'éducation de base dans la ville. Pour ne citer que quelques chiffres. De 1991 à 1995, les fonds publics alloués par élève dans l'enseignement supérieur sont dix fois plus élevés que ceux pour le secondaire et vingt fois plus élevés que ceux du primaire. L'écart ne cesse d'ailleurs de s'élargir. De 1996 à 2001, les investissements publics dans l'enseignement supérieur ont triplé, alors que ceux dans le secondaire et le primaire n'ont augmenté que de 60%. Quant à l'écart entre la ville et la campagne, en 1996, les investissements publics par écolier sont trois fois plus élevés en ville qu'à la campagne (Wang, 2006, p.56)⁴⁰. Ainsi, sans le soutien public nécessaire, les bourgs et districts ruraux sont obligés de se tourner vers les paysans pour assurer le financement de l'éducation de base. Les paysans paient très cher pour scolariser leurs enfants au primaire et au collège, dans des écoles mal entretenues avec des enseignants mal payés. Il est facile d'imaginer dans ce contexte les écarts entre la ville et la campagne quant à la qualité de l'enseignement et aux conditions d'accueil...et aussi le taux de déscolarisation élevé dans les régions rurales.

3) Les disparités régionales ne sont pas suffisamment prises en compte. Avant la réforme de 2001, pendant presque 20 ans suivant le lancement de la décentralisation, l'Etat n'a pas prévu de mécanismes réguliers pour remédier aux inégalités régionales en matière de capacité financière. Dans les vastes régions du Centre et de l'Ouest, les bourgs ruraux rencontrent d'énormes difficultés pour entretenir les écoles rurales et payer les enseignants, même avec les taxes payées par les paysans. Auxquels s'ajoutent les problèmes de la vétusté des locaux, du retard de paiement de salaires et de la démission d'enseignants. Après 2001, même si l'Etat attribue les compétences au district, qui est financièrement plus solide que le bourg, et prévoit des mécanismes de péréquation et d'assurance du paiement de salaires des enseignants, la situation ne connaît pas de changements fondamentaux. En effet, les déséquilibres dans les niveaux de développement tendent à s'accroître entre le littoral et l'intérieur du pays. Il suffit de voir les différences des fonds publics attribués par élève entre les provinces. Selon les statistiques publiées par les *Annales statistiques des fonds publics de l'éducation en Chine en 2005*, pour Beijing, les fonds publics par élève sont de 4163,26 yuan au primaire, 4598,85 au collège et 5858,71 au lycée, tandis que pour Henan, l'une des

⁴⁰ Wang Xianling, « Réflexions sur les investissements publics dans l'éducation de base dans les régions rurales », in *Education Exploration*, n°6, Ha'erbin, 2006

provinces de l'intérieur essentiellement agricole, les chiffres sont respectivement de 654,41, 763,92 et 912,87 (Liu et al. 2007, p.51)⁴¹. Les écarts ont tendance à s'élargir d'année en année. Les difficultés financières des écoles rurales s'aggravent depuis 2006, car en 2006, l'autorité centrale supprime toutes les taxes agricoles, dont celles sur l'éducation, pour améliorer les conditions de vie des paysans. Pour les nombreux districts ruraux dont les recettes sont alimentées dans une large part par les taxes agricoles, cette réforme les met dans une situation financière insoutenable pour assurer le financement de l'éducation de base.

La réforme de l'éducation de base élargit les écarts entre la ville et la campagne, entre le littoral et l'intérieur du pays. Dans le contexte de la migration massive des paysans vers les grandes villes côtières, ces inégalités les poussent naturellement à emmener leurs enfants avec eux pour rechercher une meilleure éducation. Cependant, la gestion décentralisée de l'éducation de base incite l'autorité urbaine et les écoles publiques à délimiter la frontière entre les enfants de résidents locaux et les enfants migrants. Comme la taille du gâteau est fixe, il est de l'intérêt de l'autorité urbaine de limiter le nombre des bénéficiaires. Face à l'affluence des travailleurs migrants, elle met au point des règlements stricts pour contrôler l'entrée des enfants migrants dans les écoles publiques.

2.2.2 Les paysans rencontrent des difficultés institutionnelles et pratiques pour scolariser leurs enfants dans les écoles publiques.

Avant la clarification par le gouvernement central de la politique de scolarisation des enfants migrants en ville en 2001, les grandes villes côtières adoptèrent généralement une politique de restriction de l'accès des enfants migrants à l'école publique. Les travailleurs paysans rencontraient ainsi de multiples difficultés-tant administratives que financières-pour mettre leurs enfants à l'école publique. Nous citons ici l'exemple de Beijing pour illustrer combien il est difficile de scolariser un enfant migrant en ville.

Selon une enquête effectuée en 1999, 87,5% des enfants migrants à Beijing sont en rupture scolaire. Pourquoi ? La même enquête montre que 61,9% des enfants sont exclus de l'école à cause du manque de moyens financiers et 4,8%, parce que les parents n'arrivent pas à trouver

⁴¹ Liu Ze et Hou Fengyun, « Analyses quantitatives des différences régionales des investissements publics dans l'éducation de base en Chine », in *East China Economic Management*, n°9, Anhui, 2007

une école qui les accepte (Lü et al. 2001, p.99)⁴². Ces chiffres alarmants nous incitent à réfléchir sur les facteurs profonds qui expliquent pourquoi les écoles publiques n'ouvrent pas leur porte à ces enfants migrants.

2.2.2.1 Les autorités aux différents niveaux et les écoles publiques ne sont pas prêtes à accueillir les enfants migrants.

Avec la gestion décentralisée de l'éducation de base, les autorités et les écoles publiques de la ville d'accueil sont sur la même longueur d'ondes quant à la question de l'accueil des enfants migrants. Même si ces enfants suivent leurs parents en ville, les dotations budgétaires nécessaires à leur scolarisation sont toujours à la charge du bourg ou du district d'origine. Pour la ville d'accueil, ces enfants ne viennent pas avec la part de fonds publics qui leur est allouée par leur pays natal et les admettre dans les écoles publiques ne signifie qu'une chose, la réduction de la part du gâteau qui revient aux enfants locaux. Les autorités et les écoles publiques sont ainsi très réticentes au sujet de l'accueil des enfants migrants et multiplient des réglementations et pratiques qui dissuadent les parents migrants de s'adresser aux écoles publiques.

La municipalité de Beijing publie en 2002 la *Réglementation provisoire sur l'éducation obligatoire des enfants migrants*, soit quatre ans après la réglementation nationale du ministère de l'Education et du ministère de la Sécurité publique. Cette réglementation comporte de nombreuses clauses qui ne sont pas conformes à la dernière réglementation nationale rendue publique par le gouvernement central en 2001. Voici un exemple qui illustre la mauvaise volonté de l'autorité locale pour résoudre effectivement le problème de la scolarisation des enfants migrants dans ses écoles.

Cette réglementation municipale de 2002 réitère la nécessité pour les enfants migrants dont la tutelle peut être assurée dans leur pays natal d'y retourner pour leur scolarisation et autorise les écoles publiques à percevoir des frais supplémentaires auprès des enfants migrants. Les écoles publiques demandent ainsi des prix inabordables aux parents migrants pour accueillir leurs enfants. Les parents doivent payer non seulement les frais d'études comme les enfants locaux, mais aussi les frais supplémentaires qui rentrent dans trois catégories : les frais de

⁴² Lü Shaoqing, Zhang Shouli, « Education des enfants migrants dans le contexte de la ségrégation ville-campagne. Enquête sur les écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Stratégie et Management*, n°4, Beijing, 2001

cotisation payés une fois pour toutes ou par semestre (la moyenne est de 1908 yuan, mais le montant est variable d'une école à l'autre et peut s'élever à des centaines de milliers de yuan), les frais d'inscription des élèves migrants (480 yuan) qui sont payés par semestre et les frais de compensation liés au choix de l'école, 1000 yuan par semestre (Li, 2003, p.112)⁴³. Ces frais sont trop élevés pour les parents migrants dont les revenus mensuels de la famille se situent entre 1000 et 2000 yuan. Les autorités gouvernementales ne font rien pour régulariser les pratiques des écoles publiques, parce qu'elles bénéficient des frais supplémentaires payés par les enfants migrants et qu'elles souhaitent par là dissuader l'affluence des enfants migrants et contrôler ainsi le nombre total des travailleurs migrants.

2.2.2.2 Les difficultés pratiques que rencontrent les parents migrants : la carte scolaire, la question de manuel, l'instabilité de l'emploi...

Les difficultés financières ne sont pas les seuls obstacles à la scolarisation de leurs enfants que rencontrent les migrants qui affrontent de multiples problèmes pratiques pour trouver une école publique appropriée qui puisse accueillir leur enfant.

- La carte scolaire est mal adaptée aux besoins des travailleurs migrants. En effet, la répartition des écoles publiques et leur capacité d'accueil sont conçues selon le nombre d'enfants dont la naissance est enregistrée localement⁴⁴. Faute de moyens, les travailleurs migrants habitent souvent dans la banlieue où les loyers sont moins chers. Dans ces zones limitrophes de la ville, les écoles publiques sont déjà souvent au complet. D'autres écoles où il y aurait des places sont souvent trop loin de leur lieu de résidence et si ces écoles ne fournissent pas de service de bus scolaire, les parents migrants ne sont pas capables d'emmener leur enfant chaque jour à l'école.

- La question de la concordance des manuels est un obstacle non négligeable. Se pose en effet la question de la continuité des enseignements que reçoivent les élèves. Comme les différentes provinces sont autonomes dans le choix des manuels qui figurent sur la liste

⁴³ Li Yaru, Sun Wenyong, Yang Zhiping, « Enquête sur la population flottante et la scolarisation des enfants migrants à Beijing », Partie II, in *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, No.2, 2003

⁴⁴ A titre d'exemple, dans le quartier où j'habite à Beijing, il y a deux écoles primaires. Selon le principe de proximité, un enfant d'âge scolaire doit s'inscrire à l'école primaire proche de son domicile. La localisation de ces deux écoles et leur capacité d'accueil ont été conçues en fonction du nombre d'enfants résidents dont l'état civil est enregistré, ainsi que de la répartition de leurs habitations dans le quartier.

recommandée par le ministère de l'Éducation, les manuels enseignés dans les écoles publiques à Beijing sont différents de ceux qu'un enfant migrant utilise dans son pays natal. Ainsi un enfant migrant, même s'il a pu être scolarisé dans la ville où travaillent ses parents, ne peut participer au concours d'admission à l'université que dans le lieu où sa naissance est enregistrée. C'est pourquoi la plupart des enfants migrants rentrent dans leur pays natal après l'école primaire ou au plus tard à la fin du collège pour préparer et passer ce concours.

- Les travailleurs migrants souffrent dans la plupart des cas d'une grande précarité de l'emploi. Ils doivent ainsi déménager fréquemment pour être proche de leur lieu de travail. Leurs enfants sont obligés de les suivre. Mais les écoles publiques n'acceptent pas d'inscrire de nouveaux élèves au milieu du semestre et ne restituent pas non plus les sommes de frais payés au début du semestre. C'est pourquoi les parents migrants hésitent à mettre leur enfant à l'école publique, d'autant plus que leur changement d'emploi est souvent imprévisible.

2.2.2.3 Des enfants migrants sont victimes de discrimination de la part d'enseignants et d'élèves citadins dans des écoles publiques.

Pour des raisons politiques, économiques et culturelles, les enfants migrants qui vivent avec leurs parents en ville ne sont pas intégrés dans la vie urbaine. Eux et les enfants citadins sont dans la même ville mais vivent dans deux mondes différents. Il est normal qu'ils se sentent étrangers dans les écoles publiques. D'ailleurs, ils ont même un complexe d'infériorité devant les enfants citadins. Selon les enquêtes effectuées en 2003 et 2004, 78% des enfants migrants souhaitent jouer avec des enfants citadins, mais ils ne veulent pas que leurs camarades connaissent leur identité (Li, 2006, p.63)⁴⁵.

Dans les écoles publiques, les enfants migrants sont souvent mal vus par la direction et les enseignants. A cause de l'instabilité professionnelle de leurs parents, des enfants migrants changent fréquemment d'école. Les parents manquent de moyens financiers et du temps nécessaire pour veiller sur leurs études. C'est pourquoi la plupart d'entre eux rencontrent beaucoup de difficultés dans leur scolarité. Vu les écarts entre la ville et la campagne en ce qui concerne les conditions d'accueil et la qualité de l'enseignement, il est normal que les enfants migrants présentent un taux de réussite faible dans les écoles publiques. Aujourd'hui

⁴⁵ Li Yaru, « Enquêtes sur l'état d'esprit des enseignants et élèves d'écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Expanding Horizons*, n°3, Beijing, 2006

en Chine, une école publique, sa direction et ses enseignants sont évalués essentiellement sur la base des résultats des élèves. Il en va de même pour la réputation de l'école, sa capacité financière et la rémunération du personnel qui dépendent de ce classement. C'est pourquoi les enfants migrants sont dans une certaine mesure *persona non grata* dans les écoles publiques, car aux yeux de l'école et des enseignants, ils n'apportent rien mais sont susceptibles de porter atteinte au résultat d'évaluation.

Les enfants migrants font ainsi l'objet de négligence et de marginalisation. Ils sont écartés de toutes sortes de palmarès. Ce qui est plus grave, c'est qu'ils souffrent souvent d'une discrimination de la part d'enseignants et d'élèves. Il arrive que des enseignants ne les appellent même pas par leur nom et disent simplement « l'élève qui vient d'ailleurs ». Selon une enquête effectuée en 2000 dans 50 écoles d'enfants migrants à Beijing sur 2157 enfants migrants, 58,3% des enfants migrants n'aiment pas les enfants résidents, parce qu'ils se moquent d'eux ou qu'ils les maltraitent (Han, 2002, p.16)⁴⁶.

3. Face aux déficiences du service public, des travailleurs paysans créent leurs propres écoles, qui donnent une chance aux enfants migrants, mais les conditions d'accueil et la qualité d'enseignement sont loin d'être satisfaisantes.

Dans les années 90, la migration de paysans vers les villes, surtout celles du littoral, devient un mouvement impétueux et la tendance à la migration en famille s'affirme⁴⁷. La réticence des autorités urbaines et des écoles publiques concernant la scolarisation des enfants migrants crée de fait un marché de l'éducation des enfants migrants en ville, où la demande tend à s'accroître d'année en année alors que l'offre pertinente est presque inexistante. Des travailleurs migrants, accablés de pratiques discriminatoires administratives, prennent des initiatives et créent leurs propres écoles pour donner une chance à leurs enfants. Les écoles

⁴⁶ Han Jialing, « Le problème de la scolarisation des enfants migrants à travers l'exemple de Beijing », in *Forum des cadres politiques et administratifs*, n°7, Beijing, 2002

⁴⁷ Une enquête en 2003 montre que 39,14% des travailleurs migrants sont en couple. Parmi la population flottante, les enfants de moins de 14 ans sont de l'ordre de 20 millions (Wang, 2004, p.58).

d'enfants migrants se multiplient rapidement dans les régions côtières et deviennent une nouveauté dans la vie urbaine.

3.1 Au début des années 1990, les écoles d'enfants migrants se multiplient dans différentes mégalo-poles côtières et font l'objet d'un accueil très favorable de la part des travailleurs paysans.

La région autour de Beijing, le delta de Yang-Tse (qui comprend notamment les provinces du Jiangsu, du Zhejiang et la municipalité de Shanghai) et le delta de la Rivière des Perles limitrophe de Hong Kong sont trois mégalo-poles côtières qui connaissent le plus tôt le décollage économique et contribuent le plus à la croissance chinoise. Naturellement, elles attirent le plus grand nombre de travailleurs migrants de l'intérieur du pays. Nous rappelons que dans les années 90, la politique générale à l'égard des travailleurs paysans consistait à contrôler l'ampleur du mouvement de migration et que l'octroi d'un statut de citoyen à part entière n'était point au menu des préoccupations des autorités locales et loin s'en faut. Ce qui explique pourquoi les premières écoles d'enfants migrants voient le jour presque en même temps dans ces trois régions.

Le delta du Yang-Tse et le delta de la Rivière des Perles représentent deux modèles distincts pour résoudre le problème de la scolarisation des enfants migrants en ville : le modèle interventionniste et celui du désengagement public.

Le modèle de Shanghai

Selon les derniers chiffres du recensement de 2005, Shanghai accueille 646 000 enfants migrants de moins de 14 ans, soit 3,52% du chiffre national. Ils représentent 30,56% des enfants de moins de 14 ans qui vivent à Shanghai. Autrement dit, un enfant sur trois de moins de 14 ans n'a pas son état civil enregistré à Shanghai. Les deux autres provinces du delta du Yang-Tse, Jiangsu et Zhejiang, accueillent aussi de nombreux enfants migrants, 1,177 millions et 1,411 millions, au total 14,11% du chiffre national (Duan et al., 2008, p.25).

Le modèle de Shanghai est conforme à la politique générale fixée par l'Etat central, la scolarisation des enfants migrants doit être prise en charge essentiellement par les autorités et les écoles publiques de la ville d'accueil. Les autorités de Shanghai interviennent sur deux

fronts : d'une part, elles encouragent les écoles publiques à ouvrir leur porte aux enfants migrants avec des lignes budgétaires spéciales. Tous les enfants migrants à Shanghai peuvent s'inscrire sans frais supplémentaires dans une école publique dans la limite des places disponibles, à condition que leurs parents présentent leur titre de séjour à Shanghai ou un permis de travail. D'autre part, pour résoudre le problème de la capacité d'accueil insuffisante des écoles publiques, la municipalité achète les services aux écoles d'enfants migrants par voie de convention. Aux termes de la convention, les autorités gouvernementales de l'agglomération fournissent à l'école conventionnée les fonds de fonctionnement à la hauteur de 1500 yuan par écolier. En contrepartie, l'école concernée doit se soumettre à l'évaluation par l'autorité publique pour s'assurer que les investissements publics ne sont pas détournés à des fins personnelles. Selon les données statistiques de la municipalité de Shanghai, 67% des enfants migrants sont reçus par les écoles publiques et 25%, par les écoles d'enfants migrants conventionnées. En 2009, 92,7% des enfants migrants à Shanghai bénéficiaient comme les enfants shanghaiens de l'exemption totale des frais d'études pendant la période de l'éducation obligatoire (Ma, 2009)⁴⁸.

Dans les provinces voisines du Jiangsu et du Zhejiang, même s'il existe des différences selon les villes, le principe essentiel du modèle de Shanghai est bien suivi sur le terrain. Les autorités publiques jouent un rôle primordial et les écoles publiques sont sollicitées non seulement pour accueillir les enfants migrants, mais aussi pour aider leurs écoles à accroître la qualité de l'enseignement et à régulariser la gestion au quotidien. A titre d'exemple, dans la ville de Ning Bo (au Zhejiang), l'autorité urbaine fournit gratuitement les locaux aux écoles d'enfants migrants, leur envoie des responsables administratifs et des enseignants d'écoles publiques pour les aider à améliorer la gestion et la qualité de l'enseignement et organise des séances de formation pour les enseignants. A Hangzhou, le chef-lieu du Zhejiang, dès l'apparition de la première école d'enfants migrants, l'autorité urbaine adopta l'approche de la prise en charge complète et devint l'investisseur principal de l'école pour contrôler tous les maillons du fonctionnement de l'école.

⁴⁸ Ma Hui, « Comment aider les enfants migrants à s'installer en ville », in *21 Century Business Herald*, le 14 décembre 2009, Guangzhou

Le modèle du Guangdong

Contrairement à Shanghai, le modèle du Guangdong est caractérisé par une intervention moins massive de l'autorité publique. Des chercheurs soulignent que moins de 50% des enfants migrants font leurs études dans les écoles publiques. La majorité d'entre eux sont dans les écoles d'enfants migrants qui reçoivent un soutien financier très modeste des autorités publiques. Pour ne citer que le chiffre de la ville de Guangzhou, chef-lieu du Guangdong, en 2008, 190 000 des 470 000 enfants migrants étudiaient dans les écoles publiques, le reste étant scolarisé dans les écoles d'enfants migrants.

Les autorités cantonaises insistent sur les difficultés financières pour résoudre le problème de la scolarisation des enfants migrants. Le Guangdong est la province qui attire le plus grand nombre d'enfants migrants. En 2009, un tiers des enfants migrants en Chine vivaient au Guangdong. Le cas de la ville de Dongguan, connue pour ses industries manufacturières, est parlant. Le nombre d'enfants migrants représente 46,8% du nombre total des enfants. Le gouvernement local doit dépenser à peu près 8 milliards de yuan par an pour prendre en charge leur scolarisation, tandis que les recettes fiscales annuelles disponibles ne sont que de 20 milliards de yuan (Ma, 2009). A partir de 2008, le gouvernement central accorde chaque année 100 millions de yuan au Guangdong pour régler le problème de la scolarisation des enfants migrants, ce qui est très loin des besoins réels (Li, 2009)⁴⁹.

Sans mesures incitatives gouvernementales, les écoles publiques sont plus que réticentes à l'accueil des enfants migrants. Elles continuent de demander le paiement de frais supplémentaires qui sont souvent dissuasifs pour les parents migrants.

Le cas du Guangdong est un exemple typique du conflit entre l'autorité centrale et l'autorité territoriale. Si la décentralisation ne s'accompagne pas de dotations budgétaires nécessaires, l'application de la politique nationale souffre souvent des résistances locales et reste lettre morte.

⁴⁹ Li Bin, « Pourquoi la politique nationale sur l'éducation des enfants migrants n'est pas bien appliquée sur le terrain », in *China Youth Daily*, le 19 décembre 2009, Beijing

3.2 L'état des lieux sur le développement des écoles d'enfants migrants à Beijing

A la différence de Shanghai et du Guangdong, Beijing est une ville marquée par sa longue histoire de capitale sous les différentes dynasties et son statut de centre politique sous l'économie dirigée après 1949. Pendant la Révolution culturelle, Beijing se voit confortée dans son statut de centre des pouvoirs d'où émanent les « instructions suprêmes ». Ce passé laisse jusqu'à aujourd'hui des traces dans la vie des résidents de la capitale qui peuvent se résumer comme suit :

1) Avant 1978, à la lumière de la stratégie nationale d'industrialisation, Beijing développe en priorité les industries lourdes et se positionne comme une des bases industrielles essentielles du pays. En 1978, la contribution de l'industrie au PIB s'élève à 71,1%, celles de l'agriculture et du tertiaire, respectivement 5,2% et 23,7%. Dans les années 90, au fur et à mesure de l'apparition des effets secondaires de l'industrialisation, surtout en matière d'épuisement des ressources naturelles et de dégradation de l'environnement, Beijing entre dans une phase de restructuration économique, marquée notamment par le développement du tertiaire et la réforme des entreprises publiques héritées de l'économie planifiée. En 1998, la part de l'industrie dans le PIB est ramenée à 39,1% et celle du tertiaire atteint 56,6% (Ye et Cui, 2004, p.35)⁵⁰.

2) Parmi les villes chinoises, Beijing est la ville où les habitants s'intéressent le plus à la politique. Le sens politique des résidents de la capitale est « palpable ». Nous pouvons le remarquer facilement dans la vie quotidienne en prêtant attention par exemple aux conversations entre des hommes de la rue, ou dans les ruelles.

3) A Beijing se concentrent des élites du pays tout entier. Sous l'économie planifiée, venir dans la capitale était un rêve de longue date pour ceux qui vivaient en province. Car le président Mao et d'autres dirigeants légendaires de la révolution chinoise résidaient à Beijing. Après la réforme, le positionnement de Beijing comme centre politique, économique et culturel, surtout suite à sa transformation en métropole cosmopolite dans le contexte de la

⁵⁰ Ye Limei et Cui Wen, « Analyses de l'évolution structurelle de l'économie Beijingoise », in *Urban Problems*, n° 5, Beijing, 2004

mondialisation, offre encore de multiples possibilités de carrière. Ainsi apparaît le terme Beipiao (ceux qui flottent dans le nord), qui désigne particulièrement ceux qui tentent leurs chances à Beijing et n'y ont pas leur état civil enregistré.

Le cas particulier de Beijing nous offre un terrain très intéressant pour étudier la légalisation des écoles d'enfants migrants.

1) La nature des emplois occupés par les travailleurs migrants à Beijing engendre évidemment la question de la scolarisation des enfants migrants en ville.

Les besoins dans le domaine économique offrent de nombreuses possibilités d'emploi aux travailleurs migrants. Les statistiques montrent que ceux-ci sont essentiellement recrutés dans les secteurs agricole et tertiaire. Nous pouvons les classer en deux catégories : d'une part, des travailleurs migrants de certaines provinces, notamment du Zhejiang et du Xinjiang, transportent une filière de production de leur pays natal à Beijing. Le « village du Zhejiang » en est un exemple. Ce sont les paysans du Zhejiang qui installent la filière de tissus et de confection des vêtements bon marché à Beijing. Ils se concentrent dans une zone sud de Beijing, d'ailleurs nommée « village du Zhejiang » (dans l'arrondissement Fengtai). D'autre part, des travailleurs migrants sont employés dans les secteurs agricole et tertiaire, sur des postes pénibles qui n'intéressent pas les résidents, tels que le maraîchage et la vente des fruits et légumes, la restauration, le recyclage des déchets, le bâtiment.

Contrairement à la population flottante du Guangdong qui travaille notamment dans les industries manufacturières, les travailleurs migrants à Beijing sont dans le secteur des services. La nature de leur emploi fait que la migration familiale y est plus fréquente, car travailler en couple facilite beaucoup les choses, par exemple, pour tenir un petit restaurant de quartier. Selon le premier recensement de la population flottante à Beijing en 1997, la migration en famille représentait 32,84%, un tiers des travailleurs migrants séjournant depuis plus de trois ans et un cinquième, depuis plus de cinq ans (Han, 2001, p.1)⁵¹. C'est pourquoi à Beijing, la question de la scolarisation des enfants migrants se pose avec une acuité particulière.

⁵¹ Han Jialing, « Rapport d'enquête sur l'éducation obligatoire des enfants migrants à Beijing I », in *China Youth Study*, n°8, Beijing, 2001

2) L'ambiance politique et la concentration des élites favorise la formation de la société civile, surtout autour des sujets qui touchent à la structure profonde de la société. Et dans cette ambiance, les débats et les éventuels conflits sont plus visibles et assez faciles à observer. Notre recherche étudie de près les interactions triangulaires entre les écoles d'enfants migrants, la société et les administrations. Le sentiment de supériorité des administrations, accentué par le statut de capitale, est un facteur alimentant des interactions plus intenses et plus conflictuelles entre le haut et le bas de la pyramide. Dans les années 90, les licenciements massifs consécutifs à la restructuration des entreprises publiques poussèrent les autorités à adopter une politique plus sévère à l'égard des travailleurs migrants pour donner la priorité à la réinsertion des travailleurs locaux. Ainsi, les conflits entre les autorités gouvernementales et les écoles d'enfants migrants à Beijing sont-ils plus fréquents et violents qu'ailleurs.

3) Pour les créateurs des écoles d'enfants migrants, l'ambiance politique et la concentration des élites leur permettent d'obtenir plus facilement que leurs confrères de province les ressources et les aides indispensables à leur survie face à l'administration. D'ailleurs, à Beijing, ils sont à proximité à la fois de l'autorité centrale et de l'autorité municipale de différents niveaux. Leurs interactions avec l'administration sont ainsi plus complexes et riches.

Les écoles d'enfants migrants à Beijing nous fournissent ainsi un terrain très instructif pour observer comment ces écoles sont créées à partir d'initiatives privées éparpillées, comment elles sont découvertes, puis comment elles se construisent à travers leurs efforts et interactions avec la société et l'administration une légitimité pour passer finalement à la légalité et réformer la puissance publique.

Mais nous allons commencer par le bas et chercher à comprendre les attentes et les stratégies des migrants d'origine rurale vivant à Beijing, ceux qui font désormais partie de notre vie quotidienne...

3.2.1 Les traits sociologiques des travailleurs paysans à Beijing

Depuis le milieu des années 80 qui voient l'Etat encourager les paysans en sureffectif à s'installer dans les bourgs et les grandes agglomérations, la population flottante à Beijing ne cesse de croître. Après 1994, retournement : la municipalité de Beijing multiplie les mesures

de restriction et d'expulsion des travailleurs migrants et le chiffre est ramené à 2,859 millions en 1997 puis 2,158 millions en 1999.

Depuis 2000, avec le changement d'orientations politiques au niveau national, la population flottante augmente à nouveau très rapidement. Selon les calculs à partir des données des Annales statistiques de Beijing, elle passe de 2,561 millions en 2000 à 3,573 en 2005. Cette hausse se poursuit dans les années à venir et le chiffre pourrait atteindre en 2020 6,4026 millions (Zhu et Li, 2008, p.86). Les travailleurs migrants sont pour la plupart originaires des grandes provinces agricoles du centre et de l'intérieur du pays qui font face à un sérieux problème de main d'œuvre pléthorique. Près de la moitié d'entre eux sont issus des provinces du Hebei, du Henan et de l'Anhui ((Li, Lu et Zhou, 2006, p.138)⁵².

Selon les données du dernier sondage en 2006 (Zhai et al. 2007, p.31-33)⁵³, 67,1% de la population flottante à Beijing oscille entre 15 et 39 ans, dont 75,4% sont déjà mariés. Parmi les travailleurs migrants mariés, 75,3% y vivent en couple. La tendance de la migration familiale se confirme depuis le milieu des années 90. Le pourcentage des enfants migrants de moins de 14 ans passe de 6,7% en 1997 à 14,2% en 2006. La durée du séjour des travailleurs migrants a tendance à s'allonger. La durée moyenne s'élève à 4,8 ans. Ces données montrent clairement que la scolarisation des enfants migrants représente de plus en plus une question incontournable pour les autorités publiques.

Plus de 82,9% des travailleurs migrants ont un état civil enregistré dans les régions rurales. Ils viennent à Beijing pour augmenter leurs revenus (70%). 86% d'entre eux travaillent dans les secteurs du tertiaire ou industriel comme ouvriers ou personnel exécutant. Le revenu mensuel moyen est de 1452 yuan et le revenu médian, 1000 yuan. 14,9% de ces travailleurs gagnent un revenu mensuel inférieur au revenu minimum de 640 yuan fixé par l'autorité municipale. 84,5% ne bénéficient d'aucune couverture sociale et 67,2% n'ont pas signé de contrat de travail. Nous pouvons ainsi conclure que les travailleurs migrants mènent majoritairement une vie précaire et difficile à Beijing.

74,9% des travailleurs migrants habitent dans le quartier où se trouve leur lieu de travail et 86,7% dans le même arrondissement. 64,1% habitent dans des « logements paysans » de bas

⁵² Li Yongfu, Lu Qi et Zhou Chenghu, « Prévisions sur la population flottante à Beijing en 2010 », in *Geographical Research*, Vol.25, n°1, Beijing, 2006

⁵³ Zhai Zhenwu, Duan Chengrong et Bi Qiulin, « Analyses des dernières données statistiques sur la population flottante à Beijing », in *Population Research*, Vol.31, n°2, Beijing, 2007

prix⁵⁴ et 17,1%, sur leur lieu de travail. Les conditions d'habitation sont très rudimentaires et la surface habitable par personne est de 5,6 m², ce qui est largement inférieure à la moyenne des résidents (19,5 m², chiffre de 2005). C'est pourquoi les travailleurs migrants ont tendance à se déplacer vers la banlieue proche et même lointaine. La population flottante qui habite dans le centre ville passe de 16% en 1997 à 9,1% en 2003, celle qui habite dans la banlieue proche, de 62,9% en 1997 à 55,9% en 2003 et celle qui habite dans la banlieue lointaine, de 21,1% en 1997 à 35% en 2003 (Li, Lu et Zhou, 2006, p.138).

Les traits sociologiques des travailleurs migrants à Beijing montrent d'une part, que l'accroissement rapide du nombre d'enfants migrants en âge de scolarité obligatoire pose sérieusement à l'autorité municipale le problème de leur scolarisation, et que d'autre part, la demande des parents migrants et l'offre des autorités publiques sont loin de s'accorder. Les écoles d'enfants migrants sont juste une solution faite de mieux inventée par des travailleurs migrants eux-mêmes pour donner une chance à leurs enfants.

3.2.2 Le développement des écoles d'enfants migrants depuis le milieu des années 1990 à Beijing

La première école d'enfants migrants est créée en 1993 et dix ans après, l'autorité publique délivre la première licence qui légalise leur existence. Aujourd'hui, il y a 64 écoles reconnues par l'autorité publique et le nombre total est de l'ordre de 300. Il est impossible de connaître le nombre exact de ces écoles, car elles sont comme les herbes dans les champs, qui poussent et disparaissent en silence.

Mais il faut reconnaître que ce sont pourtant ces écoles anonymes, éloignés du regard public, qui offrent les services de l'enseignement obligatoire aux enfants migrants, et qui comblent ainsi les lacunes du service public et qui en fin de compte sauvent des centaines de milliers d'enfants de l'analphabétisme. Aujourd'hui, nombre de ces enfants accueillis par de premières écoles d'enfants migrants sont devenus adultes. Même s'il nous manque des données exactes sur leur parcours, nous avons pu vérifier au cours des enquêtes que tel ou tel élève avait réussi à entrer à l'université, et certains dans les meilleures universités chinoises. Aujourd'hui, même avec des politiques nationales et locales qui facilitent l'entrée des enfants

⁵⁴ Ce sont les logements construits par les paysans locaux dans les villages de la banlieue de Beijing.

migrants dans les écoles publiques, plus de 32% des enfants migrants, soit à peu près 130 000, font encore leurs études dans les écoles d'enfants migrants (nos calculs sont basés sur les statistiques de la municipalité sur le nombre d'enfants migrants et le pourcentage d'enfants acceptés par les écoles publiques, Beijing Daily du 9 avril 2010).

Le développement des écoles d'enfants migrants à Beijing a traversé jusqu'à aujourd'hui approximativement quatre étapes:

1) De 1993 à 1997, les premières écoles sont créées. Selon la première enquête effectuée de septembre 1998 à octobre 1999 par des chercheurs du Centre de recherche pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat (Zhao, 2000, p.71)⁵⁵, il existait au moment de l'enquête 114 écoles et 15 000 élèves. Le nombre d'élèves par école varie de 7 à 1300 et seules 7 écoles dépassent chacune 200 élèves. Avant 1996, il n'y avait que 27 écoles en tout et pour tout (en 1993, une école, en 1994, 3 écoles, en 1995, 10 et en 1996, 13). Leur apparition répondait aux besoins urgents des migrants et il n'y avait presque pas de concurrence entre elles.

2) Après 1997, avec la publication des règlements nationaux du ministère de l'Education et du ministère de la Sécurité publique qui autorisent la création des écoles d'enfants migrants, le nombre d'écoles se multiplie à une très grande vitesse. En 1997, 24 nouvelles écoles sont créées et en 1998, 57. Selon une autre enquête effectuée en 2000 par des chercheurs de l'Académie des sciences sociales de Beijing (Han, 2001, p.2), fin 2000, le nombre d'écoles d'enfants migrants dépasse 200.

En même temps, des enquêteurs constatent une extension très rapide de la dimension des écoles après leur création. A titre d'exemple, l'école Taoyuan (dans l'arrondissement Chaoyang) est créée en septembre 1998, avec 70 élèves. Six mois après, le nombre d'élèves double pour atteindre 150 et en septembre 1999, le chiffre est déjà porté à 300 (Zhao, 2000, p.71). Nous avons aussi obtenu des informations similaires pendant nos enquêtes. Cela montre que ces écoles sont bien adaptées aux besoins des parents migrants et reflètent sous un autre angle les lacunes du service public.

⁵⁵ Zhao Shukai, « L'éducation de base marginalisée. L'enquête préliminaire sur les écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Management World*, n°5, Beijing, 2000

L'extension de la dimension des écoles traduit la demande des parents migrants, mais aussi la volonté des directeurs d'école. Après 1997, beaucoup de gens sont attirés par le potentiel du « marché de l'éducation des enfants migrants » et le nombre d'écoles s'envole. Souvent dans un village s'ouvrent successivement plusieurs écoles. Les écoles d'enfants migrants entrent ainsi à la fois dans une phase de concurrence et de fusion. Comme ces écoles dépendent financièrement des frais d'inscription et d'études payés par les élèves, la seule façon de survivre à la concurrence consiste à augmenter la taille et à multiplier le nombre d'élèves. Elles pourront ainsi disposer d'une capacité financière plus solide et investir pour améliorer les conditions d'accueil et la qualité de l'enseignement. C'est pourquoi, avant 2003, de nombreux directeurs d'écoles, surtout des « anciens » dans la filière, envisageaient activement d'étendre leur école et d'ouvrir des succursales. Dans ce processus, des écoles de petite dimension disparaissent par fusion ou fermeture.

3) De 2003 à 2006, de la légalisation de premières écoles au développement stable de ces établissements. En septembre 2003, la municipalité de Beijing délivre la première licence d'exploitation à une école d'enfants migrants créée en 1997. L'école est reconnue comme une école privée. Depuis lors jusqu'aujourd'hui, 64 écoles ont reçu l'autorisation administrative et sont sorties de la clandestinité. Ces écoles accueillent 52 000 élèves (selon les dernières statistiques de la municipalité). A Beijing, il revient à l'arrondissement d'étudier leur candidature et de délivrer l'autorisation et c'est pourquoi l'application des critères de légalisation dépend largement de la volonté de l'arrondissement en question. Souvent, une école fermée dans un arrondissement est reconnue légale dans un autre. Dans l'ensemble, les écoles reconnues par l'autorité publique sont de meilleure qualité, qu'il s'agisse de la salubrité des locaux, du nombre d'élèves, de la qualité du corps enseignant et de la gestion administrative. A l'heure actuelle, il reste encore plus de 200 écoles qui sont illégales et qui reçoivent encore presque autant d'élèves que les écoles autorisées. Leur situation est variable d'une école à l'autre. Mais il n'y a pas lieu pour autant de conclure, comme cela est fait très souvent, que les écoles illégales sont mauvaises ou que leurs directeurs sont mercantiles. Ce que nous décrit le coordinateur du mouvement des écoles d'enfants migrants à Beijing serait plus proche de la réalité : parmi plus de 200 écoles illégales, un tiers est dans une situation comparable aux écoles autorisées, un tiers est dans une situation moins satisfaisante, surtout en ce qui concerne les conditions d'accueil, mais est animé d'une volonté forte d'améliorer les conditions pour s'aligner sur les écoles légalisées, tandis que le dernier tiers est condamné à la fermeture. Nos propres enquêtes et visites d'écoles nous conduisent aussi avoir cet avis.

4) Depuis 2006, la municipalité de Beijing a suspendu la délivrance de l'autorisation et les cas de fermeture forcée sont moins fréquents. Les écoles d'enfants migrants à Beijing entrent ainsi dans une phase de stabilisation. Certains disent qu'il s'agit du silence avant l'aube et qu'un jour, toutes ces écoles disparaîtront naturellement, car tous les enfants migrants entreront dans les écoles publiques. Aujourd'hui, de plus en plus de signes confirment cette perspective, ce qui ne fait que renforcer la raison d'être initiale des écoles d'enfants migrants.

3.2.3 Les caractéristiques principales des écoles d'enfants migrants et leurs avantages comparatifs

Dans les années 90, plusieurs enquêtes sont effectuées qui décrivent en détail ces écoles d'enfants migrants et nous les résumons⁵⁶ pour en définir les principales caractéristiques :

A. Le profil des créateurs d'écoles

Plus de 80% des créateurs d'écoles sont originaires des provinces du Hebei et du Henan, deux provinces agricoles qui exportent le plus de main d'œuvre à Beijing. Ils sont même en provenance de la même région de leur province respective. Cela est dû essentiellement aux caractéristiques de la migration des paysans. Selon le sondage de 2006, 54% des travailleurs migrants viennent à Beijing en suivant l'exemple des proches, amis, voisins, villageois (Zhai et al., 2007, p.34). Après leur arrivée à Beijing, ils ont tendance à habiter dans les mêmes quartiers et à être employés dans les mêmes filières professionnelles. A titre d'exemple, les migrants du Henan monopolisent le recyclage des déchets, et ceux du Hebei, la culture et la

⁵⁶ Nous nous référons notamment aux enquêtes suivantes :

- ZHAO Shukai, « L'éducation de base marginalisée. Enquête préliminaire sur les écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Management World*, n°5, Beijing, 2000 ;
- LÜ Shaoqing, ZHANG Shouli, « Education des enfants migrants dans le contexte de la ségrégation ville-campagne. Enquête sur les écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Stratégie et Management*, n°4, Beijing, 2001 ;
- HAN Jialing, « Rapport d'enquête sur l'éducation obligatoire des enfants migrants à Beijing I et II », in *China Youth Study*, n°8 et 9, Beijing, 2001 ; Rapport d'enquête sur les écoles d'enfants migrants à Beijing (enquête effectuée d'octobre 1998 à avril 1999 par le Centre de recherches sur le développement de la main d'œuvre rurale en Chine, une association qui relève du Centre de recherches pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat),

<http://hi.baidu.com/yutulip/blog/item/abd111b53d176ec637d3ca95.html>.

vente des légumes. D'ailleurs, parmi les créateurs d'écoles, suivre l'exemple de compatriotes est aussi une attitude fréquente.

C'est un phénomène bien connu (et bien étudié) des migrations urbaines : dans le mouvement de son développement industriel au 19^e siècle, Paris a eu ses quartiers de bretons (Montparnasse), d'auvergnats, etc. L'histoire, la géographie et la sociologie (à commencer par l'Ecole de Chicago), la presse, la littérature ou le cinéma nous ont largement décrit ces phénomènes migratoires formant des « quartiers ethniques » dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord (New York, Chicago, Los Angeles ou autres villes américaines). Les sociologues de l'Ecole de Chicago ont marqué l'histoire de la sociologie et notamment de la sociologie urbaine par leurs travaux sur l'immigration, et la concentration des immigrés dans les quartiers. Robert Park et Ernest Burgess, des grands auteurs de l'Ecole de Chicago avaient même théorisé ce phénomène des aires urbaines⁵⁷. Depuis lors, des quantités de travaux sur les phénomènes migratoires et sur les ségrégations urbaines ont été réalisés sur tous les continents. Il suffit d'évoquer ceux qui portent sur les quartiers (favellas) d'Amérique du Sud et ceux qui sont apparus en Chine depuis deux décennies⁵⁸. Bien des comparaisons restent à étudier entre ce qui se passe aujourd'hui dans les villes chinoises et les phénomènes d'urbanisation dans les villes d'autres continents.

La plupart des créateurs d'écoles ont eu auparavant des expériences d'enseignement. Parmi les 114 écoles d'enfants migrants découvertes par les premiers enquêteurs, 42 directeurs d'écoles étaient enseignants intérimaires ruraux, 5, enseignants vacataires et 30, enseignants titulaires.

⁵⁷ Sur l' « Ecole de Chicago », voir Armel Huet, *La Raison Urbaine, Communauté et Socialité*, Thèse pour le Doctorat ès Lettres en Sciences Humaines, Université Paris X Nanterre, 1998 ; "Park Robert Ezra, 1864-1944", article pour *l'Encyclopédie philosophique*, PUF, Paris, 1991 ; *L'École de Chicago : une aventure scientifique à redécouvrir*. Ouvrage spécial Espaces et Sociétés en hommage à Paul-Henry Chombart de Lauwe et l'histoire des études urbaines en France, P. 57 -85. L'Harmattan, Paris, 2001

⁵⁸ Pour ne citer que quelques travaux de chercheurs reconnus dans ce domaine : Han Jun, *Casse-tête du siècle : le transfert de la main d'œuvre rurale en Chine*, Shanxi Economics Press, Taiyuan, 1994 ; Cui Chuanyi, *Observation de la migration des paysans en Chine*, Shanxi Economic Press, Taiyuan, 2004 ; Duan Chengrong, Yang Ge, Zhang Fei, Lu Xuehe, « Neuf tendances de la migration intérieure en Chine depuis le lancement de la réforme et de l'ouverture », in *Population Research*, Vol. 32, n° 6, Beijing, 2008 ; Zhao Shukai : *La politique des paysans*, The Commercial Press, mai 2011, Beijing.

Parmi ceux qui n'ont pas eu d'expériences d'enseignement, certains étaient dans les métiers les plus variables de l'agriculture et des services, à titre d'exemple, cuisine, culture des légumes, recyclage des déchets, bâtiment, service à domicile, comptabilité... Leur niveau d'éducation correspond au secondaire dans la majorité des cas.

B. Le statut de l'école

Parmi les 114 écoles recensées, 105 écoles étaient privées et illégales au moment de leur création. Pour les 9 autres écoles, elles présentent cinq formes différentes :

1. L'école privée mais soutenue par l'autorité publique de Beijing : l'école Huakang est la seule école privée reconnue par la municipalité de Beijing en septembre 1997 pour recevoir uniquement les enfants migrants. Les locaux et équipements pédagogiques sont fournis par l'arrondissement Fengtai et le corps enseignant est constitué d'enseignants retraités Beijingois. L'école Huakang comporte une école maternelle, une école élémentaire et un collège. Les frais d'études sont équivalents à ceux des écoles publiques ordinaires, mais deux ou trois fois supérieurs à ceux des écoles d'enfants migrants.

2. L'école privée mais soutenue par l'autorité publique du pays d'origine : ces écoles sont créées par des travailleurs migrants à la demande de l'autorité publique de leur pays d'origine. Les créateurs prennent en charge les investissements, les locaux et équipements, et l'autorité publique du pays d'origine envoie le directeur exécutif de l'école et une partie des enseignants. Le reste des enseignants est recruté à Beijing. Ces écoles sont reconnues légales par les pays d'origine mais n'ont pas d'autorisation de la municipalité de Beijing.

3. L'école publique du pays d'origine ouvrant directement une école succursale à Beijing dans le quartier où se concentrent les travailleurs migrants issus de la région, en envoyant le directeur d'école et les enseignants. Les cours enseignés et les manuels sont les mêmes. Les enseignants reçoivent les mêmes salaires et les recettes de l'école sont remises à l'école mère.

4. L'école privée créée par des enseignants résidents (généralement retraités) pour accueillir des enfants migrants en louant les locaux d'école publique. Ces écoles utilisent les manuels de la capitale.

5. L'école privée conventionnée avec le village où habitent de nombreux travailleurs paysans demande à ceux qui ont des expériences d'enseignement de créer l'école. Le village fournit les locaux et le créateur assure la gestion et les enseignements. Les recettes de l'école sont réparties entre le village et le créateur.

A part le premier cas, les quatre autres ne sont pas reconnues par la municipalité de Beijing et ces écoles sont comme les autres illégales et peuvent être supprimées à tout moment par les organes de la sécurité publique.

C. Les équipements

La large majorité des écoles d'enfants migrants sont créées avec les investissements personnels du créateur. Avant l'ouverture de l'école, le créateur loue des locaux à proximité du quartier de résidence des travailleurs migrants, achètent des meubles et du matériel scolaire indispensables, comme le tableau noir, les pupitres et les chaises. Les écoles d'enfants migrants au moment de leur création offrent des conditions d'accueil très rudimentaires. Les premières écoles apparaissent dans les champs de légumes, des entrepôts, en tout cas des endroits qui s'éloignent de notre imaginaire sur l'école, avec des salles de cours dans des cabanes et des meubles d'occasion ou fabriqués grossièrement avec des matériaux de recyclage. Au fil du développement de l'école, l'amélioration des conditions dépend largement de la capacité gestionnaire et de la volonté du directeur d'école. Aujourd'hui, les directeurs les plus compétents et déterminés offrent, avec les dons sociaux, les conditions d'accueil comparables ou supérieures aux écoles publiques rurales⁵⁹, avec des locaux salubres, bien éclairés et équipés du chauffage en hiver et de ventilateurs en été, des terrains et des équipements de sport, des salles informatiques, des bibliothèques...

D. La gestion financière et administrative

Les écoles d'enfants migrants fonctionnent uniquement sur les frais d'études payés par les élèves, surtout dans les premières années de leur existence. Pour les 114 écoles enquêtées, la moyenne des frais payés par les élèves est de 323,4 yuan par semestre, une somme largement inférieure à celle demandée par les écoles publiques à l'époque. Voici quelques données très parlantes sur la comparaison des écoles d'enfants migrants avec les écoles publiques à la fin des années 90 :

Les frais d'études payés dans 114 écoles (Source : Zhao, 2000, p.71)

⁵⁹ Au cours de nos enquêtes, nous avons rencontré une équipe de techniciens de Siemens qui changent gratuitement pour les écoles d'enfants migrants des ampoules pour assurer l'éclairage de la salle de cours. Un technicien d'une vingtaine d'années m'a confié que l'école était meilleure que celle qu'il a fréquentée dans la campagne lors de son enfance.

Frais (yuan/semestre)	< 300	300-399	400-499	500-599	> 600	Total
nombre d'écoles	50	33	14	11	6	114
Pourcentage %	43,9	28,9	12,3	9,6	5,3	100

La comparaison avec les écoles publiques (Source : Zhao, 2000, p.72)

	Frais études	Frais inscription	Frais cotisation	Total
Ecole publique	100	480	500-2000	1080-2580
Ecole enfants migrants	300-600	0	0	300-600

Les frais d'études payés dans les écoles d'enfants migrants représentent un tiers, même un quart de ceux dans les écoles publiques. Contrairement à celles-ci, elles ne bénéficient pas de tarifs préférentiels pour la consommation d'eau et d'électricité. La viabilité financière, ou la rentabilité dépend largement du loyer des locaux et de la capacité gestionnaire du directeur. Au cours de nos enquêtes, nous découvrons plusieurs écoles qui se sont surendettées pour assurer des conditions d'accueil correctes. Les directeurs ont leurs propres astuces pour sauver financièrement leurs écoles de la faillite. A titre d'exemple, ils ouvrent plusieurs écoles en vue de la compensation entre les sites déficitaires et excédentaires, perçoivent d'avance des frais d'études du semestre prochain pour surmonter les difficultés immédiates, construisent des logements à location sur le site de l'école ou ouvrent de petites épiceries pour payer avec les recettes les dettes ou les déficits... Les écoles d'enfants migrants sont dans une situation financière précaire, même celles qui sont légalisées par l'autorité publique. Car la légalisation ne signifie pas pour autant la subvention publique régulière et les dons de la société civile sont aussi aléatoires. Tout changement substantiel concernant l'école pourrait entraîner des difficultés financières même fatales. Par exemple, l'évacuation des locaux actuels à cause des travaux publics ou de l'interruption du contrat de location pourrait signifier pour le directeur la perte totale d'investissements de plusieurs années.

La gestion administrative de l'école, au moment de la création, surtout dans les années 90, était souvent une gestion familiale. Le directeur et son épouse s'occupaient de tout, ou avec des membres de la famille, et la comptabilité était tenue par l'épouse du directeur. Pour

économiser des salaires, le personnel administratif était très peu nombreux. C'est pourquoi les principales critiques adressées à ces écoles concernent le manque de transparence dans la gestion, notamment en matière financière.

E. L'organisation des enseignements

L'organisation des enseignements dans les écoles d'enfants migrants, surtout dans les premières années de leur existence, dépend essentiellement des niveaux des élèves. Dans beaucoup d'écoles, à cause du nombre très variable d'élèves de différents niveaux, fonctionnent des classes multi-niveaux et, quand l'instituteur fait cours à une partie des élèves, l'autre partie révisé les leçons ou fait ses devoirs.

Quant aux matières enseignées, les écoles d'enfants migrants s'alignent souvent sur celles des écoles publiques des pays d'origine pour faciliter le retour des élèves après l'école primaire ou le collège. Dans beaucoup d'écoles, surtout au moment de leur création, les matières enseignées sont limitées au strict nécessaire, par exemple, la langue chinoise, les mathématiques. Pour renforcer la compétitivité, les écoles d'enfants migrants ont tendance à multiplier les matières enseignées pour se conformer aux critères des écoles publiques. Mais elles rencontrent en général beaucoup de difficultés à trouver des enseignants compétents, notamment en ce qui concerne les enseignements de sport, de musique, de beaux-arts.

F. Les enseignants⁶⁰

La qualité des enseignants dépend très largement de la volonté du directeur et de la capacité financière de l'école. Nous avons constaté au cours de nos recherches une tendance générale à l'amélioration du corps enseignant pendant les quinze ans écoulés. Dans les années 90, au moment de leur création, deux tiers des enseignants n'avaient ni formation ou ni expériences en matière d'enseignement et seul un tiers était diplômé d'écoles normales ou avait eu des expériences d'enseignement. Aujourd'hui, surtout dans les écoles légalisées, presque tous les enseignants ont leur certificat d'aptitude à l'enseignement.

Les salaires des enseignants suivent une évolution comparable. Dans les années 90, les enseignants gagnaient 400 ou 500 yuan par mois, presque au même niveau que des travailleurs migrants qui pratiquent des métiers bas de gamme. Les salaires n'étaient pas

⁶⁰ Les informations dans cette section ont été recueillies au cours de nos enquêtes.

payés pendant les vacances scolaires. Aujourd'hui, les salaires d'enseignants ont doublé et ont même triplé dans certaines écoles. Bien sûr, leur montant reste largement inférieur à celui pratiqué dans les écoles publiques. Les enseignants dans les écoles d'enfants migrants sont en quelque sorte aussi des travailleurs migrants à Beijing. Aujourd'hui, ils sont pour la plupart des jeunes diplômés d'écoles normales qui n'arrivent pas à trouver un emploi dans les écoles publiques.

Le ratio d'enseignants par élève, qui détermine le nombre d'enseignants recrutés, la masse salariale et ainsi la rentabilité de l'école, dépend de la volonté du directeur. Si celui-ci a vocation première à fournir une éducation de qualité aux enfants migrants, il a tendance à suivre dans la mesure de ses possibilités le critère des écoles publiques. Mais il arrive souvent que dans les écoles d'enfants migrants, comme en France, un enseignant enseigne toutes les matières d'une classe. En général, les enseignants dans les écoles d'enfants migrants travaillent beaucoup plus que leurs confrères dans les écoles publiques⁶¹.

G. Les avantages comparatifs des écoles d'enfants migrants

Les écoles d'enfants migrants sont appréciées par les parents migrants. Plusieurs enquêtes montrent que grâce à ces écoles, le taux de scolarisation des enfants migrants s'élève sensiblement. La question financière est un facteur important de la réussite des écoles d'enfants migrants, mais pas uniquement. Ces écoles font beaucoup d'efforts pour répondre aux besoins spécifiques des travailleurs migrants et elles disposent ainsi de beaucoup d'avantages comparatifs par rapport aux écoles publiques.

1) Les enfants migrants scolarisés dans ces écoles sont issus de familles à revenu modeste. Comme nous l'avons déjà souligné, leurs parents ont souvent un emploi précaire et le déménagement est fréquent. Face à cette situation, les écoles d'enfants migrants prévoient des modalités de paiement souples. Dans certaines écoles, les parents peuvent même demander un paiement mensuel pour soulager les charges financières. Le paiement en retard n'empêche pas l'enfant d'aller à l'école qui prévoit aussi l'exemption partielle ou totale pour les élèves qui ont des difficultés très sérieuses. En cas de déménagement, l'école restitue aux parents une

⁶¹ Ce point a été évoqué au cours de nos entretiens avec M. Ying, Mme Li, M. Qin. Par exemple, M. Qin nous a dit que pendant les premières années suivant la création, un professeur devait travailler cinq jours par semaine et avec une heure vacante. Aujourd'hui, les professeurs du primaire ont 22 cours par semaine et ceux du collège, entre 17 et 18 cours, chiffres à comparer avec sa durée de travail à l'école publique de son pays natal : ne pas dépasser 10 cours par semaines (dont 7 cours de matières principales et 3 cours de matières à option).

partie des frais d'études, alors que les écoles publiques demandent le paiement des frais de cotisation une fois pour toutes les années que l'enfant passera à l'école et cela sans possibilité de restitution des frais d'inscription et d'études au milieu du semestre.

2) Les parents migrants ont souvent une durée quotidienne de travail très longue et ils ont du mal à conduire chaque matin l'enfant à l'école et à aller le chercher dans l'après-midi. Beaucoup d'écoles d'enfants migrants prévoient un bus scolaire qui va chercher l'enfant au domicile et le ramène le soir. Si les parents terminent tard, l'école peut aussi fournir les services de garderie.

3) Comme les enfants migrants doivent rentrer dans leur pays natal avant le collège ou au plus tard avant le lycée pour participer au concours d'admission à l'université, les écoles essaient de fournir les mêmes enseignements que les écoles publiques du pays natal des élèves. Elles s'efforcent d'utiliser les mêmes manuels, offrent les mêmes matières d'enseignements et préparent même les mêmes sujets d'examen de fin de semestre.

4) Au cours de nos enquêtes, nous constatons que les enfants migrants aiment bien leur école et leurs instituteurs. Dans la classe, les élèves viennent de différentes provinces chinoises. Ils se réjouissent de la diversité culturelle de leur école et inventent des jeux d'apprentissage de dialectes par exemple. Les élèves sont polis et chaleureux vis-à-vis des gens de l'extérieur et ils trouvent leurs instituteurs compétents et responsables.

* * *

Les écoles d'enfants migrants apportent une contribution indéniable à la scolarisation des enfants migrants en ville. Beaucoup d'entre eux évitent ainsi la rupture scolaire ou même l'analphabétisme. L'hétérogénéité du mouvement des écoles d'enfants migrants est à l'origine de beaucoup de critiques à leur encontre. Comme il s'agit d'un mouvement qui change à tout moment et qui a du mal à faire entendre sa voix, beaucoup de critiques résultent d'une vision partielle et superficielle à leur égard, voire partisane.

Certes, les problèmes soulevés par ces critiques, tels que la recherche de profits pécuniaires, la gestion non transparente, existent. Mais d'après nos propres enquêtes et les connaissances sérieuses de ces écoles, ce n'est que marginal. Si ce mouvement a pu durer jusqu'à aujourd'hui et entraîner dans son sillage des progrès avérés concernant la scolarisation des enfants migrants en ville, c'est que la majorité de ces écoles ont tenu et continuent un rôle

indispensable, que leurs directeurs ont une vraie vocation, sont intègres, convaincus, dévoués à la cause des écoles. Ils vont marquer l'histoire. Ce sont eux qui vont faire l'objet de notre recherche.

Ce qui nous intéresse dans les histoires de ces directeurs d'écoles, c'est de savoir comment ceux-ci se sont lancés dans cette aventure, comment leurs initiatives contribuent à la création d'un bien commun et comment ce bien commun évolue au cours des interactions entre ces directeurs et le monde extérieur pour devenir un bien public et rénover la gouvernance de la cité ? Nous souhaitons ainsi apporter des éclaircissements sur le lien entre l'action de la personne et la dynamique de la construction sociale.

La personne est au cœur de ce processus. Nous allons analyser dans les chapitres suivants :

- Comment la personne construit son projet dans ses échanges avec son environnement ?
- Comment elle fait évoluer son projet avec l'extension de l'environnement pour construire la légitimité ?
- Comment elle suscite par ses efforts de construction de la légitimité un recoupement de projets marqué par la coopération et la confrontation ?
- Comment elle revoit son projet en vue d'une reconnaissance générale et comment la coopération se propage et aboutit à l'émergence de la légalité ?

Le modèle de la Médiation de Gagnepain va nous fournir un outil théorique pour analyser à partir des capacités culturelles dont dispose la personne avec sa raison la participation de la personne à ce passage de la légitimité à la légalité. Nous pourrions ainsi clarifier une question théorique classique en sociologie : le lien entre l'individuel et le collectif, ou entre le micro et le macro.

Chapitre II - Fondements théoriques

La Chine qui fut longtemps l'empire immobile pour l'Occident est devenue aujourd'hui un pays des bouleversements et des convulsions. Très médiatisée, elle est souvent à la fois célébrée pour sa capacité à se métamorphoser à une vitesse vertigineuse et vilipendée pour la violence des ruptures sociétales que celle-là implique. Elle incarne aujourd'hui le paradoxe d'une société au dynamisme extravagant conduite par un régime qui serait le dernier exemplaire d'une « espèce en voie de disparition ».

Parmi les transformations, on cite généralement l'urbanisation accélérée de sa population rurale avec l'industrialisation accélérée des régions côtières. Le régime est mis en cause dans ce processus pour son incapacité à répondre aux besoins fondamentaux de plus de deux cents millions de migrants qui contribuent au miracle de la croissance chinoise et dont les exigences pèseraient sur la stabilité sociale du pays. La question des écoles d'enfants migrants est souvent présentée dans ce contexte comme la preuve de cette impéritie et l'enjeu des rapports de force entre la société et le pouvoir.

Cette approche politique et journalistique ne sera pas la nôtre, qui relève de l'exigence scientifique. En effet, si l'image contrastée de la Chine dans les médias occidentaux ne nous laisse pas indifférente, il nous paraît déterminant en tant que sociologue de nous intéresser à montrer ce qui se passe au cœur même de la société chinoise et de tenter de comprendre les processus fondamentaux qui la bouleversent et la transforment. C'est avec cette préoccupation que nous avons entrepris d'étudier le développement de ces écoles d'enfants migrants. Mais nous n'avons pas étudié celles-ci pour compléter les nombreuses informations et analyses dont elles ont fait l'objet, notamment en Chine.

Nous avons voulu avant tout chercher à examiner ce que nous apprend ce problème d'écoles d'enfants migrants sur des processus sociaux universels qui ont toujours préoccupé la sociologie. En effet, ce problème a pris depuis plus d'une décennie une telle importance dans les évolutions du pays, il a soulevé des questions si cruciales, qu'il présente une véritable situation de laboratoire, susceptible de nous éclairer sur le rôle que jouent les Chinois eux-mêmes dans les changements sociaux actuels en Chine.

Ce souci de comprendre ainsi ces changements nous a conduit à nous intéresser aux personnes elles-mêmes, à leur action, à leur vie, à leurs propres problèmes, à leur capacité à les prendre en charge et à les investir dans des projets. Notre intention n'a pas été de réunir des biographies et de les interpréter. Nous avons voulu avant tout examiner ce que ces acteurs sociaux nous apprennent sur ce qui les définit anthropologiquement en tant que personne et ce que signifie leur action. Une telle entreprise ne pouvait être assurée sans revenir sur cette question théorique lancinante dans les sciences sociales, à savoir le lien entre l'individuel et le collectif, entre le micro et le macro ?

C'est pourquoi nous commencerons par un retour historique et critique sur les solutions proposées par les principaux modèles théoriques en sciences sociales pour dépasser la dichotomie qui oppose l'individuel au collectif, le micro au macro. Comme Anthony Giddens l'a bien indiqué (Nizet, 2007, p. 5)¹, la solution ne consiste pas à accorder la priorité tantôt à l'individuel, tantôt au collectif. Elle est source de l'aporie dans laquelle s'enlisent de nombreuses théories sociologiques.

Des théoriciens tels que Erving Goffman, Anthony Giddens, James Coleman et Raymond Boudon nous indiquent la voie à suivre pour sortir de ce dualisme. Même si chacun a ses concepts et théories, nous pouvons voir que tous dirigent leur démarche vers une notion clé, celle de la personne qui sera au centre de nos réflexions théoriques dans cette thèse. Ou plus précisément, c'est la personne qui nous permet de dépasser le dualisme, car elle-même incarne à la fois l'individuel et le collectif, le micro et le macro.

Mais les théories jusqu'à aujourd'hui ont du mal à nous montrer comment faire de cette notion de personne un réel outil d'analyse dans la recherche empirique. C'est à ce moment que nous avons découvert, grâce au Professeur Armel Huet, le modèle de la Médiation de Jean Gagnepain.

En effet, c'est un modèle qui cherche à comprendre, à travers l'observation clinique et l'expérimentation, la rationalité humaine incorporée et surtout les capacités immanentes de l'homme qui marquent sa rupture avec l'animal. Car, selon Jean Gagnepain, seule une meilleure connaissance de l'homme permet d'envisager la scientificité des sciences de l'homme.

¹ Jean Nizet, *La sociologie d'Anthony Giddens*, Editions La Découverte, Paris, 2007

« *Il est certain que l'on agit d'autant mieux sur la nature que l'on en connaît mieux le fonctionnement. Par transposition, si véritablement la scientificité ne change pas du fait de s'appliquer à l'homme, il me semble évident qu'on agira d'autant mieux sur l'homme que ... l'on aura mieux saisi le modèle sous-jacent à sa manière de fonctionner.* » (1994, p. 298)²

Autrement dit, seule une meilleure compréhension des capacités naturelles et culturelles de l'homme nous permet de mieux analyser ce qu'il réalise dans la vie sociale. Si nous voulons comprendre le rôle des écoles d'enfants migrants dans les changements sociaux en Chine, il faut tourner nos regards vers les directeurs de ces écoles et tous les processus sociaux qui se déroulent autour d'eux. Plus concrètement ici dans cette recherche, comprendre comment, avec les capacités dont ils disposent à partir de leur rationalité, ils participent à la création d'un bien commun qui peut se transformer en bien public et contribuer ainsi à réformer les institutions et la gouvernance de la Cité ?

Ce chapitre vise à montrer comment des théories importantes traitent le lien entre l'individuel et le collectif, et surtout comment ils cherchent à dépasser la dichotomie qui les oppose ? Comment le modèle de la Médiation, qui est encore peu connu jusqu'à aujourd'hui dans les milieux de la science sociale, pourrait nous y aider. Nous fournirons pour ce faire dans la dernière partie du chapitre une présentation détaillée du modèle heuristique de Jean Gagnepain, ses découvertes et notamment sa théorie de la personne et sa théorie de la norme, deux composantes du modèle auxquelles nous allons recourir dans l'analyse de nos données empiriques.

1. Le holisme méthodologique

Le holisme méthodologique privilégie le collectif dans l'explication des phénomènes sociaux. L'individuel en est en quelque sorte exclu. Nous choisissons le fonctionnalisme, le structuralisme et le constructivisme structuraliste comme trois variantes du holisme, car ils incarnent une évolution intéressante du paradigme. Ils ont le point commun d'accorder la priorité au collectif, qu'ils s'agissent des faits sociaux ou de la structure, l'individuel étant vecteur passif du collectif.

² Jean Gagnepain, *Leçons d'introduction à la théorie de la Médiation*, Peeters, Louvain-La-Neuve, 1994

1.1 Le fonctionnalisme représenté par Durkheim : la société est une réalité *sui generis*, indépendante de la conscience individuelle

Durkheim a une image naturaliste et organiciste de la société. Dans son ouvrage *Les règles de la méthode sociologique*, il met à plusieurs reprises en parallèle la sociologie et les sciences de la nature, notamment la biologie. Etant donné que le tout ne peut se réduire aux parties, les phénomènes sociaux sont extérieurs à l'individu et indépendants de la conscience individuelle. Même s'ils ont un lien avec les faits psychiques individuels, ils ne sont pas de la même nature et les faits sociaux ont une existence propre. Ainsi, « *pour comprendre la manière dont la société se représente elle-même et le monde qui l'entoure, c'est la nature de la société, et non celle des particuliers, qu'il faut considérer.* » (Durkheim, 1993[1937], p. XVII)³

Si nous nous référons à l'époque où vit Durkheim, nous n'avons pas de difficultés à comprendre ses propositions holistes. En effet, au moment où les sciences de la nature acquièrent le statut de science exacte et deviennent synonyme de rationalité et de scientificité, Durkheim souhaite « *étendre à la conduite humaine le rationalisme scientifique* », ce qui constituerait une garantie de la scientificité de la sociologie, une discipline encore naissante. Dans le même ordre d'idées, pour bien distinguer la sociologie des autres disciplines, surtout de la psychologie, et fonder sa raison d'être, il définit le domaine propre à la sociologie : les faits sociaux, « *un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux : ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui* ». (Durkheim, 1993[1937], p. 5)

Il propose ainsi une dichotomie individu / société, deux entités ayant chacune son existence et indépendantes l'une de l'autre. La vie individuelle et la vie collective sont en rapports étroits. Mais la seconde ne dérive pas de la première et la première ne peut pas expliquer la seconde (P. 110). Les individus sont écartés de l'explication des phénomènes sociaux. Les sociologues doivent diriger leurs regards sur ce qui se passe au niveau macro ou collectif. Plus précisément, puisque les faits sociaux sont produits par une élaboration *sui generis* de faits psychiques (p. 110), les holistes proposent de mettre l'accent sur le processus d'élaboration

³ Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1993 (Première édition, 1937)

(ou « *association* » aux termes durkheimiens), car c'est cette association *sui generis* qui dégage des faits sociaux, objet de recherche de la sociologie.

La méthode proposée par Durkheim, très marquée par son époque, mérite des discussions plus approfondies. Tout d'abord, il insiste sur l'indépendance des faits sociaux par rapport aux faits psychiques individuels, ou à la conscience individuelle. Cette proposition appelle un éclaircissement sur la notion de « *conscience individuelle* ». Ce que pense une personne n'égale pas ce qu'elle fait. Ce que nous comprenons du lien entre le macro et le micro, c'est celui entre les phénomènes sociaux et les actions de personnes concernées, et non leurs états psychiques. Dans une certaine mesure, Durkheim a raison, car tout individu ne peut contrôler psychiquement l'évolution d'un phénomène social. Mais ce n'est pas un argument valable pour écarter l'individu de l'explication des phénomènes sociaux.

Deuxièmement, il a tort d'inférer de la proposition précédente la dichotomie individu/société, comme deux entités différentes et surtout d'insister sur l'évolution *sui generis* des phénomènes sociaux. En prenant l'exemple de phénomènes biologiques, il estime nécessaire de se concentrer, lors de l'étude des phénomènes sociaux, sur le processus d'association et de combinaison de faits individuels.

Il faut reconsidérer la pertinence de la comparaison entre les phénomènes naturels et les phénomènes sociaux. D'une part, il est difficile de mettre en parallèle les humains et les éléments animés ou inanimés du monde naturel. D'autre part, les phénomènes sociaux ne résultent pas d'une simple association ou combinaison de faits individuels, mais d'interactions très complexes entre personnes. En réalité, les faits individuels et le processus d'association ou de combinaison ne représentent pas deux temps séparés lors de l'émergence de phénomènes sociaux. A tout moment, les personnes sont parties prenantes dans le processus. L'essentiel, c'est de voir comment elles y participent.

Cette question est entièrement écartée dans la sociologie conçue par Durkheim. Car pour lui, « *c'est la société qui détient les clés du passage de la nature à la culture qui s'opère à l'homme. Ce n'est pas en lui que réside la capacité de créer du social. Les propriétés naturelles spécifiques intrinsèques, qui le distinguent de l'animal, ne font de lui qu'un réceptacle certes organisé et actif, mais ne disposant d'aucune maîtrise, d'aucune capacité de*

sélection de ce que la société lui donne ». L'homme devient ainsi un simple « *produit social* ». (Huet, 1988, p. 447)⁴

Troisièmement, à partir de ce déterminisme social, nous n'avons pas de difficulté à comprendre pourquoi Durkheim a tendance à réifier tant l'institution que l'individu, surtout à fournir une substantialité à l'institution. En fait, devant les faits sociaux ou l'institution, l'individu est réduit à une pure adaptation : l'institution s'impose à l'individu et l'individu aime l'institution, ou trouve son compte au fonctionnement de l'institution. Cependant, l'institution et l'individu sont tous les deux en évolution permanente. L'évolution de l'institution n'est pas un processus clos, mais un processus dynamique infini, auquel participe l'individu. Nous ne pouvons pas définir simplement ce processus comme une adaptation de l'individu. Les deux bougent. La dialectique, elle est là.

La sociologie de Durkheim fait de l'homme une « *personnalité sociologique* » qui ne peut être comprise que par la société qui l'a faite. Il instaure en quelque sorte un mythe du collectif, comme si celui-ci a « *une signification intrinsèque, absolue, indépendante de nous* ». Cette vision surdéterministe du social condamne l'humain au « *mimétisme social* ». (Huet, 1988, p. 450-451)

1.2 Le structuro-fonctionnalisme et le structuralisme de Claude Lévi-Strauss

Le structuro-fonctionnalisme interprète la société comme un système-équilibre composé des éléments qui sont reliés entre eux et ont chacun sa fonction. Ce courant essaye d'aller plus loin que le fonctionnalisme et surtout d'expliquer les changements dans la société. Des représentants de ce courants, tels que Talcott Parsons, ont une conception empiriste de la notion de structure. La problématique générale de ce courant consiste à montrer comment un système maintient son équilibre dans les changements, l'individu, intégré dans les structures, étant délaissé.

Lévi-Strauss propose une notion de structure complètement différente. Il s'inspire de Saussure pour essayer de dépasser la notion trop substantialiste du langage. Durkheim soulignait que

⁴ Armel Huet, *La raison urbaine. Communauté et socialité*. Volumes I et II. Thèse d'Etat, sous la direction de M. le Professeur François GRESLE, Université Paris X – Nanterre, 1988

les faits sociaux doivent être expliqués par les faits sociaux. Si l'homme est absent dans l'anthropologie de Durkheim, il est réintroduit dans celle de Lévi-Strauss, sous forme d'un esprit humain invariable. Comme Mondher Kilani l'explique dans son ouvrage *Introduction à l'anthropologie* : « Lévi-Strauss ne fait pas l'hypothèse d'un sujet transcendantal, il part des systèmes concrets de représentations pour découvrir les structures intellectuelles qui attestent la réalité d'un esprit humain invariable ». (1996, p.278)⁵.

Ces « structures intellectuelles » sont la « structure inconsciente » qu'une recherche anthropologique doit viser :

« Si l'activité inconsciente de l'esprit consiste à imposer des formes à un contenu, et si ces formes sont fondamentalement les mêmes pour tous les esprits, anciens et modernes, primitifs et civilisés, comme l'étude de la fonction symbolique, il faut et il suffit d'atteindre la structure inconsciente, sous jacente à chaque institution et à chaque coutume, pour obtenir un principe d'interprétation valide pour d'autres institutions et d'autres coutumes. » (1974, p.34)⁶

La notion de « structure » chez Lévi-Strauss est ainsi très loin de la conception empiriste des structuralo-fonctionnalistes. Pour lui, la structure est la forme qui précède le contenu et est « logiquement antérieure » à l'objet.

Ce que le structuralisme nous suggère, c'est qu'il existe chez l'humain un substrat universel susceptible de nous éclairer sur ses œuvres culturelles. Ce qui importe dans cette proposition, c'est que contrairement à la sociologie durkheimienne qui substantialise la société et la considère comme une entité *sui generis*, l'anthropologie de Lévi-Strauss remet l'humain au centre des réflexions sur les phénomènes sociaux.

Cependant, si la « structure inconsciente » ou ce substrat universel de la pensée humaine occupe une place trop envahissante jusqu'à faire disparaître le sujet, les limites du structuralisme sont évidentes. Comme il l'a dit lui-même, « d'une certaine manière, les mythes se pensent entre eux » (1964, p.20)⁷. Il opte pour une approche synchronique et statique et a du mal à rendre compte des variations et des changements. Lévi-Strauss propose la notion de « case vide » pour atténuer la rigidité de la structure, mais elle restera passive et formelle, tant que le sujet en sera exclu.

⁵ Mondher Kilani, *Introduction à l'anthropologie*, Editions Payot Lausanne, 1992

⁶ Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, 1974 (première édition, 1958)

⁷ Claude Lévi-Strauss, *Mythologiques I. Le cru et le cuit*. Paris, Plon, 1964

En fait, l'existence de cette « *structure inconsciente* » ou d'un « *esprit humain invariable* » n'est pas fautive en soi. Mais la structure seule, comme réalité sous-jacente, ne suffit pas à fournir une explication valide des institutions ou des coutumes. Car l'humain n'est pas un robot. Si nous n'arrivons pas à expliciter comment cette « *structure inconsciente* » est mobilisée par un sujet dans ses actions et ses échanges avec d'autres, l'explication des phénomènes sociaux ne peut pas éviter le recours aux boîtes noires.

Autrement dit, si l'humain participe à l'évolution des institutions ou des coutumes, il n'est pas déterminé de manière inexorable et définitive par cette « *structure inconsciente* ». Comment pourrait-on alors expliquer ses différentes manifestations et évolutions selon les temps, les lieux et les milieux dans lesquels il vit ? Cette question revêt une importance capitale à nos yeux dans l'explication des phénomènes sociaux au sens où elle nous suggère une capacité structurante de l'humain, ou plus précisément, une capacité de l'humain à créer des institutions (si nous voulons éviter la confusion avec la notion « structure » des structuralistes).

A partir de là, nous pourrions examiner un problème plus profond de la méthode structuraliste. En fait, si nous suivons sa proposition de chercher ces « *formes qui sont fondamentalement les mêmes pour tous les esprits* », nous pourrions nous demander s'il est possible d'atteindre réellement ces formes en mettant de côté les contenus ? Serions-nous capables de réussir à séparer la forme du contenu ? Serait-ce une compréhension erronée de Saussure si on croit que la forme peut se séparer du contenu et même précéder au contenu ? Nous pouvons voir ce problème dans les recherches de Lévi-Strauss sur les mythologies.

Bref, le structuralisme de Lévi-Strauss révolutionne la science sociale dans la mesure où il essaye de montrer que des catégories universelles de la pensée humaine peuvent nous aider à mieux comprendre les institutions et les coutumes. Sa contribution est donc à la fois épistémologique et méthodologique.

1.3 Le constructivisme structuraliste représenté par Pierre Bourdieu

Bourdieu tente de dépasser les limites du structuralisme et les oppositions entre l'individuel et le collectif. S'inspirant de la phénoménologie, il donne à sa propre théorie le nom de « *constructivisme structuraliste* » en vue d'éviter les apories des deux paradigmes précédents. Dans *Choses dites*, il explique que

« Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, (...) des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations »

« Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle *habitus*, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs. » (Bourdieu, 1987, p. 147)⁸

Le concept d'*habitus* est au centre de la construction théorique de Bourdieu. Il est défini comme des « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88)⁹. L'*habitus* est ainsi l'intermédiaire inventé par Bourdieu pour réconcilier l'individuel et le collectif, le micro et le macro.

Bourdieu franchit un premier pas, mais sa définition de l'*habitus* comme ce processus « structurant », qui permettrait justement de dépasser les apories du structuralisme, se déroule sans une implication consciente de l'agent : « l'*habitus* enferme la solution des paradoxes du sens objectif sans intention subjective : il est au principe de ces enchaînements de coups qui sont objectivement organisés comme des stratégies sans être le produit d'une véritable intention stratégique » (Bourdieu, 1980, pp. 103-104). Finalement, Bourdieu cède au structuralisme déterministe et pour ne pas faire de ce processus « structurant » une boîte noire, il choisit de sacrifier l'intention de l'acteur.

Malgré ces limites, la théorie de Bourdieu nous invite à réfléchir sur les moyens d'établir le lien entre la structure et l'action. Mais l'invention d'un nouveau concept ne suffit pas à éclaircir la question. Il faut donc aller plus loin et descendre à un niveau plus fondamental.

En résumé, le paradigme holistique nous donne des inspirations importantes sur l'étude des phénomènes sociaux. Dans les recherches scientifiques, le changement de paradigmes est un processus irréversible. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'un paradigme ancien est tout faux ou qu'un nouveau est tout juste. Le holisme, comme d'autres paradigmes de la science sociale, comporte des propositions utiles, mais bute aussi sur des questions essentielles, dont l'une serait à nos yeux le rôle exact de la personne dans la genèse ou l'évolution de

⁸ Pierre Bourdieu, *Choses dites*, Minuit, 1987

⁹ Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Minuit, 1980

l'institution. Le paradigme individualiste, surtout l'individualisme méthodologique, et le modèle de la Médiation nous donnent des éclaircissements.

2. Le paradigme de l'individualisme méthodologique

L'individualisme méthodologique diffère du holisme méthodologique par sa vision de la société et sa méthode d'explication des phénomènes sociaux. La société est un ensemble d'individus et les phénomènes sociaux trouvent leur explication ultime chez les individus et à travers leurs interactions. Il s'agit donc d'une approche ascendante qui a comme point de départ les individus. Comme le résume bien J.W.N Watkins, « *Tous les phénomènes sociaux sont directement ou indirectement des créations humaines.* »¹⁰ (Watkins, 1952, p. 28)¹¹ Plus précisément, concernant le lien entre le micro et le macro, l'individualisme méthodologique estime qu'« *une bonne explication doit pouvoir descendre au niveau micrologique.* » (Cherkaoui, 2003, p. 234)¹².

Dans son ouvrage consacré à l'histoire de l'individualisme méthodologique, Udehn identifie cinq versions principales de ce paradigme, dont 1 à 3 sont des versions fortes, tandis que 4 à 5, des versions faibles :

1. *La théorie du contrat social, qui a comme point de départ l'individu naturel (asocial), vivant dans un état naturel sans institutions sociales.*
2. *La théorie de l'équilibre général, qui a comme point de départ les individus isolés sans relations sociales qui interagissent sur le marché, en l'absence des institutions sociales et technologies.*
3. *L'individualisme méthodologique autrichien, qui part aussi des individus isolés du type Robinson Crusoe, mais qui considère les individus comme des êtres sociaux ou culturels, susceptibles de donner un sens subjectif à leurs actions et artefacts.*

¹⁰ All social phenomena are, directly or indirectly, human creations.

¹¹ J.W.N. Watkins, « Ideal Types and Historicql Explanation », in *The British Journal for Philosophy of Science*, 3, 22-43, 1952

¹² Mohamed Cherkaoui, « Les transitions micro-macro. Limites de la théorie du choix rationnel dans les Foundations of Social Theory », in *Revue française de la sociologie*, 44-2, 2003, 231-254

4. *L'individualisme méthodologique poppérien, qui inclue les institutions sociales existantes dans l'explication, ou comme variables exogènes dans l'explication de science sociale.*
5. *L'individualisme méthodologique de Coleman, qui inclut dans l'explication les ensembles sociaux, sous forme de structures de positions liées entre elles, indépendants des individus particuliers qui occupent ces positions*¹³. (2001, p. 347)¹⁴

Nous voyons bien la tendance sous-jacente qui marque l'évolution de ce paradigme : de l'individu isolé dans un état naturel à celui vivant au sein de ses pairs et des institutions. La complexité des analyses va en croissant, la volonté des individualistes méthodologiques de différentes générations étant de trouver un modèle susceptible de concilier l'individuel et le collectif, tout en conservant les individus comme point de départ de toute explication de phénomènes sociaux.

Dans la présente section, nous souhaitons justement reconstituer dans les grandes lignes et avec des auteurs représentatifs l'évolution du paradigme individualiste et analyser en même temps les questions à éclaircir.

2.1 Le subjectivisme de Weber, Mead, Goffman

Max Weber

Par rapport aux holistes, Weber a une conception très différente de la sociologie, tant de son objet que de sa méthodologie. Il définit la sociologie comme « une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets ». Et l'« activité » est « un comportement humain ... quand et pour

¹³ 1. The theory of the social contract, which takes as its point of departure the natural (asocial) individual, living without social institutions in a state of nature. 2. The theory of general equilibrium, which takes as its point of departure the isolated individual, without social relations interacting on the market, in the absence of social institutions and technology. 3. Austrian methodological individualism, which also starts with assuming the isolated individual, or Robinson Crusoe, but which conceives of human individuals as social or cultural beings, attaching subjective meaning to their own actions and to human artefacts. 4. Popperian methodological individualism, which accepts objectively existing social institutions in the explanans, or as exogenous variables, in the social scientific explanations. 5. Coleman's methodological individualism, which admits of social wholes, in the form of structures of interrelated positions, which exist independently of the particular individuals who happen to occupy these positions.

¹⁴ Lars Udehn, *Methodological Individualism. Background, history and meaning*, Routledge, London and New York, 2001

autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif ». Et l' « activité sociale » est celle « qui d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement ». (Weber, 1995, p. 28). Pour Weber, le point de départ de toute recherche sociologique est l'action individuelle, et surtout le sens imputé par l'acteur à sa propre action. Il inverse ainsi la conception holistique des phénomènes sociaux et propose de se concentrer sur une analyse des « atomes », les phénomènes macroscopiques étant une agrégation d'activités individuelles.

Dans cet ordre d'idées, l'analyse des motifs devient naturellement incontournable. Weber définit le « *motif* » comme un ensemble significatif qui semble constituer aux yeux de l'agent ou de l'observateur la « *raison* » significative d'un comportement. (Weber, 1995, p. 38)¹⁵ Là, nous nous heurtons à une difficulté classique dans les recherches sociologiques. Tous les motifs, communiqués par l'agent ou interprétés par l'observateur, ont une valeur relative. Weber en est pleinement conscient et aborde abondamment ce sujet dans son ouvrage *Economie et Société (Tome 1)*. La solution qu'il propose, c'est que le chercheur a pour mission de découvrir la régularité dans la diversité et de concevoir à partir de là des « *types idéaux* » susceptibles d'expliquer le déroulement et les effets d'un phénomène collectif. A titre d'exemple, il distingue 4 types d'activités sociales : activités déterminées « *de façon rationnelle en finalité* », « *de façon rationnelle en valeur* », « *de façon affectuelle* » et « *de façon traditionnelle* ». (Weber, 1995, p. 55)

La méthode « *atomiste* » de Weber est bien illustrée dans l'un de ses ouvrages les plus connus : *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Il tente de nous expliquer le lien entre le puritanisme et l'émergence de la forme moderne du capitalisme. Au lieu d'expliquer directement le lien entre ces deux phénomènes macroscopiques, il nous invite à faire un détour, à descendre au niveau des individus en regardant de près comment la croyance religieuse façonne les comportements quotidiens d'individus, ou plus précisément crée un mode de vie particulier, et à partir de là, contribue à l'émergence d'une nouvelle organisation économique et sociale. Car, profondément méfiant des notions collectives telles que l'Etat, l'entreprise ou la religion, Weber estime nécessaire de comprendre le comportement des

¹⁵ Max Weber, *Economie et société*, Tome I, traduit de l'allemand par Julien Freund, Pierre Kamnitzer, Pierre Bertrand, Eric de Dampierre, Jean Maillard et Jacques Chavy sous la direction de Jacques Chavy et D'Eric de Dampierre, Librairie Plon, 1995 (Pocket) (première édition, 1971)

individus qui participent à l'activité de ces institutions et d'expliquer des phénomènes macroscopiques à partir des individus.

Ayant à l'esprit la conception wébérienne de la société, il est plus facile de comprendre la trame de son ouvrage, complété par son article sur les sectes protestantes. En effet, l'essentiel de ses analyses est consacré à l'explication de l'émergence d'une éthique de la besogne à partir des doctrines religieuses protestantes, ainsi que des transformations d'ordre économique et sociale issus de cette éthique. Il essaye de nous montrer le passage du macro au micro. Si nous affirmons que son article sur les sectes protestantes constitue un complément important de son ouvrage, c'est parce qu'il y explicite entre autres le passage du micro au macro, à savoir, comment cette éthique de la besogne au niveau individuel devient une loi sociale. Il est aussi à souligner un point : qu'il s'agisse de la culture ascétique ou de l'esprit du capitalisme, ils sont tous les deux des résultats non prévus et non voulus par les réformateurs et les croyants. Personne ne peut donc contrôler exactement les conséquences de ses actions et l'incertitude est inhérente à toute activité humaine.

Cet exemple montre que Weber est à la fois ferme et souple dans sa méthodologie. Ferme, parce que les individus sont toujours au centre de ses réflexions. Souple, parce qu'il n'exclut point les institutions, qui pèsent même très lourd dans ses analyses. Mais, il introduit les facteurs institutionnels d'une façon innovante par rapport aux holistes. Il nous montre notamment comment les individus s'approprient des institutions et les conséquences de cette appropriation. Il importe de souligner ici que reconnaître à l'individu la force motrice fondamentale de tous les changements macroscopiques constitue l'une des plus importantes contributions de Weber au progrès des sciences sociales. C'est pourquoi il est généralement considéré comme le premier à avoir introduit l'individualisme méthodologique en sciences sociales.

L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme illustre aussi clairement des limites de la méthode de Weber. Son centre d'intérêt est de comprendre l'émergence d'événements macroscopiques dans leur contexte culturel. Comme il l'explique dans son ouvrage sur la méthodologie des sciences sociales :

« Le type de science sociale à laquelle nous nous intéressons est une science empirique de la réalité concrète. Notre objectif est la compréhension de l'unicité des caractéristiques de la réalité dans laquelle nous évoluons. Nous tenons à comprendre d'une part la relation et la signification culturelle des événements individuels dans leur manifestation contemporaine, et

d'autre part, les causes de leur être historiquement ainsi et pas autrement. »¹⁶ (Weber, 1949, p.72)¹⁷

Dans le cadre de ce paradigme individualiste, il essaye de comprendre comment l'agrégation d'actions individuelles aboutit à l'émergence d'événements macroscopiques. A cet effet, il adopte une approche semblable à celle de l'économiste : sur la base d'une abstraction des individus (*types idéaux*), il se concentre sur le processus d'agrégation. Mais Weber ne va pas aussi loin que les économistes classiques. Ses « *types idéaux* » au niveau des individus sont beaucoup plus riches que *l'homo oeconomicus* et gardent un lien avec la réalité historico-culturelle concrète. On vient d'évoquer le personnage du bourgeois occidental pris dans les espoirs et les craintes de l'éthique protestante. On pourrait aussi citer les repères moraux et les contraintes sociales qui, dans son ouvrage *Confucianisme et Taoïsme*¹⁸, façonne le Lettré confucéen, ce personnage transhistorique qui, pendant deux mille ans, sous de multiples dynasties et à travers un immense territoire, dût à la fois enfile l'habit prestigieux du mandarin, intérioriser les procédures scripturaires du bureaucrate impérial, tout en assurant les sévères exigences cléricales de représentant territorial de Fils du Ciel.

Or, une telle abstraction des individus comporte au moins deux risques majeurs : d'abord, les individus, insérés dans les « *types idéaux* » weberiens, sont dans une certaine mesure uniformisés. Comment ils s'approprient-ils des règles sociales et s'y ajustent-ils ? En sacrifiant la richesse du terrain, les individus deviennent des êtres abstraits, sans histoire. Cela risque de rendre les explications ultérieures trop simplistes ou même arbitraires. Weber insiste sur l'importance de comprendre quel sens est attribué par l'individu à l'institution et aux comportements qui en découlent. Avec une telle abstraction au niveau individuel, il serait difficile de procéder ainsi. Le deuxième risque est lié au premier. Les individus sont ainsi réifiés et statiques. Or l'émergence de tout phénomène social est un processus dans lequel interviennent les individus autant que les institutions. Dans ce processus, les individus et les institutions interagissent et évoluent ensemble. L'individu n'est pas simplement réactif à son environnement, il le change à travers ses actions. Si nous tournions le dos à cette capacité

¹⁶ The type of social science in which we are interested is an empirical science of concrete reality. Our aim is the understanding of the characteristic uniqueness of the reality in which we move. We wish to understand on the one hand the relationship and the cultural significance of individual events in their contemporary manifestation and on the other the causes of their being historically so and not otherwise.

¹⁷ Max Weber, *Methodology of Social Sciences*, translated and edited by Edward A. Shils and Henry A. Finch, Free Press, 1949

¹⁸ Max Weber, *Confucianisme et Taoïsme*, Gallimard, 15 novembre 2000

créative de l'humain, nous serions philosophiquement pessimistes, parce que l'homme comme acteur y serait déterminé par la société.

A partir de là, nous pouvons comprendre pourquoi Weber est si pessimiste à la fin de son ouvrage. Et sa conclusion sur l'avenir du capitalisme moderne, illustrée par la métaphore de la « cage d'acier », est à la fois perspicace et simpliste.

En résumé, Weber est individualiste. Mais il se concentre sur l'analyse de l'agrégation d'actions individuelles sur la base d'une abstraction au niveau individuel. A la même époque, Freud s'intéresse aussi au lien entre l'individu et le collectif. Comme Weber, Freud est fondamentalement pessimiste sur la liberté humaine. Il n'en diffère que par l'angle d'attaque qu'il choisit dans le traitement de l'humain : la structure interne de l'être humain, d'où la division métapsychologique entre *ça*, *moi* et *sur-moi*. De l'autre côté de l'Atlantique, toujours à cette époque, un autre chercheur s'engage dans la même voie. Il est plus optimiste que Freud et nous laisse un héritage très inspirant.

George Herbert Mead

Mead est à la fois psychologue et philosophe. Ce qui nous intéresse dans ses travaux, c'est son effort pour éclaircir le mécanisme de l'action à travers une « décomposition » du soi. Il va donc plus loin que Weber et cherche à descendre à un niveau plus bas que l'individu pour expliciter les interactions entre l'individu et son environnement. Bien sûr, en tant que psychologue, il ne prétend pas expliquer les phénomènes sociaux. Mais, sa théorie du *soi* éclaire le lien entre l'individuel et le collectif, surtout en ce qui concerne le rôle de l'individu dans le passage de l'individuel au collectif ou du micro au macro.

La grande originalité de sa théorie est la décomposition du soi en « moi » and « je ».

« Le 'je' est la réponse de l'organisme à l'attitude des autres, le 'moi' est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume lui-même. Les attitudes des autres constituent le 'moi' organisé, et puis on réagit dans cette direction en tant que 'je' »¹⁹. (Mead, 1972, p. 175)²⁰

¹⁹ The "I" is the response of the organism to the attitudes of the others ; the "me" is the organized set of attitudes of others which one himself assumes. The attitudes of the others constitute the organized "me", and then one reacts toward that as an "I".

²⁰ George H. Mead, *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1972 (première édition, 1934)

Autrement dit, le « *moi* » est l'intégration des attitudes des autres par l'individu au cours des échanges (au sens large) et le « *je* » est sa réaction ou action. Mead étend ensuite la définition du « *moi* » à l'internalisation des attitudes de la communauté à laquelle l'individu appartient. Quant à la notion du « *je* », il se plaît à souligner son aspect créatif. En effet, par ses réactions à l'environnement, l'individu change à la fois soi-même et son environnement.

« Quand un homme s'adapte lui-même à un certain environnement, il devient un individu différent. Mais au moment où il devient un individu différent, il a changé la communauté dans laquelle il vit. » (Mead, 1972, p. 215)²¹

Ainsi, à travers le « *je* », l'individu n'est plus un simple animal réactif à son environnement. Il crée dans une certaine mesure son environnement tout en évoluant lui-même à son encontre. Comme Mead l'explique dans ses analyses, « *le 'je' donne le sens de la liberté, de l'initiative* ». (1972, p. 177) C'est la raison pour laquelle il se distingue de la plupart de ses contemporains behavioristes et qu'il cherche à comprendre les actions de l'humain dans la société. Sa formation de psychologue et l'époque où il vit l'incitent à tenir compte de l'aspect biologique de l'être humain et à établir le lien entre l'humain biologique et l'humain rationnel. Même si Mead eut peu de successeurs sur ce point, nous devons reconnaître sa vision révolutionnaire, car il nous montre une voie susceptible de sortir les sciences humaines de l'impasse.

Il est à souligner aussi l'aspect évolutif de la personnalité, ou plus précisément, l'évolution dynamique des « *je* » et « *moi* ». La personne ainsi conçue par Mead n'est plus un acteur figé au moment de son action et elle évolue à travers les interactions avec son environnement. En effet, comme l'action du « *je* » entraîne un double changement de l'individu et de son environnement, ce changement est ensuite incorporé dans le « *moi* » pour être la base de l'action suivante du « *je* » et ainsi de suite. Ou dans les termes de Mead, « *Le moi n'est pas quelque chose qui existe d'abord puis entre ensuite en relation avec d'autres, mais il est, pour ainsi dire, un tourbillon dans le courant social et donc encore une partie du courant.* » (1972, p. 182)²² « *Il résulte de ... la possibilité de la prévision de ce qui va avoir lieu dans la réponse d'autres personnes, et à partir de là, un ajustement préliminaire par l'individu. Cela à son*

²¹ As a man adjusts himself to a certain environment he becomes a different individual; but in becoming a different individual he has affected the community in which he lives.

²² The self is not something that exists first and then enters into relationship with others, but it is, so to speak, an eddy in the social current and so still a part of the current.

tour va produire une situation sociale différente qui est reflétée ensuite dans ce que j'ai appelé le 'moi', afin que l'individu lui-même prenne une attitude différente. » (1972, p. 187)²³ La conception de l'individu par Mead est ainsi plus conforme à la réalité. L'individu et la situation sociale changent à travers les initiatives individuelles. Pour bien comprendre les actions individuelles, il faut tenir compte de ces deux volets, surtout de leur évolution respective mais réciproque.

Troisième point à ne pas négliger lors de l'étude de la théorie du soi de Mead, c'est l'incertitude inhérente à toute action humaine, et cela à plusieurs titres. L'individu ne sait exactement comment il va réagir à une situation donnée qu'au moment où l'action a lieu. Autrement dit, l'individu n'est jamais sûr que ce qu'il fait corresponde exactement à ce qu'il veut faire.

Revenons à la distinction entre le « *moi* » et le « *je* ». Le « *moi* » exige une réponse à une situation donnée sur la base de l'incorporation des attitudes de l'autre. Mais ce que va faire le « *je* » à partir du « *moi* » n'est pas calculable à l'avance et présente souvent un décalage ou une nouveauté. D'après Mead, cette séparation entre le « *je* » et le « *moi* », et surtout cette incertitude inhérente au « *je* » face au « *moi* », est à l'origine de la liberté de l'homme et de l'évolution de la personne.

La théorie du soi de Mead met en lumière le mécanisme d'action des individus dans la société, notamment le lien entre l'individuel et le collectif. En fait, d'après Mead, l'individu lui-même, par l'intermédiaire de sa capacité à « *fusionner* » le « *moi* » et le « *je* », réagit au « *stimulus* » de l'environnement. Nous pourrions ainsi dire que l'individu lui-même incarne ce lien entre l'individuel et le collectif. Ou plus précisément, il est capable d'établir ce lien dans ses activités sociales. Du point de vue de la méthodologie, il est intéressant de souligner sa proposition de « *décomposer* » l'individu pour expliquer ce qu'il fait socialement. Comme il l'explique dans son ouvrage, il souhaite étudier les actions sociales à la fois de l'intérieur et de l'extérieur :

« En psychologie sociale, nous nous attaquons au processus social de l'intérieur ainsi que de l'extérieur. La psychologie sociale est behavioriste dans le sens de commencer avec une

²³ There follows from this enormous development which belongs to human society, the possibility of the prevision of what is going to take place in the response of other individuals, and a preliminary adjustment to this by the individual. These, in turn, produce a different social situation which is again reflected in what I have termed the "me", so that the individual himself takes a different attitude.

activité observable - le processus social dynamique, continu et les actes sociaux qui sont ses composantes – qui doit être étudiée et analysée scientifiquement. Mais elle n'est pas behavioriste dans le sens d'ignorer l'expérience intérieure de l'individu - la phase interne de ce processus ou de l'activité. Au contraire, elle est particulièrement préoccupée par l'émergence d'une telle expérience au sein du processus dans son ensemble L'acte...est la donnée fondamentale de la psychologie sociale et individuelle ... et il a à la fois une phase intérieure et extérieure, un aspect interne et externe. » (Mead, 1972, p. 7-8)²⁴

A travers cette décomposition ou l'attention portée à la phase interne de l'action humaine, peut-être pourrions-nous trouver une nouvelle voie qui nous permettrait de contourner la difficulté séculaire de concilier l'individuel et le collectif dans l'explication des phénomènes sociaux ? Il nous suggère ainsi un double regard sur l'action humaine, sur l'action elle-même, observable pour nous et sur la phase interne de l'action, inaccessible mais non moins importante.

Sur ce point, Mead est assez succinct. Il n'est pas très clair sur la motivation de l'acteur et le lien entre l'action individuelle et les phénomènes sociaux. Fidèle à la tradition behavioriste, il conçoit l'action de l'individu comme une réponse à ce qui vient de son environnement. Il maintient une ambiguïté sur les cas où l'individu prend l'initiative. Mais, il formule des propositions très intéressantes dans la section *The Fusion of the "I" and the "me" in Social Activities*. (1972, p. 273-281) Il y fait allusion à l'expérience d'émotions issue de la fusion du « je » et du « moi » comme la motivation de l'action. Et surtout, plus le processus social impliqué est large, plus les émotions qui en découlent sont importantes. Ici, Mead ouvre de très belles perspectives aux futures recherches sur la motivation et le lien entre l'action individuelle et les phénomènes macroscopiques.

* * *

²⁴ In social psychology we get at the social process from inside as well as from the outside. Social psychology is behavioristic in the sense of starting off with an observable activity - the dynamic, on-going social process, and the social acts which are its component elements - to be studied and analyzed scientifically. But it is not behavioristic in the sense of ignoring the inner experience of the individual - the inner phase of that process or activity. On the contrary, it is particularly concerned with the rise of such experience within the process as a whole...The act, and not the tract is the fundamental datum in both social and individual psychology when behavioristically conceived, and it has both an inner and an outer phase, an internal and an external aspect.

Mead est considéré comme pionnier de l'interactionnisme symbolique, même si lui-même se positionne à son époque du côté de la méthodologie holistique²⁵. Les interactionnistes voient dans sa théorie du soi un défi de la vision holiste de la société, car Mead définit la société comme un processus dynamique composé d'actions sociales. Comme Blumer l'explique dans son ouvrage sur l'interactionnisme symbolique :

« Le schéma de Mead défie définitivement cette conception. Il voit la société humaine non pas comme une structure établie, mais comme des personnes répondant à leurs conditions de vie, il voit l'action sociale non pas comme une émanation de la structure sociale, mais comme une construction des acteurs, il voit dans cette construction de l'action non pas comme une expression des facteurs sociaux par l'intermédiaire de l'organisme humain, mais comme des constructions faites par acteurs sur ce qu'ils prennent en compte, il voit la vie en groupe non pas comme une expression de la structure établie, mais comme un processus de mise en place des actions communes... En conséquence, il voit la société non pas comme un système, que ce soit sous la forme d'un équilibre statique, en mouvement, ou tout autre sorte, mais comme un grand nombre d'actions communes en cours ... »²⁶ (Blumer, 1966)²⁷

Comme nous l'avons vu, la contribution de Mead ne se limite pas à une contestation du holisme ou du déterminisme social. Il en va de même pour l'interactionnisme symbolique. En fait, ce courant nous propose une autre vision du social, qui dépasse la dichotomie traditionnelle entre l'individuel et le collectif et refuse la substantialisation tant de l'individu que de la société. Nous pouvons l'illustrer par le concept du « soi » (self) de Goffman, qui se situe bien dans la lignée de Mead mais va encore plus loin.

²⁵ We are not in social psychology, building up the behavior of the social group in terms of the behavior of the separate individuals composing it; rather we are starting out with a given social whole of complex social group activity, into which we analyze (as elements) the behavior of each of the separate individuals composing it. We attempt, that is, to explain the conduct of the individual in terms of the organized conduct of the social group in terms of the conduct of the separate individuals belonging to it. For social psychology, the whole (society) is prior to the part (the individual), not the part to the whole; and the part is explained in terms of the whole, not the whole in terms of the parts. (Mead, 1934, p.7)

²⁶ Mead's scheme definitely challenges this conception. It sees human society not as an established structure but as people meeting their conditions of life; it sees social action not as an emanation of societal structure but as a formation made by human actors; it sees this formation of action not as societal factors coming to expression through the medium of human organisms but as constructions made by actors out of what they take into account; it sees group life not as a release or expression of established structure but as a process of building up joint actions... accordingly, it sees society not as a system, whether in the form of a static, moving, or whatever kind of equilibrium, but as a vast number of occurring joint actions...

²⁷ Herbert Blumer, « Sociological impication of the thought of George Herbert Mead », in *The American Journal of Sociology*, Vol.71, No. 5 (Mar. 1966), pp.535-544

D'après Goffman, « *le soi en lui-même ne dérive pas de son possesseur mais de la scène totale où s'inscrit l'action* ». (1973) Ici, Goffman rejoint Mead dans la définition du soi et le considère « *avant tout comme une création sociale* ». Le « *soi* » ainsi défini n'est plus « *une entité, structurée et fixée une bonne fois pour toutes* ». « *Il se constitue seulement... par la médiation des autres individus... avec lesquels il est en relation* ». (Huet, 1988, p. 497)

Il envisage la vie sociale comme une scène, avec ses acteurs et son public. L'individu qui s'y trouve construit son « *soi* » dans les interactions avec d'autres, en face des différentes situations qui surgissent. Par l'intermédiaire du « *soi* », l'individu « *se dépasse pour construire son être social* ». Derrière le soi, nous pourrions entrevoir cette capacité que chacun de nous possède d'instaurer du social. Nous pouvons ainsi considérer le soi comme l'instance, qui est « *la source de la performance, c'est-à-dire, dans la conception interactionniste, des actions sociales concrètes, historiques des individus, de ce que ceux-ci sont amenés à faire à chaque fois qu'ils sont en relation avec d'autres individus.* » (Huet, 1988, p. 498)

Mead et Goffman nous suggèrent une idée importante : par l'intermédiaire de la décomposition du soi en « *moi* » et « *je* » ou avec la reconstruction du « *soi* » dans les interactions de la vie quotidienne, l'individu lui-même est capable de réaliser une « *réconciliation* » de l'individuel et du collectif. Il s'agit d'un progrès indéniable par rapport au fonctionnalisme ou au structuralisme. Car l'individu n'est plus soumis à un déterminisme du social ni à celui d'un esprit humain universel.

Ce qui n'est pas bien explicité chez Mead et Goffman, c'est ce qui fonde cette décomposition ou cette reconstruction du « *soi* », quel est le lien avec les actions sociales de la personne et quelle est la portée de cette théorie du « *soi* » sur l'émergence des phénomènes sociaux.

2.2 L'institutionnalisme et la transition micro-macro

Popper et le nouvel institutionnalisme

Popper adopte une méthode individualiste, mais insiste sur la distinction entre l'individualisme et le psychologisme. D'après lui, l'individualisme méthodologique ne signifie pas pour autant la réduction de tout phénomène social à la psychologie individuelle.

Comme il le précise dans son ouvrage célèbre *The Open Society and Its Enemies* (volume 1)²⁸ :

« ...il (psychologisme) apporte son soutien à la doctrine importante que tous les phénomènes sociaux, et en particulier le fonctionnement de toutes les institutions sociales, doit toujours être compris comme résultant des décisions, actions, attitudes, etc, d'êtres humains, et que nous ne devrions jamais être satisfaits par une explication en termes de ce qu'on appelle des «collectifs» (Etats, nations, races, etc.). L'erreur du psychologisme est sa présomption que cet individualisme méthodologique dans le domaine de la science sociale implique le programme de réduire tous les phénomènes sociaux à des phénomènes psychologiques et à des lois psychologiques. »²⁹(1966, p. 299-300)

Il se prononce pour l'introduction des facteurs institutionnels dans l'explication des actions individuelles, point de départ de celle des phénomènes sociaux, car tout individu vit dans un milieu social :

« Contre cette doctrine du psychologisme, les défenseurs d'une autonomie de la sociologie peuvent faire valoir la position institutionnaliste. Ils peuvent faire remarquer, en premier lieu, qu'une action ne peut jamais être expliquée par des motifs seuls, même si des motifs (ou tout autres concepts psychologiques ou béhavioristes) doivent être utilisés dans l'explication, alors ils doivent être complétés par une référence à la situation générale, et en particulier à l'environnement. Dans le cas des actions humaines, cet environnement est très largement de nature sociale; ainsi nos actions ne peuvent pas être expliquées sans référence à notre environnement social, aux institutions sociales et à leur mode de fonctionnement. » (1966, p. 291)³⁰

²⁸ Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemies*, vol. 1 : *Plato*, vol. 2 : *Hegel and Marx*, London : Routledge & Kegan Paul, 1966

²⁹ ...it lends support to the important doctrine that all social phenomena, and especially the functioning of all social institutions, should always be understood as resulting from the decisions, actions, attitudes, etc., of human individuals, and that we should never be satisfied by an explanation in terms of so-called "collectives" (states, nations, races, etc.). The mistake of psychologism is this presumption that this methodological individualism in the field of social science implies the program of reducing all social phenomena to psychological phenomena and psychological laws.

³⁰ Against this doctrine of psychologism, the defenders of an autonomous sociology can advance *institutionalist* view. They can point out, first of all, that no action can ever be explained by motive alone; if motives (or any other psychological or behaviourist concepts) are to be used in the explanation, then they must be supplemented by a reference to the general situation, and especially to the environment. In the case of human actions, this environment is very largely of a social nature; thus our actions cannot be explained without reference to our social environment, to social institutions and to their manner of functioning.

La conception de Popper marque ainsi un tournant important dans l'individualisme méthodologique, et même dans les sciences sociales en général. Les institutions (au sens large) ne peuvent plus être écartées et deviennent même une donnée importante dans l'explication scientifique. L'évolution de la science économique corrobore cette tendance. L'exemple le plus parlant vient d'Elinor Ostrom (prix Nobel de l'économie en 2009), qui cherche à élucider la question de savoir comment la société humaine développe divers arrangements institutionnels dans la gestion des ressources naturelles.

Cependant, Popper ne précise pas comment réconcilier ni même concilier les deux approches, individualiste et institutionnaliste. Le nouvel institutionnalisme en économie essaye d'introduire les facteurs institutionnels, tels que les organisations sociales (ménage, entreprise, Etat, groupes d'intérêts...) et les règles sociales, dans l'analyse, en maintenant le postulat de l'*homo oeconomicus*, surtout en ce qui concerne la maximisation d'utilité et la rationalité instrumentale. La question du lien entre l'individuel et le collectif, le micro et le macro reste sans réponse chez ses représentants. Mais ceux-ci amorcent un nouveau paradigme dans le cadre de l'individualisme méthodologique : la théorie du choix rationnel. Et nous choisissons James Coleman pour l'illustrer, car celui-ci se fixe très tôt dans sa carrière scientifique comme objectif la réconciliation de l'individualisme et du holisme, ou plus précisément, la transition micro-macro.

James Coleman et théorie du choix rationnel

Coleman est reconnu comme un grand théoricien du choix rationnel. Mais l'étiquetage comporte toujours des risques. Coleman est en effet souvent mal compris à cause de cette étiquette. Il faut garder à l'esprit l'idée fondamentale sous-jacente à sa construction théorique, à savoir, qu'il cherche à proposer une possibilité de concilier l'individuel et le collectif et surtout à élucider les mécanismes par lesquels les actions individuelles s'associent et aboutissent à l'émergence des phénomènes macroscopiques. Sa construction théorique est ainsi divisée en deux parties : une théorie de l'action individuelle et une théorie sur l'agrégation. Comme il l'explique dans son article *The Economic Approach to Sociology*³¹,

³¹ James Coleman, *The Economic Approach to Sociology*, pp. 133-148, in G. Radnitzky (ed.) *Universal Economics. Assessing the Achievements*. New York : Paragon House, 1992

« Dans ces quatre domaines d'application, le rôle de la théorie de l'action rationnelle est central. Aussi centrale, toutefois, est la théorie structurelle. La théorie de l'action rationnelle est fondamentale dans l'explication des phénomènes, car elle constitue un moteur d'action pour l'acteur. Son complément, la théorie structurelle, est nécessaire pour traduire l'action du niveau micro des acteurs au niveau macro des systèmes d'action. Les comportements systémiques qui en résultent sont une conséquence à la fois du « moteur d'action » prévu par la théorie de l'acteur rationnel et des structures de l'interdépendance des actions individuelles qui génèrent les comportements du système³². » (1992, p.147)

A partir de là, nous voyons clairement que Coleman n'est pas un individualiste méthodologique traditionnel. Il poursuit dans une certaine mesure la voie tracée par Popper et essaye d'expliquer les phénomènes sociaux à la fois par les voies individualiste et collective. Et il réconcilie l'individuel et le collectif par une division du temps dans l'explication, à savoir le temps de l'action individuelle et celui de l'agrégation des actions individuelles, et celui de l'émergence de phénomènes collectifs. Sur cette base, on comprend mieux son ouvrage volumineux *Foundations of Social Theory*.

Coleman considère les actions individuelles comme la base et le moteur de toute construction macroscopique. De ce point de vue, il est fidèle à la tradition individualiste, en recourant au modèle d'acteur élémentaire, défini comme un acteur rationnel, lié à son environnement et ses pairs par ses intérêts portés à des ressources ou à des événements et son désir de les contrôler. Et il cherche par ses actions à maximiser l'utilité ou la satisfaction. Nous voyons bien que cet acteur élémentaire ressemble dans une large mesure à l'*homo oeconomicus* et qu'il est animé par une rationalité instrumentale. Conscient du décalage entre cet acteur rationnel abstrait et la réalité sociale, Coleman insiste sur le fait que ce modèle, puissant et simple, sert principalement à la construction théorique. Dans la première partie de son ouvrage, il explique les fondamentaux de son système théorique : le modèle d'acteur élémentaire et les liens qui rendent les actions interdépendantes. C'est en quelque sorte la partie « *microéconomie* » chez Coleman.

³² In all four of these areas of application, the role of rational action theory is central. Also central, however, is structural theory. Rational action theory drives the phenomena, for it constitutes an engine of action for the actor. Its complement, structural theory, is necessary to translate the action from micro level of actors to the macro level of systems of action. The resulting system of behavior is a consequence both of the "engin of action" provided by rational actor theory and structures of interdependence of actor's actions which generate system behavior from individual's actions.

La partie qui suit est, elle, consacrée à l'agrégation d'actions individuelles et à l'émergence de phénomènes sociaux, ou plus précisément à l'explication de la transition micro-macro. Coleman liste les mécanismes par lesquels cette transition peut avoir lieu : échanges basés sur les effets externes (positifs ou négatifs), échanges bilatéraux sous forme de contrat ou d'accord, transactions sur le marché, décisions collectives (vote), organisations formelles productives, contrôle social basé sur les normes. (Coleman, 1990, p. 20-21)³³ Dans la partie *Structures of Action*, il précise les différentes structures susceptibles d'aboutir à l'agrégation d'actions individuelles, par exemple, le système d'autorité, l'adoption des normes, le capital social.

Pour illustrer la complémentarité de l'acteur et de la structure, Coleman propose une dialectique de l'action et de la structure dans le temps. Il l'explique ainsi dans sa réponse aux critiques de Peter M. Blau³⁴ :

« Ainsi, la structure à un moment donné (niveau macro) crée les conditions qui, avec les intérêts actuels, déterminent les actions des acteurs (niveau micro) qui procurent ensemble des résultats [sic] qui modifient la structure d'une date ultérieure (niveau macro) qui génère des conditions qui de nouveau déterminent (par le biais des contraintes et des incitations) les actions (niveau micro) qui, ensemble, produisent des résultats (niveau macro) et ainsi de suite³⁵. » (1993, p. 63)³⁶

Ici, Coleman revient en quelque sorte sur sa division en deux temps dans l'explication des phénomènes sociaux. Un peu plus loin dans cet article, il insiste sur le fait que sa méthode qui englobe trois types de processus (macro-micro, micro et micro-macro)³⁷ vise juste à montrer la complémentarité de l'action et de la structure et l'importance de la transition micro-macro. Cela ne signifie pas pour autant que l'action précède la structure ni le contraire.

³³ James Coleman, *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1990

³⁴ Peter M. Blau, *Putting Coleman's Transition Right-Side Up*, *Analyse & Kritik*, 15, P.3-10, 1993

³⁵ Thus structure at one time (macro-level) generates the conditions which together with existing interests shape the actions of actors (micro-level) that jointly procure [sic] outcomes which modify the structure of a later time (macro-level) which generates conditions that again (through constraints and incentives) shape actions (micro-level) that jointly produce outcomes (macro-level) and so on.

³⁶ James Coleman, *Reply to Blau, Tuomela, Diekmann and Baurmann*, in *Analyse und Kritik*, 15, 62-69, 1993

³⁷ Social conditions influencing individual motives ; these affecting individual actions ; and individual actions, interdependent, leading to social outcomes. (Coleman, 1993, p. 63)

En bref, Coleman essaye de nous montrer que l'action et la structure sont toutes les deux incontournables dans l'explication des phénomènes sociaux et que la sociologie, qui a pour mission d'expliquer les phénomènes sociaux, doit mettre l'accent sur la transition micro-macro, qui constitue à ses yeux un maillon faible de la construction théorique en sciences sociales. Son modèle d'acteur élémentaire, qui comporte certes beaucoup d'avantages, est finalement un handicap de la puissance explicative de sa théorie. En effet, d'une part, la réduction de la rationalité humaine à la rationalité instrumentale exclut un grand nombre de phénomènes du champ explicatif de la théorie de Coleman. Comme Boudon le montre dans son ouvrage *Essais sur la théorie générale de la rationalité*, la théorie du choix rationnel est impuissante devant les phénomènes reposant sur les croyances individuelles. Coleman souhaite proposer une théorie de l'action à l'exemple de celle de Weber. Mais il va plus loin que ce dernier dans l'abstraction du niveau individuel, en réduisant la rationalité humaine à son seul volet instrumental. Naturellement, cette approche porterait atteinte à la puissance explicative de sa théorie. Mais nous avons à clarifier la notion de la rationalité et la conception utilitariste de l'acteur élémentaire, sur lesquelles Coleman lui-même maintient une ambiguïté. Dans la partie *Metatheory*, il précise d'abord :

« Pour cela je vais utiliser la conception de la rationalité employée dans l'économie, qui constitue la base de l'acteur rationnel dans la théorie économique. Cette conception est basée sur la notion selon laquelle différentes actions ... ont chacune une utilité particulière pour l'acteur et accompagnée d'un principe d'action qui peut être exprimé en disant que l'acteur choisit l'action qui permettra de maximiser l'utilité³⁸. » (1990, p.14)

Et plus loin,

« Puisque la science sociale prend pour objet la compréhension de l'organisation sociale qui découle d'actions de particuliers, et que la compréhension de l'action d'un individu consiste à voir les raisons de l'action, l'objectif théorique de la science sociale doit être de concevoir l'action de manière à ce qu'elle soit rationnelle du point de vue de l'acteur. Autrement dit, s'il y a un grand nombre d'actions qui sont habituellement décrites comme non rationnelles ou

³⁸ For this I will use the conception of rationality employed in economics, the conception that forms the basis of the rational actor in economic theory. This conception is based on the notion of different actions... having a particular utility for the actor and is accompanied by a principle of action which can be expressed by saying that the actor chooses the action which will maximize utility.

*irrationnelles, c'est juste parce que les observateurs n'ont pas découvert le point de vue de l'acteur, pour lequel l'action est rationnelle*³⁹. » (1990, p. 18)

Il est clair que ces deux paragraphes peuvent renvoyer à deux notions de rationalité, la première étant la rationalité instrumentale *stricto sensu* et la seconde, une rationalité au sens plus large, car ce qui est raisonnable aux yeux de l'acteur peut dépasser largement le cadre instrumental. Sur ce point, il est proche de la théorie générale sur la rationalité de Raymond Boudon. Nous pourrions considérer cette ambiguïté comme une ouverture ou une possibilité d'améliorer le système théorique de Coleman.

Une autre ambiguïté liée à la précédente, concerne la maximisation de l'utilité. Sur ce point, Coleman est tout à fait clair. Il recourt à cette conception juste pour faciliter la formalisation de son modèle :

*« Même si l'action téléologique est acceptée comme un principe de l'action individuelle approprié pour la théorie sociale, cela ne signifie pas la limitation de l'objectif poursuivi à la maximisation de l'utilité. Tout d'abord, je dois dire que ni dans la partie qualitative de la théorie (celle développée dans les parties I à IV de ce livre), ni dans l'application de cette théorie qualitative aux recherches n'est introduite explicitement l'idée de maximisation de l'utilité. L'hypothèse de la maximisation de l'utilité est seulement nécessaire au développement de la théorie quantitative (réalisée dans la partie V), à la fois pour la modélisation mathématique et pour la recherche quantitative qui recourt à ces modèles*⁴⁰. » (1990, p. 18)

A nos yeux, ce paragraphe confirme aussi nos analyses susmentionnées sur la notion large de la rationalité. Coleman précise que le postulat de la maximisation de l'utilité n'est utilisé pour faciliter la formalisation de son modèle. Dans les parties « *qualitatives* » de son ouvrage, il

³⁹ Since social scientists take as their purpose the understanding of social organization that is derivative from actions of individuals and since understanding an individual's action ordinarily means seeing the reasons behind the action, then the theoretical aim of social science must be to conceive of that action in a way that makes it rational from the point of view of the actor. Or put another way, much of what is ordinarily described as non rational or irrational is merely so because the observers have not discovered the point of view of the actor, from which the action is rational.

⁴⁰ Even if purposive action is accepted as the appropriate principle of individual action for social theory, this does not imply the narrow specification of purpose as maximization of utility. First, I need to say that neither in the qualitative form of the theory (as developed in Parts I through IV of this book) nor in the use of this qualitative theory in research is the idea of maximization of utility explicitly introduced. The assumption of utility maximization is necessary only for the quantitative development of the theory (carried out in Part V), both for mathematical modeling and for the quantitative research which makes use of those models.

dépasse largement ce postulat en ce qui concerne l'objectif que l'humain poursuit par son action.

D'autre part, une théorie solide de l'action ne peut pas contourner l'analyse de la motivation. Si un observateur cherche à comprendre les raisons qui poussent l'acteur à agir, comme Coleman le demande explicitement, il est naturel qu'il doive mettre en lumière le raisonnement de l'acteur, ou plus précisément s'intéresser au processus de prise de décision interne de l'acteur. Conscient de cette éventuelle déficience de sa construction théorique, Coleman essaye d'y remédier avec l'introduction de deux chapitres (*The Self* et *The Internal Structure of Actors*) analysant la structure interne de la prise de décision de l'acteur. Il s'inspire du modèle *me & I* de Mead et cherche à faciliter la tâche par l'établissement d'un parallèle entre l'acteur individuel et la corporation.

Il introduit la séparation du self en deux parties : « *object self* » et « *acting self* ». L'« *object self* » perçoit la satisfaction ou le manque de satisfaction et l'« *acting self* » mobilise les ressources pour s'assurer la satisfaction, les deux parties étant liées par l'intérêt. Autrement dit, l'« *object self* » reflète le monde extérieur, les intérêts objectifs et l'« *acting self* », les intérêts subjectifs perçus par l'acteur qui motivent l'action elle-même.

Comment les intérêts objectifs et subjectifs se contrebalancent-ils pour pousser l'acteur à agir ? Coleman propose le concept de « *constitution* », une allocation par l'acteur de droits de contrôle aux différents éléments venus du monde extérieur, qui participent au système interne d'action. Les expériences de chaque acteur, ou plus précisément son histoire personnelle, constituent un facteur important qui influence le processus de *constitution*. Une action de l'acteur s'explique par le système interne d'action, basé sur la constitution formée par l'acteur. La *constitution* est différente d'une action à l'autre et d'une personne à l'autre. La rationalité ne signifie plus seulement « *agir en maximisant ses intérêts* », mais « *agir en établissant la constitution qui débouche sur un système interne d'action susceptible d'apporter à la personne le maximum de viabilité*⁴¹ ». Ici nous voyons bien que Coleman s'écarte de ses postulats de pure rationalité instrumentale et s'oriente vers une rationalité cognitive comparable à celle de Boudon.

⁴¹ Coleman n'a pas défini clairement la notion de viabilité dans son ouvrage. Pour bien illustrer le système interne d'action de l'individu, il recourt à l'acteur-corporation, entre autre, l'exemple du groupe automobile Ford. Il a montré comme le groupe se transforme dans ses échanges avec l'environnement, l'objectif étant la maximisation de la viabilité sur le marché.

Cette notion de « *système interne d'action* » est très intéressante. Elle permet d'éclairer de l'intérieur, avec ce mécanisme de « *constitution* », la prise de décision d'un acteur, tout en conservant les influences du monde extérieur. Même si Coleman lui-même ne l'explique pas, nous pouvons y voir une façon de concilier par l'individu lui-même l'individuel et le collectif, qui est de la même veine que les théories du « *soi* » de Mead et de Goffman. Coleman essaye de montrer par la notion de « *constitution* » comment l'individu réalise cette conciliation dans la prise de décision. Ces pistes proposées par Coleman sont fort intéressantes, beaucoup de questions restent à éclairer et travailler pour qu'une vraie théorie du *self* émerge. Nous pensons, entre autres, à trois catégories de questions :

- ⇒ La théorie du *self* marque en fait un tournant cognitif dans la construction théorique de Coleman. Il reconnaît ainsi la compétence de l'humain de traiter les éléments venus du monde extérieur et de prendre sur cette base la décision d'agir. Mais cette compétence semble toujours essentiellement réactive ?
- ⇒ La deuxième question est liée à la précédente. Certes, la reconnaissance de cette compétence humaine est capitale et nous nous éloignons ainsi du behaviorisme. Mais, nous nous demandons comment l'humain exerce cette compétence et surtout au moment où les éléments du monde extérieur qui entrent dans le système interne sont contradictoires, comment l'acteur construit-il sa « *constitution* » ? D'après Coleman, un acteur rationnel a pour but de « *maximiser la viabilité* ». Il reste à clarifier la notion de « *viabilité* ». Serait-ce une sorte de compromis que l'acteur trouve entre son soi et son environnement ?
- ⇒ La troisième question qui s'ensuit : quel est le lien entre la construction dynamique de la « *constitution* » et l'émergence de phénomènes macroscopiques ? Coleman recourt à l'exemple du groupe Ford pour expliciter le mécanisme d'adaptation « *échanges – production – échanges* » et montrer comment une corporation (en analogie avec l'acteur individuel) maximise sa viabilité par ses échanges avec l'environnement. Mais ce n'est qu'un premier pas pour répondre à notre question. En effet, son exemple montre que le soi peut évoluer dans les échanges avec l'environnement. Mais quel est le lien entre cette compétence du soi et les constructions au niveau macro ? Autrement dit, sa préoccupation principale, à savoir, la transition micro-macro, n'est pas résolue avec sa théorie du « *soi* ».

En bref, Coleman ouvre la boîte noire de la structure interne de l'acteur. Il s'agit d'un domaine traditionnellement réservé aux psychologues, tel que nous l'avons vu avec Freud et Mead. Mais la question fondamentale n'est pas résolue, à savoir, comment faire de cette notion du soi un réel outil d'analyse ? Il inaugure ainsi un chantier prometteur mais immense. Comme en sciences exactes, la descente d'un niveau dans l'analyse (ici, de l'acteur au système interne d'action chez l'acteur) engendre une complexité énorme). Nous pouvons dire que Coleman lance un défi très difficile aux chercheurs qui vont poursuivre le chemin ainsi tracé. Et dans la section suivante, nous étudierons deux scientifiques qui travaillent dans le même sens mais qui essaient peut-être d'aller plus loin que Coleman, à savoir Raymond Boudon et Anthony Giddens.

2.3 La théorie générale de la rationalité de Boudon et la théorie de la structuration de Giddens

La théorie générale de la rationalité de Boudon et la théorie de la structuration de Giddens visent toutes deux à sortir les sciences sociales de l'impasse que nous avons déjà explorée, mais choisissent deux angles d'attaque différentes. En analysant les faiblesses de la théorie du choix rationnel, qui se positionne comme un cadre théorique général dominant en sciences sociales, Boudon estime que *« l'échec des sciences sociales contemporaines dans leur tentative pour élaborer un cadre général susceptibles de leur assurer identité et fécondité, est du à ce qu'elles s'attachent à une théorie contestable du comportement humain et à une conception étroite de la rationalité. Cela les condamne à proposer des explications fragiles des phénomènes sociaux. »* (2007, p. 42) Il propose à partir de là une théorie générale de la rationalité, car *« la théorie de la rationalité est un sujet essentiel pour les sciences sociales. Elle permet d'aborder en toute clarté la question centrale de la relation entre la logique des comportements individuels et les effets macroscopiques qu'elle produit ; Elle est à l'analyse des phénomènes sociaux ce que la grammaire est à la maîtrise de la langue, la critique des sources à l'apprentissage du métier d'historien ou les mathématiques à la physique. Elle donne une armature à la pensée. Elle est le latin des sciences sociales. »* (2007, p. 32)

La proposition de Boudon consiste donc à l'élargissement de la notion de rationalité pour mieux analyser les motivations des individus et fournir une base solide à l'explication de phénomènes sociaux. Boudon est ainsi fidèle à la tradition de l'individualisme

méthodologique et souhaite améliorer le paradigme par une meilleure analyse de l'action, ou plus précisément, de la motivation individuelle.

Giddens cherche à élucider le processus dynamique qui relie l'action individuelle et le système social ou selon ses propres termes, à « *comprendre la capacité d'action de l'homme et les institutions sociales* »⁴². (1984, p. xvii)⁴³ Comme Coleman, Giddens essaye de sortir de la dichotomie qui oppose l'acteur à la structure et d'expliquer les mécanismes macro-micro et micro-macro. L'approche de Giddens est plus clairement axée sur la capacité d'action humaine.

La théorie générale de la rationalité de Boudon

Boudon expose dans son ouvrage *Essai sur la théorie générale de la rationalité* l'idée fondamentale qui sous-tend sa construction théorique :

« Tout phénomène social résulte à l'évidence de croyances, d'attitudes et d'actions individuelles. Aussi faut-il pour l'expliquer, déchiffrer de manière convaincante le pourquoi de ces croyances, attitudes et actions individuelles. Une question essentielle se pose alors : comment identifier leurs causes avec une certitude raisonnable ? » (2007, p. 42)

Pour répondre à cette question, il nous invite à relire les œuvres de sociologues classiques, tels que Tocqueville, Weber et Durkheim, car ils indiquent déjà la nécessité de comprendre les actions ou croyances individuelles à partir des raisons données par les individus eux-mêmes. Autrement dit, un individu a ses raisons d'agir ou de croire. La rationalité vue par les auteurs classiques dépasse ainsi largement le cadre instrumental. En revanche, réduire la rationalité à son volet instrumental, cela est, d'après Boudon, à l'origine de l'impuissance de la théorie du choix rationnel devant un grand nombre de phénomènes sociaux. Plus précisément,

« La TCR est désarmée s'agissant des phénomènes 1/ impliquant des croyances descriptives non triviales ; 2/ impliquant des croyances prescriptives ou normatives non conséquentialistes, et 3/ mettant en jeu des réactions qui ne peuvent de par la nature des choses émaner de la considération par l'individu de son intérêt. » (2007, p. 90)

⁴² That is to say, the focus is upon the understanding of human agency and of social institutions.

⁴³ Anthony Giddens, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge, 1984

Boudon nous propose une théorie plus ouverte de la rationalité et à la rationalité instrumentale il ajoute notamment deux autres, rationalité cognitive et rationalité axiologique. La dimension cognitive de la rationalité est définie comme des raisons dans l'esprit de l'individu qui sous-tendent ses croyances ou actions. La rationalité axiologique est « *une application de la rationalité cognitive à des problèmes prescriptifs ou normatifs* ». (2007, p. 91) Il donne aussi un exemple de la formalisation de la rationalité cognitive :

« *Etant donnée un système d'arguments $\{S\} \rightarrow P$ expliquant un phénomène P , il est cognitivement rationnel de considérer $\{S\}$ comme une explication valide de P si 1/ toutes les composantes de $\{S\}$ sont acceptables et compatibles entre elles et si 2/ aucune explication alternative $\{S\}'$ n'est disponible et préférable à $\{S\}$. » (2007, p. 97)*

Ainsi un individu a-t-il des raisons de faire ce qu'il fait et croire à ce qu'il croit. Les raisons sont validées par l'individu en question et « *il n'existe pas de critères généraux permettant de mesurer la force d'un système de raisons* ». (2007, p. 101) Un scientifique doit dans ce contexte chercher à comprendre les raisons données par l'individu lui-même à ses actes ou croyances. Il s'agit de l'idée fondamentale de la sociologie compréhensive de Weber.

Dans le contexte de l' « *impérialisme* » économique, Boudon a le courage d'affirmer qu'il est nécessaire de sortir de l'impasse « *utilitariste* ». A travers sa théorie, nous pouvons voir ses efforts visant à restituer à l'humain ce qu'il a et à le respecter dans son ensemble. Il hérite en ce sens de la tradition humaniste européenne. L'homme n'est plus un animal obsédé par la maximisation de ses intérêts, il a ses croyances, ses préférences et sait ce qu'il veut et ce qu'il doit faire.

Mais suffit-il de reconnaître que la rationalité humaine n'est pas limitée à son volet instrumental ? Plusieurs points restent à éclaircir et à enrichir. Premièrement, il est important de compléter la rationalité instrumentale par la rationalité cognitive et axiologique. Puisque toute explication d'un phénomène social doit partir de celle d'actions ou croyances individuelles, il faut un modèle pour démontrer comment un individu mobilise sa rationalité instrumentale, cognitive ou axiologique, et pour répondre à la question essentielle de savoir pourquoi il agit et comment il prend la décision. Deuxièmement, comme la sociologie a pour mission d'expliquer les phénomènes sociaux ou les institutions sociales, demeure la question de savoir comment la théorie générale de la rationalité envisage-t-elle le rôle des actions ou croyances individuelles dans l'émergence des phénomènes sociaux et traite le lien entre l'individuel et le collectif, le micro et le macro ?

La théorie de la structuration de Giddens

Giddens cherche à sortir la science sociale de l'impasse de la dichotomie acteur – structure ou micro – macro. Il propose à cette fin la théorie de la structuration qui comporte deux volets : restituer à l'acteur sa capacité d'action (*agency*) et insister sur la dualité de la structure. Cette théorie a pour objectif d'expliquer comment les systèmes sociaux sont reproduits à travers les actions individuelles, car la vie sociale est réursive.

Très critique de la tradition holiste qui décrit l'acteur comme un simple récepteur, il estime que l'acteur savant (*knowledgeable agent*) est capable de connaître les conditions et les conséquences de ses actions dans la vie quotidienne. Plus précisément, il propose un modèle de la stratification du motif de l'acteur à trois niveaux : « *contrôle réflexif de l'action, rationalisation de l'action et motivation de l'action* » (Giddens, 1984, p. 5) Le contrôle réflexif de l'action est défini comme la capacité de l'acteur à contrôler le déroulement et le contexte de ses activités. La rationalisation est en quelque sorte la « *théorisation* » par l'acteur de ses activités. Autrement dit, chaque acteur a ses raisons pour ce qu'il fait. La motivation est le désir qui assure la réalisation de l'action. Comment distinguer ces trois aspects ?

« Je distingue le contrôle réflexif et la rationalisation de l'action de sa motivation. Si des raisons se réfèrent aux bases de l'action, des motifs se réfèrent aux désirs qui mettent en branle l'action. Cependant, la motivation n'est pas aussi directement liée à la continuité de l'action que le contrôle réflexif ou la rationalisation. La motivation se réfère au potentiel de l'action plutôt qu'au mode suivant lequel l'action est chroniquement exercée par l'agent. Les motifs ont tendance à n'avoir un impact direct sur l'action que dans des circonstances relativement inhabituelles, situations qui permettent dans une certaine mesure de briser la routine. »⁴⁴ (1984, p. 6)

D'après Giddens, la routine est ce qui construit la vie de tous les jours. Le maintien de la routine mobilise essentiellement le contrôle réflexif et la rationalisation. Seules les situations exceptionnelles exigent une réelle motivation. A partir de là, il divise la conscience en trois catégories : conscience discursive, conscience pratique et inconscience. La conscience

⁴⁴ I distinguish the reflexive monitoring and rationalization of action from its motivation. If reasons refer to the grounds of action, motives refer to the wants which prompt it. However, motivation is not as directly bound up with the continuity of action as are its reflexive monitoring or rationalization. Motivation refers to potential for action rather than to the mode in which action is chronically carried on by the agent. Motives tend to have a direct purchase on action only in relatively unusual circumstances, situations which in some way break with the routine.

discursive et la conscience pratique diffèrent par le fait que l'acteur peut expliquer verbalement ou non pourquoi il agit. Revenons aux trois niveaux du motif, le contrôle réflexif et la rationalisation correspondent respectivement aux intentions et raisons de l'acteur. Ces deux volets du motif peuvent facilement faire l'objet de la conscience discursive, tandis que la motivation se situe souvent dans l'inconscience.

La routine assure la continuité de la personnalité de l'acteur et la reproduction des institutions de la société (1984, p. 60). Derrière les efforts de l'acteur de maintenir la routine, émerge la volonté de rechercher une sécurité ontologique et de se débarrasser de l'anxiété issue des interactions entre acteurs. Ce besoin de la sécurité ontologique constitue, selon Giddens, la motivation profonde de l'action, souvent inexprimable par l'acteur lui-même. Il s'inspire à cet égard des recherches d'Erikson sur l'anxiété⁴⁵.

Jusqu'ici, Giddens nous a proposé un modèle original sur la motivation (au sens large) de l'action individuelle, au sens où il ne tombe pas dans le piège traditionnel de la dichotomie acteur – structure. A la différence du paradigme holiste ou individualiste, son approche cherche à expliciter le processus dynamique sous-tendant toute action. Elle permet ainsi de garantir l'ouverture et la souplesse du modèle et d'éviter des affirmations doctrinales et arbitraires.

Comment les acteurs agissent-ils dans la vie quotidienne pour assurer la reproduction des institutions de la société ? Giddens introduit ici la notion d'*agency* et les conséquences non intentionnelles des actions intentionnelles. *Agency* n'équivaut pas à l'intention, mais désigne la capacité à agir. « *Agency concerne des événements dont un individu est l'auteur, dans le sens que l'individu peut, à n'importe quelle phase de l'action en question, agir autrement.* »⁴⁶ (1984, p. 9) Cette notion explique alors la liberté ou le choix de l'acteur et sa capacité à agir sur le monde. Cependant, il ne clarifie pas le lien entre cette notion et le modèle de la motivation que nous venons d'expliquer. Il se contente de montrer que même si les acteurs agissent intentionnellement, leurs actions aboutissent souvent à des résultats non

⁴⁵ Erikson, Erik H, *Childhood and Society* (New York : Norton, 1963), *Identity and the Life Cycle* (New York : International Universities Press, 1967), *Identity, Youth and Crisis* (London : Faber & Faber, 1968)

⁴⁶ *Agency concerns events of which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could, at any phase in a given sequence of conduct, have acted differently.*

intentionnels. Comme il le dit dans son ouvrage, « *l'histoire humaine est créée par des activités intentionnelles, mais elle n'est pas un projet voulu* »⁴⁷ (1984, p. 27)

Comment un acteur agit-il pour contribuer à la reproduction des institutions sociales ? Giddens emprunte la théorie de Goffman pour montrer comment un acteur assure le maintien de la routine par les interactions avec autrui. Dans ce processus, la structure joue son rôle sur la base d'une dualité : la structure est une force à la fois contraignante et habilitante pour l'acteur. Autrement dit, elle constitue à la fois la règle et la ressource. Pour mieux comprendre sa théorie, il faut se référer à sa définition des notions de « *structure* », « *propriétés structurelles* », « *principes structurels* »⁴⁸ :

« *Structure renvoie donc, dans l'analyse sociale, aux propriétés structurantes qui contribuent à l'association (binding) de l'espace-temps dans les systèmes sociaux, les propriétés qui permettent aux pratiques sociales visiblement similaires d'exister à travers les temps et les espaces et leur donnent la forme systémique.* »⁴⁹ (1984, p. 17)

« *Les propriétés structurelles les plus profondément ancrées, impliquées dans la reproduction des totalités sociétales, je les appelle les principes structurels. Les pratiques sociales qui ont la plus grande extension dans l'espace-temps dans ces totalités sociétales peuvent être dénommées institutions.* »⁵⁰ (1984, p. 17)

La structure est donc « *virtuelle* ». Elle est perceptible à travers les propriétés structurelles et les principes structurels qui sont impliqués dans les pratiques sociales et les mémoires des acteurs savants. La dualité de la structure est définie plus précisément comme suit :

⁴⁷ Human history is created by intentional activities but is not an intended project

⁴⁸ Ces notions sont plus proches de la conception empiriste de la structure du courant structuralo-fonctionnaliste anglo-saxon et diffèrent donc de la notion de structure de Lévi-Strauss. Ces notions de Giddens correspondent plutôt au concept d'institution de Durkheim.

⁴⁹ Structure thus refers, in social analysis, to the structuring properties allowing the 'binding' of time-space in social systems, the properties which make it possible for discernibly similar social practices to exist across varying spans of time and space and which lend them 'systemic' form.

⁵⁰ The most deeply embedded structural properties, implicated in the reproduction of societal totalities, I call *structural principles*. Those practices which have the greatest time-space extension within such totalities can be referred to as *institutions*.

« *Selon la notion de la dualité de la structure, les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois le moyen et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive.* »⁵¹ (1984, p. 25)

Giddens fait allusion ici au lien entre l'acteur et la structure : l'acteur est façonné par la structure et change en même temps la structure. Mais il faut reconnaître qu'il n'existe encore des ambiguïtés à éclairer dans son modèle théorique.

Le modèle de la structuration cherche à élucider la problématique suivante : Comment les acteurs savants, avec les règles et ressources de la structure à l'appui, participent à la production et à la reproduction des systèmes sociaux à travers leurs interactions. En voici le sens du terme « *structuration des systèmes sociaux* ». Giddens se penche dans son ouvrage sur la reproduction des systèmes sociaux, car il insiste à plusieurs reprises sur le caractère récursif de la vie sociale. Il essaye de réconcilier l'acteur et la structure chez l'acteur savant. La structure est en quelque sorte internalisée par l'acteur dans ses activités intentionnelles :

« *La structure n'est pas 'externe' à des individus: comme traces de mémoire, ou impliquée dans les pratiques sociales, elle est dans un certain sens plutôt 'interne' qu'externe à leurs activités au sens durkheimien.* »⁵² (1984, p. 25)

Boudon et Giddens pensent l'un comme l'autre que seule une étude plus poussée de l'acteur permet de sortir la science sociale de l'impasse. Par rapport à Boudon, Giddens oriente plus explicitement sa construction théorique vers la réconciliation des « *inconciliables ennemis* » que sont le holisme et l'individualisme. De ce point de vue, nous pouvons dire que ces deux théories, souvent mal comprises, marquent certainement l'histoire de la science sociale. Mais il faut reconnaître que leurs efforts, comme ceux de Coleman, ne sont que le commencement d'un vaste chantier qui s'ouvre devant nous. Aujourd'hui, nous nous rendons plus clairement compte de cette réalité et des difficultés à surmonter

Ce qui est fondamental, c'est d'explicitier le lien entre les actions individuelles et les phénomènes macroscopiques. Nous partageons le point de vue de Giddens selon lequel les phénomènes sociaux sont souvent les conséquences non intentionnelles des actions individuelles intentionnelles. Néanmoins, nous ne pouvons pas ainsi exclure en quelque sorte

⁵¹ According to the notion of the duality of structure, the structural properties of social systems are both medium and outcome of the practices they recursively organize.

⁵² Structure is not 'external' to individuals: as memory traces, and as instantiated in social practices, it is in a certain sense more 'internal' than exterior to their activities in a Durkheimian sens.

les individus du processus d'émergence des phénomènes sociaux. Ils participent effectivement à ce processus et leur participation représente aussi un processus dynamique dans lequel résiderait la clé de la résolution de cet énigmatique « mariage » entre l'individuel et le collectif.

Mead, Goffman, Giddens, Boudon et même Coleman (avec sa théorie du *self*) nous tracent ainsi une voie prometteuse pour sortir enfin de l'impasse individuel-collectif, micro-macro ou holisme-individualisme. Comme Giddens le voit bien dans sa note critique sur le lien micro-macro (1984, p. 141), une séparation mécanique micro-macro ou une existence substantielle du macro ne sont pas faisables. Tous ces éminents prédécesseurs nous suggèrent en fin de compte une nouvelle approche de l'individu dans la vie sociale. Ce qui nous conduit à définir l'individu comme personne, qui incarne elle-même cette réconciliation entre l'individuel et le collectif.

Cette nouvelle approche est essentielle, car c'est un premier pas vers une nouvelle science sociale, ancrée dans sa base anthropologique. Mais pour bien avancer dans cette voie, nous devons voir comment introduire cette approche dans l'explication des phénomènes sociaux ? Comme le fait remarquer Skidmore dès 1979 sur la théorie du soi de Goffman, « quand on prend l'individu et la société comme ne faisant qu'un, la question sociale humaine est modifiée... ». (1979, p. 191, cité par Huet, 1988, p. 497) Ce qui nous préoccupe maintenant, c'est de transformer cette approche en un réel outil pour faire progresser notre analyse des phénomènes sociaux.

Dans sa thèse d'Etat sur la communauté et la socialité (1988), professeur Huet nous montre que la notion de la personne peut être un outil efficace susceptible de renouveler totalement la pratique de la sociologie. En ce sens, il prend le relais de tous ces éminents prédécesseurs que nous venons de citer. Et c'est lui-même qui nous fait découvrir le modèle de Médiation de Jean Gagnepain.

Ce modèle nous invite à revoir nos analyses sur les actions humaines et à nous interroger sur le lien entre la capacité d'action de l'humain et la construction de la société. Autrement dit, nous allons considérer la personne comme le principe et la force principale de toute construction sociale.

3. Le modèle de la Médiation de Jean Gagnepain

Le modèle de la Médiation étudie le fonctionnement de la raison humaine. Qu'est-ce qui différencie l'homme de l'animal ? Voici la préoccupation majeure de Jean Gagnepain lors de l'élaboration de son modèle.

Lui-même de formation linguistique, Jean Gagnepain conteste la confusion entre le langage et la raison humaine maintenue depuis la philosophie grecque. Cet impérialisme du Logos explique dans une large mesure l'impasse dans laquelle se trouve la science humaine aujourd'hui (cf. Huet 1988). Face à la science exacte, la science humaine cherche à expliquer les phénomènes de culture qui sont les œuvres de l'homme. Pour sortir enfin de l'impasse, elle a besoin d'une nouvelle épistémologie, basée sur une compréhension de l'homme ou plus précisément de la capacité culturelle de l'homme.

Ainsi le modèle de la Médiation n'est-il qu'un modèle théorique comme les autres ? On doit remarquer tout d'abord qu'il n'appartient à aucune discipline au sens académique actuel. Lui-même d'ailleurs prône l'« indiscipline » comme principe heuristique. Il nous propose donc un nouveau cadre épistémologique. Au lieu de nous imposer quelques affirmations doctrinales, il nous invite à changer le regard et à découvrir ce qui aurait pu nous échapper avec un autre cadre de pensée. Son modèle théorique nous sert à éclairer nos travaux. Et ce qui fait à la fois l'originalité et la force de son modèle, c'est que Jean Gagnepain l'a élaboré, avec le concours du neurologue Olivier Sabouraud, par la méthode expérimentale, sur la base de l'observation, de l'expérimentation et la vérification clinique.

3.1 La méthodologie de Jean Gagnepain : l'anthropologie clinique

Face à la science exacte, la science humaine est souvent mise en position de faiblesse à cause de la nature invérifiable d'une grande partie de ses théories. Les pères fondateurs de la sociologie, Comte ou Durkheim, avaient le souci de créer une physique sociale avec son propre objet pour légitimer la scientificité de leur discipline naissante. De son côté, Jean Gagnepain opte pour une méthode expérimentale pour assurer la scientificité de son modèle.

Il explique au cours de son célèbre séminaire donné à Louvain-La-Neuve⁵³ le sens de la clinique à ses yeux :

« Pour ma part, ... j'aborde la souffrance comme panne des fonctions culturelles, en 'souhaitant' que ça dure un peu pour avoir le temps de les observer. J'essaie de transformer l'approche des phénomènes de culture en voyant comment ça craque et pourquoi. Notre optique est donc très différente. La clinique expérimentale n'est pas une clinique psychologique au sens thérapeutique du terme... J'ai en tout cas la conviction, en ce qui concerne les sciences humaines, que sans passer par une clinique expérimentale on ne dit rien, on en reste au niveau de la littérature et de la philosophie. L'homme parle bien de lui-même mais il ne sait pas ce qu'il dit puisqu'il ne peut pas vérifier les propositions qu'il est amené à faire sur lui-même. Pour exprimer les choses d'une autre manière, je me situerais du côté de la biologie plutôt que de la médecine. ... Si nous arrivons à faire de l'homme une nouvelle approche scientifique, de l'homme en tant que phénomène de culture, nous ferons une autre biologie. » (1994, p. 39)

En fait, en science exacte, pour étudier une matière, nous pouvons la décomposer et la nommer avec précision (l'eau est H₂O). A partir de là, nous comprenons comment elle se compose et fonctionne. En science humaine, pour étudier la rationalité humaine, nous ne pouvons pas casser le cerveau humain. Même les recherches neurologiques et biochimiques les plus avancées ne nous permettent pas de comprendre comment le cerveau humain « produit » de la raison et fonctionne culturellement.

Jean Gagnepain a l'idée, très créative, d'observer les patients qui ont leur rationalité lésée pour toutes sortes de causes. Autrement dit, si nous ne pouvons pas décomposer la raison humaine pour étudier son fonctionnement, nous pouvons observer ceux qui présentent des pannes dans le fonctionnement de leur raison. A partir des symptômes pathologiques observables, nous pouvons identifier les capacités en dysfonctionnement et repérer, par défaut, les principes fondamentaux sous-tendant la raison humaine. La clinique fournit ainsi un excellent lieu d'observation, d'expérimentation et de vérification.

Il a coopéré ainsi pendant plus de 30 ans avec Olivier Sabouraud dans sa construction théorique. Ils ont commencé leurs travaux par la clinique neurologique des patients aphasiques présentant des troubles de langage. Au cours de leurs observations, ils se sont

⁵³ Jean Gagnepain, *Leçons d'introduction à la théorie de la Médiation*, Peeters Louvain-La-Neuve, 1994

rendus compte de la nécessité de classer les troubles qu'ils observaient. Autrement dit, même si ces patients présentaient tous des symptômes de troubles de langage, ceux-ci reflétaient d'autres dysfonctionnements de la raison humaine. Les patients qu'ils ont observés et qui présentaient des troubles du langage avaient notamment des difficultés d'écriture. Mais leur difficulté n'était pas due à la dextérité, mais à leur aptitude à se conformer au mode d'emploi de l'outil d'écriture. Si nous reprenons l'exemple donné par Gagnepain, « *Ce pouvait être un outillage très simple, par exemple une boîte de maquillage. Nos femmes alexiques-agraphiques s'en collaient partout. D'autres malades essayaient d'enflammer un crayon qu'on leur présentait comme une bougie* ». (1994, p. 40) Ces observations les ont conduits à séparer le langage de l'outillage et à distinguer l'*aphasie* et l'*atechnie* comme deux pathologies de la raison humaine, mettant en évidence deux modalités différentes de son exercice.

Dans leur clinique neurologique, il leur est arrivé de recevoir des patients transmis par la psychiatrie et qui présentaient des troubles de langage jamais reconnus comme tels jusqu'alors. Jean Gagnepain a étendu progressivement son observation clinique neurologique à celle de la psychiatrie et de la psychanalyse, en étudiant les psychoses et les perversions, les névroses et les psychopathies. Ainsi un des premiers couples de malades présentent des troubles de langage liés à la communication, et le deuxième, des troubles liés au contrôle du désir de parler. Il nous explique lui-même comment il a été conduit ainsi à opérer la séparation du *langage* de la *langue* et celle du *langage* du *discours* :

« *Nous nous sommes rendus compte que certains malades psychiatriques nous étaient simultanément présentés comme aphasiques. Et pourtant ils n'entraient dans aucune de nos catégories aphasologiques ! Ce qui nous a permis de découvrir que le langage comme langue – c'est-à-dire le langage comme approprié par la personne – est autre chose que le langage lui-même. Le fait de parler telle ou telle langue, c'est toujours du langage – il y a toujours une grammaticalité sous-jacente –, mais ce n'est pas de la même langue qu'il s'agit. Ainsi, de même qu'il a fallu séparer l'écriture du langage, de même va-t-il falloir séparer la langue – c'est-à-dire l'appropriation que la personne fait de sa façon de parler – du langage lui-même.* » (1994, p. 124)

« *Nous verrons qu'il y a une clinique qui dépasse largement le langage, une clinique du 'cens', c'est-à-dire de la censure : il s'agit des troubles d'inhibition (les névroses) ou bien de dépendance (les psychopathies). Ces troubles, que les analystes ont envisagés d'une manière louable, sont, malgré les retombées du troisième plan, des troubles cliniquement*

autonomisables. ... Le modèle que je vous propose permet de mettre un peu de clarté dans ces troubles qui peuvent affecter le langage : les délires ou les fabulations. Mais le langage n'est pas seul en cause et d'ailleurs il ne n'est qu'indirectement. Je crois qu'il est possible de mettre en évidence l'intérêt de dissocier une clinique sociologique de la légalité (du nomos : la loi) d'une clinique axiologique de la légitimité (de la dikè : la justice). » (1994, p. 166-167)

Nous résumons ici très grossièrement les travaux menés pendant plus de trente ans, sachant que toute conclusion fait l'objet des observations et expérimentations de longue durée. La construction théorique avance avec la résistance de la clinique. Gagnepain découvre quatre modalités de fonctionnement de la raison humaine : *grammatico-rhétorique, technico-industrielle, ethnico-politique et éthico-morale*, que nous détaillerons dans la partie suivante. Voici comment Jean Gagnepain décrit avec beaucoup de modestie comment il travaille par voie de la clinique :

« J'ai donc essayé de reconstituer la naissance de nos quatre plans. Ils sont le fruit d'une histoire pleine d'aléas mais dont nous avons tenté à chaque moment de chercher une certaine cohérence. Sans nous résigner au hasard, nous nous sommes efforcés de comprendre la nécessité des dissociations que la clinique nous imposait. » (1994, p. 43)

Jean Gagnepain décrit sa méthode de travail comme une « *anthropologie clinique* » dont l'objet de recherche est l'homme, ou la rationalité humaine. Les patients qui présentent des troubles de raison lui fournissent un laboratoire d'expérimentation pour comprendre comment fonctionne la rationalité humaine.

Nous ne pouvons qu'apprécier la créativité dont Jean Gagnepain fait preuve dans sa manière d'aborder son terrain. Sa méthode de travail est difficilement transposable. C'est une question qui dépasse le cadre de la présente recherche. Mais il importe de souligner que lui-même n'a aucune intention de créer une méthodologie universelle et il a plutôt à cœur la nécessité de vérifier sur le terrain ses propositions théoriques.

La polémique autour du « *biologisme* » n'est donc pas fondée. En écartant l'homme, la science humaine ne serait qu'un château de cartes. Si nous n'arrivons pas à comprendre les capacités biologiques de l'homme, comment pourrions-nous analyser ses actions dans la société ?

3.2 Les quatre modalités et les caractères principaux de la raison humaine

Nous nous référons essentiellement à la conférence que Jean Gagnepain donna à l'Université catholique de Louvain (UCL) en 1993 sur le thème « *Dialectique et déconstruction* » dans le cadre de son séminaire sur la théorie de la Médiation.

Comme nous l'avons évoqué, Jean Gagnepain découvre le fait que l'humain exerce sa rationalité par la médiation de quatre modalités. Il n'y a qu'une seule rationalité et aucune hiérarchie n'existe entre les modalités. Ces quatre modalités permettent de « *rendre compte...de ces diverses capacités qu'a l'homme d'acculturer la totalité de son être.* » (1994, p. 44) Autrement dit, si nous voulons comprendre comment fonctionne la raison humaine, nous avons à étudier les aptitudes de l'homme sur ces quatre plans.

Selon Gagnepain, l'homme est à la fois naturel et culturel. La raison, qui distingue l'homme de l'animal, permet justement à l'homme de dépasser les capacités naturelles pour en faire de la culture. Mais les capacités naturelles que l'homme partage avec l'animal restent la base de la culture.

Les capacités culturelles de l'homme s'expriment et se configurent dans le cadre des quatre modalités d'exercice de sa raison. Avec sa capacité de *langage*, l'homme peut se représenter le monde et en faire de la pensée. Cette capacité du *Logos* fut longtemps considérée comme la totalité de la raison humaine, d'où cette propension historique à considérer comme « naturelle » la supériorité des intellectuels face aux travailleurs manuels. Mais, le *Logos* n'est qu'une modalité de l'exercice de la raison humaine et rien de plus. L'homme a aussi « *de l'aptitude à la manipulation appareillée* » (deuxième *plan*, *outil*). Certains vont contester en disant que l'animal peut aussi manipuler des outils. Mais « *l'activité animale...est toujours proportionnelle à la puissance que déploie celui qui la manifeste* », tandis que « *l'homme est capable de dépasser ses puissances naturelles* » pour créer des possibilités infinies. Sur le troisième *plan* (*personne*), « *l'homme n'a pas seulement l'être que lui donne la nature, car il est capable, en l'acculturant, de transformer sa vie ou son devenir en histoire. La recapitulation de son devenir nie sa naissance et sa mort, puisque l'enfant est dans le désir des parents et que la personne se prolonge après la disparition organique du sujet.* » Sur le quatrième *plan* (*norme*), tout comme l'animal, l'homme a son désir, son impulsion. Pour satisfaire son désir, l'animal peut attendre ou possède la capacité de la satisfaction différée.

Mais l'homme ne reste pas là. Il est capable d' « *une auto-frustration du désir* » pour « *accéder à un autre bien* ». (1994, p. 45-46)

Après avoir rappelé les quatre modalités d'exercice de la raison, nous présentons succinctement une contribution centrale de la théorie de la Médiation, à savoir les caractères principaux de la raison humaine. Selon Jean Gagnepain, il faut distinguer trois éléments de l'exercice de la raison : « *dialectique, structure, réinvestissement performantiel* » (1994, p. 52).

La contradiction dialectique que porte l'homme résulte du fait qu'il est à la fois naturel et culturel. D'après Jean Gagnepain, c'est dans cette contradiction dialectique que réside la réalité humaine :

« *Cette théorie scientifique, et non plus philosophique, de la raison ne devient possible que parce que nous ne posons plus d' « en-soi » nulle part. Pour moi, même le nous n'est pas une réalité, il est une capacité globale. La seule réalité spécifique de l'humain, c'est la contradiction dialectique. Si elle se pose de quatre manières possibles en fonction du cortex dont nous disposons, il n'empêche qu'il n'y a de réalité nulle part, pas plus dans le nous que dans les choses (les chrèmata). En fait, la réalité de l'homme est dans la capacité qu'il a de dépasser la nature dont il dispose, selon les quatre principes rationnels que j'ai évoqués.* » (1994, p. 46)

L'homme diffère ainsi de l'animal par sa raison qui lui permet de dépasser ses capacités naturelles et de créer des possibilités infinies. Mais chaque pièce a deux faces. Cette capacité de création est aussi à l'origine des ennuis de l'homme. L'homme est en quelque sorte victime de ses propres atouts. Restons sur l'exemple du langage. Le signe est composé du signifiant et du signifié. Pour l'animal, la vie est simple. Il n'a que la capacité de « langage » que celle de son espèce. L'association linéaire du signifiant et du signifié lui permet de ne jamais se tromper. Quant à l'homme, la vie se complique au sens où tout est au pluriel, tant du côté du signifiant que du signifié. Comment anéantir cette « *impropriété* » du langage pour dire quand même quelque chose ?

Voici le deuxième caractère de la raison humaine : *la structure et l'immanence*. Gagnepain reprend le principe de la structure de Saussure :

« *Nous avons alors raisonné de la manière suivante. Saussure, pensions-nous, avait raison de dire que le signe est double, que la structure commence avec le caractère fini du lien ; alors que dans le symbole la relation des objets est sérielle et indéfinie, le signe saussurien arrête*

la sériation à deux objets qui deviennent chacun le critère de l'analyse de l'autre : ce sont les deux faces du signe, signifiant et signifié, structure phonologique et structure sémiologique. » (1994, p. 50)

Autrement dit, c'est juste la double analyse du *signe* (le signifiant analyse le signifié et vice-versa) qui permet à l'homme d'en finir avec la sériation. D'où vient la non-linéarité ou le système clos.

Cependant, le principe de la *structure* ne règle toujours pas le problème de l'embaras de choix auquel fait face l'homme à cause de sa raison. Il faut y ajouter le troisième principe : la *bi-axialité*. En effet, la double analyse du signifiant et du signifié reflète la *bi-facialité* du signe. La *bi-axialité* est aussi une double analyse, analyse paradigmatique de l'*identité* (ou de la différence) et analyse syntagmatique de l'*unité* (ou de la segmentation et du dénombrement) que Jean Gagnepain découvre à travers les aphasies de Wernicke et de Broca :

« Bref, nous parlons, nous, d'axe taxinomique – c'est-à-dire d'axe de classement différentiel – et d'axe génératif – au sens le plus chomskyen d'ailleurs. (A cette réserve près que la générativité chomskyenne, c'est lui qui la fabrique, tandis que nous pas, c'est le langage en nous qui nous l'impose). Cette générativité, qui nous permet d'engendrer à partir d'un système d'unités qui établit le dénombrement, constitue avec la taxinomie les deux axes fondamentaux de toute structure : l'un n'est pas plus important que l'autre, l'un ne précède pas non plus l'autre. » (1994, p. 52)

En simplifiant les choses, nous pourrions dire que toute structure (pour ne citer que l'exemple du langage) se caractérise par la *bi-facialité* et la *bi-axialité* du signe. Quand un homme veut dire quelque chose, il lui faut à la fois faire la double analyse du signifiant et du signifié et celle de la *taxinomie* (sélection) et de la *générativité* (composition). La *bi-facialité* et la *bi-axialité* sont distinctes et s'imbriquent et il n'y a pas d'hierarchie entre elles. Elles représentent ainsi les conditions sine qua non de la rhétorique humaine.

Jean Gagnepain raisonne selon le principe de l'analogie dans la construction de son modèle. C'est-à-dire que ces caractères principaux de la raison humaine sont valables pour chaque modalité d'exercice. En voici son explication :

« Je tiens à répéter, en toute honnêteté, que nous avons construit les modèles du signe, de l'outil, de la personne et de la norme en faisant l'hypothèse que ce qui caractérise l'homme est sa rationalité et que celle-ci n'est pas seulement logique. Mais du même coup nous nous sommes dit que s'il y a de la rationalité dans tout ce qu'entreprend l'homme, il n'y a pas de

raison que sa rationalité se multiplie dans ses principes en même temps qu'elle se modifie dans ses modalités. La raison est une dans son principe. » (1994, p.49)

Le principe d'analogie est crucial dans la construction du modèle, car il assure d'une part la cohérence interne du modèle pour rendre sa formalisation possible et d'autre part il permet un éclaircissement mutuel entre les différentes modalités.

« Or je crois que c'est un principe décisif (analogie). C'est celui qui est sous-jacent à l'exploitation mathématique d'un modèle. Que veut dire : se donner un modèle ? Ce n'est pas du tout un modèle à la mode cognitiviste, une tentative de fabriquer un mode d'explication à la portée de l'ordinateur pour voir si cela fait mieux ou moins bien que le cerveau. Il s'agit bel et bien de la cohérence interne du système par lequel on prétend expliquer. On ne peut pas jouer avec cette cohérence en multipliant des hypothèses 'ad hoc' en fonction des circonstances d'observation. Il faut respecter le modèle scrupuleusement sans rien y ajouter ni rien en retrancher tant qu'on n'a pas la conviction de s'être planté. Ainsi le transfert analogique du modèle du signe sur les autres plans nous a permis de revenir sur lui et de l'affiner mais c'est parce que d'abord son exploitation analogique systématique nous avait ouvert des perspectives qui ont eu des effets en retour. D'un bout à l'autre, nous avons maintenu contre vents et marées la cohérence interne du fonctionnement du modèle. » (1994, p. 49-50)

En suivant le principe de l'analogie, nous allons étudier comment ces fondamentaux de la raison humaine se traduisent sur le troisième plan (*personne*) et le quatrième plan (*norme*).

Pour terminer ce tour d'horizon des apports déterminants du modèle de la Médiation, nous devons expliquer la différence faite par Gagnepain entre l'*instance* et la *performance*.

A la lumière de la dialectique qui vient d'être expliquée, nous voyons bien que sur chaque plan, la raison permet à l'homme de dépasser ses capacités naturelles et de créer rationnellement de la culture. Mais ce processus n'est pas une dichotomie d'*instance* (capacités) et de *performance* (réalisation). Gagnepain le voit comme une *trichotomie* :

« Trop de gens réduisent la Théorie de la Médiation à l'instance et à la performance, c'est-à-dire qu'ils dichotomisent, comme faisaient Saussure avec la langue et la parole. Nous trichotomisons. Nous posons – même si nous n'y avons aucun accès direct – le pôle naturel, auquel s'oppose l'instance qui le contredit mais l'instance à peine née se contredit elle-même dans une performance qui tend à rejoindre le pôle naturel dont nous sommes partis. Bref,

vous retrouvez ici, comme chez Hegel ou chez Marx, la dialectique avec ses trois moments de thèse, antithèse et synthèse. » (1994, p. 47-48)

En fait, Jean Gagnepain nous explique ici ce que signifie la *Médiation* dans le cadre de son modèle. Ce à quoi nous pouvons avoir accès, c'est la performance ou la synthèse. « *De même que vous ne parlez pas humain mais toujours dans des langues, de même que vous ne travaillez pas humain mais toujours dans des styles, ainsi vous n'êtes pas moraux dans l'absolu mais dans des codes car tout est recoupé par le social.* » (1994, p. 47)

En fait, la performance est un compromis où le social intervient. Ce principe pourrait nous éclairer sur la conciliation de la dichotomie individuel / collectif ou micro / macro en science sociale. Finalement, cette conciliation a lieu chez l'être humain, ou plus précisément, dans les capacités qui fondent sa nature humaine, l'homme réalise cette conciliation. Autrement dit, puisque de par sa nature, l'homme ne peut pas être dichotomisé, toute tentative qui cherche à séparer mécaniquement l'individuel et le collectif ou le micro et le macro est vouée à l'échec.

Nous pouvons mieux cerner d'où vient l'impasse de la science sociale que nous avons expliquée. Weber, Giddens, Boudon, Coleman, entre autres, nous révèlent dans leurs théories des éléments de réponse dans ce sens. Mais c'est Jean Gagnepain, avec son modèle de la Médiation, qui à nos yeux nous fournit pour l'instant une réponse pertinente et systématique.

Avec le modèle de Gagnepain, la notion de la personne⁵⁴ devient un outil théorique opérationnel pour analyser les phénomènes sociaux. Sur la question de la légalisation des écoles d'enfants migrants à Pékin, nous allons voir comment nos directeurs d'écoles, en exerçant les capacités propres à l'humain, prennent la décision de créer leurs écoles ? Et comment au cours des échanges avec l'extérieur, ils reconstruisent leurs projets et la légitimité et comment cette légitimité évolue vers la légalité ? Si la personne est au cœur de ce processus et à l'origine de la légitimité et de la légalité, nous allons voir concrètement, avec nos données du terrain, comment l'articulation des différentes modalités d'exercice de la raison humaine intervient dans la prise de décision de la personne, dans l'évolution de son projet au fur et à mesure de ses échanges avec son environnement ? En ce sens, les apports déterminants du modèle de la Médiation que nous venons d'expliquer longuement seront les

⁵⁴ Il est à souligner ici que la notion de personne du modèle de la Médiation n'égalise pas les personnes comme êtres sociaux. La personne est « *la capacité de l'humain à établir et à formaliser des relations détachées de ses instincts naturels, sexuels et génitaux. On voit alors comment la personne constitue le principe même du social, le principe même de l'histoire.* » (Huet, 1988, p.568) Pour des raisons de commodités de vocabulaire, j'utilise aussi le terme de personne pour désigner des êtres concrets.

clés qui nous permettraient de rechercher le mécanisme fondamental qui sous-tend la décision humaine et l'émergence de la légalité au niveau social.

3.3 L'intersection entre le troisième et le quatrième plan, un cadre d'analyse original pour la science sociale

Si nous admettons que l'une des questions essentielles posées par la science sociale est de savoir comment des actions individuelles contribuent à l'émergence de phénomènes sociaux, le modèle de la Médiation de Jean Gagnepain nous fournit un cadre d'analyse très intéressant, car il traite dans le quatrième plan le désir de l'homme et dans le troisième, son existence en société.

Le plan de la norme, le chemin de la liberté

Sur le quatrième plan, ce que l'homme partage avec l'animal, c'est le désir ou la pulsion, qui le pousse à vouloir. L'homme et l'animal ont tous les deux les affects. « *La pulsion est une gestaltisation de ces affects.* » « *La pulsion, c'est du projet.* » (1994, p. 161) Ou, sous la pulsion, l'homme ou l'animal se met en branle pour se donner satisfaction et se faire plaisir. De ce point de vue, l'homme est un animal hédoniste.

A. La dialectique éthico-morale

Pour le traitement du projet, l'homme et l'animal partagent la capacité d'un traitement naturel du projet ou d'une satisfaction différée pour avoir une satisfaction ou un plaisir plus important. Plus précisément :

« L'animal, comme nous, est capable d'un traitement naturel – donc sériel du point de vue du mode de fonctionnement – du projet : je parle ici de valeur. L'homme comme l'animal sont capables de renoncer à un plaisir immédiat pour un plaisir moins immédiat mais qui à ce moment-là rapporte davantage, satisfait davantage. La valeur, c'est le fait d'enfiler des projets, de lier P1 à P2 dans la mesure où P1 est plus petit que P2 et P2 plus satisfaisant que P1 ; c'est une liaison non plus de l'indice et du sens, non plus du moyen et de la fin, mais ici du prix et du bien (j'entends 'bien' avec un petit b). Il s'agit d'une liaison sérielle : la satisfaction d'un projet est sacrifiée à la satisfaction jugée plus importante d'un autre. C'est

ce qui détermine l'effort, et l'effort animal. L'animal est capable d'effort, pour avoir plus, il est capable de souffrir un peu. » (1994, p. 161-162)

Ce qui différencie l'homme de l'animal, ce n'est donc pas cette capacité de satisfaction différée, mais celle de « *ne pas vouloir* », « *nolonté* » (1994, p. 162) pour avoir accès à un plaisir d'un autre ordre :

« Sur le plan du comportement, c'est elle (la nolonté) qui nous fait homme. L'animal n'est pas capable d'émerger au noloir. Celui-ci crée en nous une abstinence qui ne se réduit pas à la satisfaction différée mais implique un refus de la jouissance. Et ce refus ne constitue pas pour l'homme une espèce d'impuissance mais la voie d'accès à un autre plaisir. » (1994, p. 162)

A la différence de l'animal, l'homme est capable d'un autocontrôle de ses désirs. Cela ne veut pas dire que l'homme se prive volontairement de la satisfaction de ses désirs. Malgré le fossé qu'il creuse pour lui-même, il veut toujours le satisfaire. Nous avons ici la même dialectique qui oppose cette fois-ci l'éthique et la morale, la morale étant le résultat du recoupement avec le troisième plan, car « *la morale n'existe pas en soi mais sous forme de codes.* » (1994, p. 164)

« La dialectique éthico-morale suppose donc d'abord une phase éthique, celle de la renonciation, de l'abstinence, de la non-consommation. Certes, l'homme passe son temps à se satisfaire quand même, malgré les interdits. Mais les interdits sont d'ordre éthique, au sens grec. Le plaisir humain est un plaisir réfréné, qui passe par une abstraction qui nous fait ainsi accéder à autre chose que les satisfactions immédiates. ... L'éthique nous contraint donc à soumettre notre désir à une quelconque abstinence. Quant à la morale, elle va, pour moi, dans le sens du plaisir, c'est le moyen de se satisfaire dans le respect des règles. Il n'y a, par conséquent, de morale qu'hédoniste. » (1994, p. 164)

La dialectique *éthico-morale* est le mécanisme fondamental qui sous-tend toute décision humaine. Au premier plan, tout signe est impropre. Ici, tout projet est incertain. Autrement dit, puisque l'homme n'est jamais sûr de dire ce qu'il veut dire, il n'est jamais certain de faire ce qu'il veut faire. Cette « *impropriété* » du désir fait que l'homme introduit la négation ou le *noloir* dans ses propres désirs. Mais il faut quand même agir pour se donner du plaisir. A cet effet, l'homme doit chercher un compromis entre ce qu'il désire et ce qui est permis par son environnement ou son univers de perception.

B. La structure et l'immanence

Derrière toute action ou projet humain, nous avons ainsi une prise de décision sous forme d'une double analyse du prix et du bien. Par référence au premier plan, nous voyons bien qu'il s'agit d'un système clos, d'une structure. Cette non linéarité est l'une des caractéristiques de la rupture avec l'animal introduite par la raison humaine. Comment définir le prix et le bien ?

« *Notre prix, à coup sûr, n'a rien de monétaire ; notre bien, de métaphysique ! L'un désigne le projet pour ainsi dire sacrifié à un autre qui n'est bien, si l'on veut, qu'en tant qu'il est occasionnellement préféré, l'ensemble constituant incontestablement un avantage dont on comprend, certes, que socialement il s'échange, se monnaie, voire se fétichise, sans pour autant ... se confondre jamais avec la 'plus-value'.* » (1991, p. 183)⁵⁵

Pour bien comprendre ce que nous dit ici Jean Gagnepain, il est nécessaire de préciser les définitions de l'*intérêt* et de la *valeur*, liées selon lui au traitement naturel du projet. La *valeur* est l'écart entre le prix et le bien. Chaque projet présente ainsi une valeur. Et l'*intérêt*, c'est la différence de *valeur*. L'*intérêt* est à la base du choix ou de la force qui nous pousse à agir :

« *On diffère la satisfaction pour en obtenir une plus grande, pour obtenir, comme dirait Marx, une plus-value. Le concept de plus-value n'est pas lié à l'échange, ce concept de plus-value, d'intérêt, c'est ce qui nous meut : non seulement nous sommes ordonnés au projet mais par intérêt interposé nous sommes capables d'effort.* » (1994, p. 162)

Jusqu'ici, nous avons mis en lumière seulement le premier volet du principe de l'immanence : la *bifacialité* du projet. Par analogie au premier plan (théorie du signe), à cause de l'impropriété inhérente à tout signe, le système clos pose un réel problème à l'humain. Pour en sortir, il faut le deuxième volet de la réciprocité, la *bi-axialité* qui est parallèle à la *bifacialité*: la *taxinomie* et la *générativité*. Au quatrième plan, nous avons le même mode de fonctionnement :

L'homme, comme l'animal, construit du projet pour satisfaire ses désirs. L'animal traite en série les projets et dans chaque projet, il y a le prix (action ou effort) et le bien (la satisfaction espérée). La différence du prix et du bien représente la valeur du projet. L'animal peut fournir un effort supplémentaire pour choisir un projet d'une plus grande valeur et obtenir ainsi une satisfaction plus importante. En ce qui concerne l'homme, la situation est bien différente. En

⁵⁵ Jean Gagnepain, *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines. II. De la personne. De la norme*, Livre et communication, Paris, 1991

effet, au sein de chaque projet, le prix et le bien sont tous les deux au pluriel. Un prix correspond à plusieurs possibilités de biens et pour réaliser un bien, plusieurs prix sont possibles. D'ailleurs, les prix d'un projet peuvent devenir les biens d'un autre, ainsi de suite. A la différence de l'animal, l'homme est non seulement capable, au sein d'un même projet, de sélectionner le bien qui lui plaît le plus et de tenir compte du prix qui ne soit pas insupportable, mais notamment de fusionner les projets pour en faire un nouveau dans lequel il accède à un bien d'un autre ordre et il est prêt à payer un prix plus important. Et ce processus dynamique peut continuer jusqu'à l'infini.

Je vais illustrer ce qui précède par un exemple concret.

Imaginez un homme à un carrefour. Il doit traverser le boulevard pour aller au bureau. C'est un carrefour important et le feu rouge dure assez longtemps. Il part tard de la maison et s'il attend le feu rouge, il risque d'être en retard au bureau. Il a donc deux projets possibles : attendre le feu vert avant de traverser ; ne pas attendre et traverser tout de suite.

Dans le projet 1, attendre le feu vert avant de traverser, il y a plusieurs biens possibles : être en sécurité, respecter le code de la route ; les prix sont aussi au pluriel : attendre longtemps, faire un détour en courant, être en retard au bureau. Dans le projet 2, traverser sans attendre, les biens, gagner du temps, prendre la route la plus directe, être à l'heure au bureau ; les prix, risquer un accident de la route, violer le code de la route. Cet homme peut choisir le projet 1 ou le projet 2, avec un bien préféré et un prix raisonnable. Mais l'homme a tendance à aller plus loin et sur la base des projets 1 et 2, il pourrait faire un projet 3, dans lequel, il veut être à la fois à l'heure au bureau, en sécurité et en conformité avec le code de la route, à cet effet, il est prêt à abandonner la route la plus directe et à faire un effort plus important, faire un détour en courant.

Sur cette base, nous voyons plus clairement les limites des théories de l'action qui reposent uniquement sur la rationalité instrumentale et la maximisation des intérêts avec une connotation d'intérêt ambiguë ou d'intérêt monétaire. En fait, l'intérêt d'un choix est à la discrétion totale de l'acteur lui-même. Ou dans les termes de Boudon, un acteur a ses raisons de faire ce qu'il fait. La rationalité instrumentale n'est qu'un seul aspect. La force du modèle de Jean Gagnepain réside justement dans la révélation du mécanisme sous-jacent de la décision humaine. Cette approche lui permet d'éviter l'écueil des affirmations doctrinales et de conserver la souplesse nécessaire dans l'explication.

En même temps, le modèle de la Médiation montre aussi que toute décision de l'être humain est « *ici et maintenant* ». En fait, chaque jugement de l'intérêt d'un projet a son temps, son lieu et son environnement. L'homme ne peut choisir qu'un bien qu'il préfère avec un prix abordable pour lui dans les circonstances particulières au moment de la décision. Cette proposition est confirmée par les recherches dans les différentes disciplines qui démontrent les limites de la raison humaine ou les lacunes de la théorie du choix rationnel. Il est à souligner un autre aspect de cette proposition théorique. L'homme choisit certainement le projet qui pour lui présente le plus grand intérêt pour se donner la plus grande satisfaction au moment de la décision. En bref, c'est le choix qui lui plaît le plus.

Avant de terminer la présentation de ce plan, nous avons à préciser la notion de la *liberté*. D'après Gagnepain, c'est le Bien avec un grand B. L'humain cherche désespérément ce qui pourrait lui apporter le plus de plaisir ou le bonheur éternel. Enfin, le Graal, il est chez nous, pourquoi nous le cherchons partout et en vain ?

« *La liberté, qu'est-ce que c'est ? Ce n'est pas ce que nous accorde le monde, ni ce que nous accorde la société, c'est la liberté à l'égard de notre propre désir, à l'égard de l'ensemble de nos propres pulsions. La liberté, c'est la capacité que l'on a de s'auto-contrôler.* » (1994, p. 172)

Le troisième plan, le singulier et l'universel

Le troisième plan traite l'existence de l'homme, ou son être, dans le monde. La dialectique que ce plan met en lumière, c'est la dialectique *ethnico-politique*, celle entre la séparation et la réconciliation, entre le *singulier* et l'*universel*.

A. La dialectique *ethnico-politique*

Citons l'exemple du langage pour illustrer cette dialectique. L'homme et l'animal partagent la capacité du signe. Avec un traitement sériel du signifiant et du signifié, l'animal n'a pas le problème de compréhension au sein de son espèce. A l'exemple de Jean Gagnepain, « *quand un dauphin de l'Atlantique rencontre une dauphine du Pacifique, ils se comprennent et tout se passe sans histoires.* » (1994, p. 126) De par sa nature, l'homme se complique la vie et crée les langues. Ainsi se pose la question de la communication. Autrement dit, si l'homme cherche les moyens de communiquer avec l'autre, c'est parce que d'abord, il se sépare de l'autre. C'est la séparation qui rend nécessaire la réconciliation.

« *Et du point de vue de l'existence, on n'est pas fait pour coller à l'existence, on n'est pas fait pour coller à l'espèce. L'animal, oui. ... De même que nous sommes capables d'impropriété et de loisir, de même sommes-nous, du point de vue de l'existence, capable de ce mode particulier d'analyse qu'est l'analyse ethnique (du grec 'ethnos', racine indo-européenne du réfléchi). L'ethnique désigne l'être soi-même.* »

« *Bref, ce n'est pas une catastrophe de se séparer. C'est le fait de se poser la question : 'Qui suis-je ?' Il s'agit de se constituer un soi... Mais si le problème de la communication se pose pour l'homme, c'est parce que d'abord nous avons créé le fossé que nous avons à sauter. La dialectique, elle est là.* » (1994, p. 162)

B. La structure et l'immanence

L'homme et l'animal, à la différence du végétal, accèdent au corps et au sujet⁵⁶. Le traitement naturel ou sériel du sujet, c'est par la sexualité et la génitalité (accouplement sexuel et l'élevage du petit), l'animal assure la continuité de son espèce. Si l'homme réussit à passer du sujet à la personne, c'est qu'il acculture à la fois la sexualité et la génitalité.

L'acculturation de la sexualité, c'est la dissociation entre la sexualité de culture et la sexualité naturelle. « *La sexualité de culture fait que si vous appartenez à la moitié A, les mâles et les femelles de cette moitié sont réputés de même sexe. Si vous voulez devenir fécond, il faut donc aller chercher de l'autre côté, à la limite n'importe quel mâle, n'importe quelle femelle. Il est bien certain que c'est là de l'abstraction et que si vous voulez rester fécond, il vaudra mieux choisir quelqu'un qui naturellement est un peu différent de vous. Cela prouve que nous ne sommes jamais réduits à cette abstraction culturelle à laquelle nous émergeons, puisque nous sommes contraints par la nature de nous replonger dans une sexualité cette fois naturelle qui nous rendra féconds.* » (1994, p. 130) Ainsi, l'inceste est une confusion du sexe social et du sexe biologique.

⁵⁶ Il est à préciser la définition de Jean Gagnepain du « sujet », qui est différent de l' « individu ». « Dans le minéral, il n'y a pas d'in-dividu (en grec : a-tomos). Dès le monde végétal, il y a de l'individuation, c'est-à-dire qu'on est dans l'incapacité d'en séparer les éléments sans minéraliser, sans retourner à un règne inférieur. L'individuation est liée au végétal, mais l'animal, au-delà du végétal, a déjà ce qu'on appelle un corps, un soma. Le soma, au fond, n'est pas un donné spontané, c'est ce qui nous confère déjà une certaine unité de sujet. C'est ce qui fait qu'un mouton a deux yeux, quatre pattes, etc. ... Il n'y a corps que lorsqu'il y a un certain type d'organisation interne. Dès qu'il y a corps, on a déjà un embryon, non pas d'analyse, mais de sectorisation en précisant un dedans et un dehors. » (1994, p. 128)

L'acculturation de la génitalité se comprend dans le sens l'homme ne se contente pas d'élever le petit, comme le fait l'animal, mais il éduque son enfant comme pouvant appartenir à la société, c'est-à-dire que l'homme, par l'éducation qu'il assure, rend service au groupe auquel il appartient. A un certain moment de la vie, les parents « renoncent » dans une certaine mesure à leur petit pour qu'il devienne un membre à part entière de la cité et rende à son tour service à autrui.

A partir de cette double analyse de la sexualité et de la génitalité, le sujet émerge à la personne et assure la continuité non seulement de son espèce, mais aussi de son histoire.

Si la théorie de la *Norme* parle de la capacité éthique de l'homme, ici, la théorie de la *Personne* nous révèle sa capacité *institutive*, « la capacité à établir et à formaliser des relations détachées de ses instincts naturels, sexuels et génitaux. On voit alors comment la personne constitue le principe même du social, le principe même de l'histoire. En rompant avec le sujet l'homme construit son ego, pose l'autre et autrui. Il transforme ses rapports sexuels entre congénères en un rapport entre « pairs » (au sens symbolique de *patrare*). Le rapport entre pairs est un rapport entre deux. Il arche la capacité humaine à se différencier de l'autre, à s'opposer à lui, donc à se forger sa propre identité. Il est en ce sens principe d'altérité et de classement. Il traduit le processus d'acculturation de sa sexualité et en cela il désigne la face institutive de la personne. Le rapport au père est un rapport au tiers. Il désigne la capacité à reconnaître autrui, à établir des relations avec lui, à le prendre n charge, à lui rendre service (par le métier), à l'admettre ou le soumettre... autrement que dans les limites des rapports naturels de sa génitalité. Il est alors principe du don et contre-don, au sens où l'entendait Mauss, ou encore d'obligation, si l'on entend par là des accords de services réciproques que des personnes passent entre elles. Il désigne la face instituée de la personne. » (Huet, 1988, p.568)

A partir de là, nous pouvons mieux comprendre la définition donnée par Jean Gagnepain concernant l'*instituant* et l'*institué* :

« *Qu'est-ce que la personne ? C'est une acculturation ... à la fois de la sexualité par laquelle nous assurons le devenir de l'espèce, et de cette espèce-même, dont nous créons sociologiquement le modèle. ... Nous parlons ici – dans cet être de culture que nous substituons au simple sujet dont nous partageons la biologie avec l'animal – d'instituant et d'institué, qui sont pour nous les deux faces réciproques immanentes de l'institution (du latin 'instituer' : 'donner l'être'). L'homme accède à un être de culture par analyse et de sa*

sexualité et de sa génitalité ... et émerge à ce que j'appelle nexus et le munus (nexus : le nœud, le lien ; munus : le service rendu). » (1994, p. 129)

Par le vide qu'il introduit dans son espèce, l'homme crée son ego et se singularise. Cette singularité est réinvestie dans l'échange, par lequel, l'homme cherche un consensus. Nous avons ici la *trichotomie* du modèle de la Médiation. L'histoire humaine est juste la dialectique du singulier et de l'universel, du conflit et de la réconciliation.

« Nous passons notre temps à créer du singulier pour pouvoir l'échanger et fabriquer en permanence un universel toujours provisoire. Dialectique du singulier et de l'universel, qui fait que la personne n'est personne d'autre et en même temps essaie d'échanger avec tout le monde. C'est ce qui fait que nous essayons de nous donner des contours ; bien que cherchant au fond à être singuliers, nous cherchons à nous éterniser, nous cherchons à pratiquer l'ubiquité et l'homogénéité du milieu. » (1994, p. 138)

* * *

Après la présentation du quatrième et du troisième plan, nous voulons clarifier deux concepts importants du modèle de la Médiation qui sont essentiels aussi pour la présente recherche : la *légalité* et la *légitimité*. Selon Jean Gagnepain, la *légitimité*, située au quatrième plan, provient de la capacité de l'homme à autocontrôler ses désirs. La *légalité* est sur le troisième plan. Avec la dialectique *ethnico-politique*, les êtres humains passent leur temps à se mettre d'accord au-delà de leurs divergences. La *légalité* caractérise donc cette recherche de la convention dans la société humaine, car la loi est « *non point juridique, ... mais sociale en ce sens qu'elle provient, nous l'avons dit, des solutions politiquement mouvantes de nos divergences.* » (1991, p. 34) « *Ce qu'on appelle le code, qui est à la source de l'éducation, du gouvernement etc., c'est la légalisation du légitime, c'est-à-dire l'interaction de la personne et de la norme, du nomos et de la dikè.* » (1994, p. 47)

La question à laquelle nous cherchons à répondre par la présente recherche, c'est de clarifier le lien entre l'action de la personne et la dynamique de la société. Nous allons donc mettre à l'épreuve ce modèle dans l'analyse des données de notre terrain empirique : le processus de légalisation des écoles d'enfants migrants et l'évolution de la législation qui l'accompagne. Gagnepain nous suggère une approche anthropologique de notre problématique : comment ces directeurs se lancent dans leurs projets de création d'écoles d'enfants migrants, comment ils luttent pour la construction et la consolidation de la *légitimité* de leurs projets dans le sens

de la création d'un bien commun et comment ce bien commun se légalise pour devenir un bien public et réformer la gouvernance de la cité ?

Nous allons ainsi recourir à la notion de la *personne* pour éclairer ce processus de légalisation du légitime. Plus précisément, comment la *personne*, avec sa *capacité instituante* et sa *capacité éthique*, lance le projet et se bat, dans les échanges avec d'autres, pour reconstruire la *légitimité* de son *projet* et le faire *légaliser* ? Dans tout ce processus, la *personne* est partie prenante. Sa participation aux changements institutionnels au niveau macro entraîne dans la foulée une double évolution qui s'imbrique : la *personne* change et l'*environnement* aussi.

Dans les trois chapitres qui suivent, nous allons étudier les trois étapes de ce processus : le lancement du *projet*, la reconstruction de la *légitimité* et la *légalisation* du légitime. Nous allons vérifier et compléter notre outil théorique dans un dialogue avec nos données du terrain.

Chapitre III - Création d'écoles d'enfants migrants : agir pour soi ou pour autrui

Nous abordons dans ce chapitre le premier épisode de « l'aventure » des directeurs d'écoles d'enfants migrants à Beijing. Comment ces travailleurs migrants peuvent-ils se lancer dans une telle « galère » au moment où la scolarisation des enfants migrants en ville représente un vide juridique total ? Pour répondre à cette question, il importe d'étudier ce qui motive ces directeurs à créer ces écoles.

La presse classe souvent ces directeurs et leurs histoires en deux catégories : les « altruistes » qui rendent service aux autres et ne cherchent aucun intérêt personnel et les « égoïstes » qui ne cherchent qu'à gagner de l'argent et à s'enrichir personnellement. Comme la création d'école elle-même est un acte d'intérêt public, l'opinion est divisée en deux camps : les « altruistes » sont érigés en « moralistes » et les « égoïstes » sont décrits comme des gens malhonnêtes et condamnables.

En réalité cette classification est loin de correspondre aux données que nous avons recueillies au cours de nos enquêtes. Les circonstances dans lesquelles ces directeurs se sont lancés dans leurs projets sont très complexes et diversifiées. Il en va de même pour les motifs qui sous-tendent leurs décisions. Des considérations d'ordre personnel sont omniprésentes, mais elles ne sont pas exclusives. Il est inexact et injuste de leur mettre simplement une étiquette d'« altruiste » ou d'« égoïste ».

Cette constatation pose une question : existe-t-il une frontière claire et nette entre l'altruisme et l'égoïsme ? Nous proposons d'aller chercher réponse à cette question dans l'étude du processus décisionnel, autrement dit du mécanisme qui est derrière la décision de l'humain ?

Ce sera donc le point de départ de nos analyses qui visent à clarifier le lien entre l'action de la personne et la dynamique de la construction sociale. Si la *personne* est la notion clé qui nous aide à dépasser la dichotomie entre l'individuel et le collectif dans l'explication des phénomènes sociaux, la clarification du mécanisme fondamental de la décision aurait une importance capitale pour montrer comment elle participe à des évolutions institutionnelles au niveau macro.

Le modèle de la Médiation nous fournit un outil théorique pour analyser la décision humaine. Comme l'homme vit dès sa naissance dans un cadre social et que sa raison est unique, ce qui nous intéresse ici, c'est d'examiner comment les différentes modalités de la raison, et notamment les modalités *ethnico-politique* et *éthico-morale*, s'exercent et s'articulent dans les processus de décision. La création d'écoles d'enfants migrants nous offre par ses conditions difficiles, tendues, expérimentales, de véritables situations de laboratoire pour étudier ces processus.

Ce chapitre comportera ainsi trois parties : nous commencerons par une description des histoires représentatives de création d'écoles. Ensuite, nous montrerons comment le modèle de la Médiation nous éclaire dans l'analyse de nos données de terrain très complexes et nous fait découvrir le mécanisme décisionnel de l'humain. La dernière partie du chapitre sera consacrée à une discussion approfondie sur la relation entre le décideur et son environnement et la portée morale des initiatives des directeurs d'écoles, ce qui nous aidera à clarifier les notions de morale et de légitimité dans le cadre du modèle de la Médiation et à mettre en lumière la dialectique entre l'égoïsme et l'altruisme. En cherchant par là à jeter une base solide pour nos analyses concernant le passage de la *légitimité* à la *légalité* à travers l'histoire du développement de ces écoles d'enfants migrants, nous pensons contribuer à éclairer les processus à l'œuvre dans la construction du bien public en Chine et les évolutions inéluctables de la puissance publique.

1. La diversité et la complexité des données du terrain appellent un nouveau modèle d'analyse.

Au cours de nos entretiens avec des directeurs d'écoles d'enfants migrants, nous avons été vivement impressionnés par la richesse des informations contenues dans leurs histoires de création d'école, dans des circonstances très complexes et les motifs les plus divers. Etant donné l'intérêt public que visent leurs projets, nous nous attendions à des déclarations altruistes et désintéressées. A notre grande surprise, à quelques exceptions près, à la question « *Dans quelles circonstances avez-vous pris la décision de créer votre école ?* », ils répondaient très franchement sur les raisons qui les motivaient et ne cherchaient nullement à

camoufler leurs soucis personnels au moment de la décision ni à justifier la grandeur de leurs actes...ce qui, à nos yeux, fonde la crédibilité de leurs histoires.

Nous avons sélectionné des histoires typiques des directeurs qui révèlent que leurs décisions relèvent généralement de quatre principaux motifs: l'attachement à la communauté, la force de l'empathie, la poursuite de l'idéal et la recherche de l'intérêt personnel. Cette classification en quatre motifs ne signifie pas pour autant que chaque histoire s'organise autour d'un motif unique, loin de là. Il s'agit plutôt du motif prépondérant en ce qu'il revient fréquemment dans le récit.

Nous avons ainsi choisi la méthode de l'*idéal-type* de Max Weber¹. En effet, lors de l'analyse des histoires de création d'écoles que nous avons recueillies au cours des enquêtes, nous avons fait face à une grande complexité des circonstances décisionnelles et de la rhétorique des décideurs. Nous avons envisagé de faire une typologie des cas, mais la diversité des données rendait très difficile le choix des critères. Par contre, malgré la diversité et la récurrence des propos, on y retrouve les quatre motifs susmentionnés dans les récits des directeurs. Autrement dit, lors de nos rencontres, nos directeurs nous racontaient en détail le déroulement concret de leur processus décisionnel. Ils nous expliquaient volontiers comment ils avaient eu l'idée, comment ils avaient pesé les différents facteurs pour prendre leur décision. En formalisant leurs récits, nous pouvons en extraire 4 motifs principaux, à partir desquels nous avons choisi les histoires typiques qui les illustrent et qui fondent notre construction conceptuelle selon la méthode de l'*idéal-type* de Weber :

« Les constructions conceptuelles sont du point de vue idéaltypique non seulement à usage externe, mais aussi interne. Dans la grande masse des cas, l'activité réelle se déroule dans une obscure semi-conscience ou dans la non-conscience...du 'sens visé'. L'agent le 'sent' imprécisément plus qu'il ne le connaît ou ne le 'pense clairement' ; ... Une activité effectivement significative, ce qui veut dire pleinement consciente et claire, n'est jamais en réalité qu'un cas limite. Toute recherche historique ou sociologique devra sans cesse en tenir compte quand elle analyse la réalité. Mais cela ne doit pas empêcher la sociologie d'élaborer ses concepts par une classification du 'sens visé' possible, c'est-à-dire comme si l'activité se

¹ La méthode d'*idéal-type* de Weber est un outil qui nous aide à aller au-delà de la diversité des activités réelles et à découvrir les éléments clés et les relations entre éléments. Autrement dit, elle nous permet de ne pas perdre dans les données de terrain riches et détaillées.

déroulait effectivement avec la conscience de son orientation significative. »² (Weber, 1995, p. 51)

A travers ces histoires typiques, nous cherchons à faire revivre nos acteurs et à leur restituer l'image la plus proche de la réalité. En effet, même si leurs initiatives ont une portée sociale majeure, ils ne sont nullement les saints qui ne pensent qu'à faire du bien à autrui. Ils sont comme tous les autres êtres humains et pèsent les différents éléments impliqués dans la décision, personnels ou sociaux.

1.1 L'attachement à la communauté

Histoire de M. Ying

M. Ying est originaire de la province du Henan, une province pauvre au centre de la Chine. Son épouse est institutrice dans une école primaire et lui, fonctionnaire dans le bureau local de l'alimentation. Avec un revenu de moins de 20 euro par mois, ils ont du mal à joindre les deux bouts dans une famille nombreuse (leur fille à l'école primaire, le grand-père malade au lit et M. Ying, fils aîné, a encore deux sœurs et un frère à sa charge).

Son épouse, Mme Li décide de partir avec ses cousins et cousines pour Beijing afin de trouver un emploi plus rémunérateur. Elle commence à vendre des vêtements sur le marché et gagne plus de 100 euro par mois. Ses cousins et cousines emmènent 9 enfants à Beijing, de 5 ans à 9 ans. Faute de moyens, les 9 enfants ne peuvent pas aller à l'école. Ils demandent à Mme Li de créer une école familiale pour leur apprendre à lire et à écrire. Mme Li n'est pas d'accord, car elle connaît bien les difficultés d'une telle entreprise : il faut trouver les locaux, manuels, équipements, et surtout obtenir l'autorisation de l'administration compétente.

Elle est aussi tentée par une telle proposition, car elle ne veut pas voir les enfants revivre les malheurs de son enfance. La pauvreté fait qu'elle-même est entrée à l'école primaire à l'âge de 12 ans, avec 6 ans de retard. Cette expérience lui a donné un complexe d'infériorité qu'elle avait du mal à dissiper devant ses camarades de classe. Surtout, si elle a pu poursuivre ses études et devenir institutrice, c'est grâce au soutien financier de parents proches. Il est alors difficile de refuser leur demande au moment où ils rencontrent à leur tour des difficultés pour

² Max Weber, *Economie et société*, Tome 1, *Les catégories de la sociologie*, Agora, Librairie Plon, 1995

la scolarisation de leurs enfants. D'ailleurs, elle aime son métier d'enseignante. Même si elle peut gagner beaucoup plus comme vendeuse de vêtements, elle se sent frustrée de l'abandonner et ne veut pas s'y résigner.

Un an après son arrivée à Beijing, elle ouvre une école dans une cabane au milieu d'une zone de maraichage. Avant l'ouverture de l'école, elle parcourt plusieurs librairies pour acheter des manuels. Pour commencer, elle décide d'enseigner trois matières : langue chinoise, mathématiques et instruction civique. Faute de moyens, elle demande à son père de fabriquer du matériel élémentaire tel que le tableau noir. Ils font plusieurs essais pour trouver finalement la peinture spéciale du tableau noir et des crayons.

Elle est la seule institutrice de son école pour neuf enfants. Elle commence sa journée à 8 h, avec 4 cours dans la matinée, 3 dans l'après-midi. A part les trois matières avec manuels, elle enseigne aussi un cours sur la découverte de la nature et un cours d'éducation physique. Elle divise la cabane en deux parties, une partie comme locaux d'enseignement et l'autre comme son propre logement. Le soir, elle prépare ses cours du lendemain et corrige les devoirs des élèves. Chaque enfant paye 40 yuan par mois (4 euro). Si les parents n'ont pas d'argent, ils paient en nature, du riz, de la farine, de l'huile...

Au début du deuxième semestre, elle accueille 4 enfants de plus. A cause du trop grand écart d'âge, elle est obligée de les diviser en plusieurs classes, avec des cours de différents niveaux. Au cours du semestre, le nombre d'élèves double encore pour atteindre une trentaine. Son cousin lui prête une cabane plus grande (40 m²). Elle achète cinq grandes tables d'occasion et installe 6 à 7 enfants par table. En été, le nombre d'élèves dépasse cinquante et à la rentrée, plus de soixante. Ne pouvant tenir seule son école, elle appelle son mari à son secours.

Celui-ci hésite à venir à Beijing, car il a une famille nombreuse à sa charge et notamment, son père grabataire. C'est pourtant celui-ci qui lui demande de partir, de trouver un métier qui lui convienne à Beijing et de redorer le blason de la famille. Il profite de son poste dans l'administration locale pour aider ses sœurs et frère à trouver leur emploi et demande une mise en disponibilité à son administration. Il arrive à Beijing en octobre 1995. Face à l'essor du nombre d'élèves, il construit lui-même avec des matériaux disponibles plusieurs cabanes qui servent à la fois de salles de cours et de logement. Début 1996, la pénurie de salles de cours réapparaît et il construit encore 3 salles de cours.

Histoire de Mme Wang

Mme Wang était institutrice avant de venir à Beijing, où elle commençait à faire du commerce avant d'apprendre le métier de comptable. En 1996, elle rencontre beaucoup de difficultés pour scolariser sa fille à Beijing. Pour lui trouver une école publique, elle paye 12000 yuan pour une inscription de 6 ans et encore 1000 yuan de cotisation par semestre.

En 1997, les compatriotes de son village natal qui partirent avec elle à Beijing ont aussi du mal à scolariser leurs enfants sur place et lui demandent de créer une école pour donner une chance aux enfants. Avec tout ce qu'elle vit pour scolariser sa propre fille, elle comprend bien la situation de ses compatriotes. Ils construisent ensemble les locaux et reçoivent plus de 300 élèves au premier semestre. Au début, elle tient seule son école. Elle fait 7 cours dans la journée et prépare les cours et corrige les devoirs le soir. Elle obtient en 2004 l'autorisation officielle et aujourd'hui, elle a une école primaire et un collège, avec plus de 1000 élèves.

1.2 La force de l'empathie³

Histoire de Mme Zhang

Mme Zhang est institutrice titularisée dans une province voisine de Beijing. Avant de venir dans la capitale, elle avait un poste d'enseignant stable et une famille heureuse avec 4 enfants. En mai 1998, elle vient à Beijing faire du tourisme et elle est hébergée par des compatriotes de son village natal. Voyant ceux-ci vendre des légumes sur le marché avec leurs enfants d'âge scolaire, elle leur pose des questions sur la scolarisation de leurs enfants. Et la réponse est qu'ils n'ont pas d'argent ni les relations nécessaires pour scolariser normalement leurs enfants sur place. Mais, ils ne peuvent pas non plus les envoyer au village natal, car il n'y a plus personne à la maison. Mme Zhang décide de profiter de son séjour pour apprendre aux enfants des connaissances élémentaires de lecture et de l'écriture. Elle visite des sites touristiques dans la journée et fait ses enseignements le soir. Chaque soir, les enfants l'attendent et ils adorent ses cours.

³ L'empathie que nous utilisons ici est une notion psychologique qui désigne la « Faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent ». (Le Petit Robert de la langue française 2010)

Au moment où elle doit quitter Beijing, les enfants ne la laissent pas partir. Elle téléphone à son employeur pour demander une dizaine de jours de congé et le nombre d'enfants augmente pour atteindre une vingtaine. Après, elle demande de nouveau un mois de congé pour continuer à les enseigner. La troisième fois, son employeur l'exhorte à retourner tout de suite et la menace du licenciement. Dans les six mois suivants, elle fait l'aller-retour entre Beijing et son pays natal. Les enfants des deux côtés ont tous besoin d'elle et ne veulent pas qu'elle les quitte.

Finalement, elle démissionne et décide de rester à Beijing, car elle pense que ce sont ces enfants qui ont le plus besoin d'elle. Elle s'accorde une année pour faire un essai. Pendant la première année, les parents paient les locaux et 40 yuan par enfant par mois. Elle accueille à ce moment une centaine d'élèves et au premier mois, il lui reste 2000 yuan, un montant supérieur à son salaire mensuel dans son école d'origine. Elle fait le bilan financier avec les parents d'élèves et décide de s'installer définitivement à Beijing.

Au début, elle tient seule son école. Les parents l'aident à louer les locaux et lui apportent de l'alimentation. Elle met beaucoup de temps pour acheter des manuels et du matériel pédagogique élémentaire. Les parents lui fabriquent un tableau noir avec des panneaux de bois de recyclage. Pour trouver des enseignants de qualité, elle reste en contact avec ses amis dans son école d'origine pour engager les enseignants contractuels dont le contrat expire et qui veulent venir l'aider à Beijing. Pendant les premiers mois suivant la création officielle de l'école, elle n'a pas les moyens de payer ses enseignants et ne peut leur accorder qu'une indemnité pour couvrir les besoins élémentaires de la vie quotidienne (100 à 200 yuan).

Son mari ne peut pas comprendre sa décision d'abandonner un poste à rémunération stable et de se lancer dans une aventure pleine d'incertitude. En la qualifiant d' « imbécile jamais vue », il demande le divorce et lui laisse la charge de leurs quatre enfants qu'elle emmène avec elle et commence définitivement sa nouvelle vie à Beijing. Dès le début, elle décide de faire tout son possible pour fournir aux élèves les conditions comparables à celles des écoles publiques.

Histoire de Mme Xia

Mme Xia est originaire de la province du Shandong. Son métier précédent est la vente des manuels scolaires. Comme les écoles d'enfants migrants à Beijing utilisent les manuels

scolaires de la province d'origine des élèves, Mme Xia est en contact permanent avec les directeurs originaires de la même province.

Un jour, elle apprend qu'un directeur compatriote envisage de fermer son école à cause des difficultés financières. Elle connaît bien cette école et décide de l'acheter, car elle aime les enfants et ne veut pas les voir abandonner leurs études à cause de la fermeture. Elle tient son école pendant plus de six ans et jusqu'aujourd'hui, elle n'a toujours pas l'autorisation officielle. Mais elle continue. Les frais d'études payés par les élèves ne sont pas suffisants pour couvrir les dépenses. Pour améliorer la situation financière et maintenir l'ouverture de l'école, elle ouvre une petite épicerie à côté de l'école pour augmenter les recettes.

1.3 La poursuite de l'idéal

Histoire de M. Qing

M. Qing est originaire de la province du Henan, au centre de la Chine. Il est professeur de lycée dans son pays natal. Il ne voulait pas rester un simple enseignant pendant toute sa carrière professionnelle. Avec le développement de la migration de la main d'œuvre de l'intérieur vers le littoral, le nombre d'enfants laissés par leurs parents au village augmentait d'année en année. Les écoles publiques ne sont pas suffisamment attentives au développement global de ces enfants, surtout sur le plan psychologique. Il souhaite créer une école où ces enfants pourraient avoir le sentiment d'être chez eux. Mais à ce moment, il n'a ni expérience ni d'argent. Son salaire mensuel est de 502 yuan et il contracte aussi une dette de plusieurs milliers de yuan pour acheter un terrain et construire sa maison.

Un de ses anciens élèves, qui devient aussi enseignant, lui propose un poste de photographe intérimaire dans son lycée. M. Qing est un photographe amateur et il décide de partir à Beijing pour apprendre la photographie professionnelle. Il arrive à Beijing en 1999 et participe à un stage de formation de photographes. Pendant le stage, le professeur et d'autres stagiaires lui conseillent de rester à Beijing pour travailler. D'après eux, un photographe débutant peut gagner 1000 à 2000 yuan par mois et un photographe confirmé, 3000 à 5000 yuan. Il décide de rester pour accumuler les capitaux nécessaires à son projet personnel.

Après le stage, il trouve un poste dans une maison de photos artistiques et de mariage. Pendant le premier mois, tout le monde lui dit qu'il n'est pas fait pour ce métier. Il a le même

sentiment. Les clients sont en général de jeunes filles qui veulent de belles photos. Il ne sait pas comment les conseiller sur les vêtements, postures ou expressions. Souvent, après une séance de photos, il en sort très fatigué. 40 jours après son entrée dans ce métier, la maison de photos ferme la porte et il se retrouve au chômage. Il décide de ne plus reprendre le métier et reste à Beijing pendant deux mois pour chercher d'autres opportunités.

Il est hébergé chez son oncle, qui fait le recyclage des déchets à Beijing. Un jour, son oncle lui apporte une affiche publicitaire d'une école d'enfants migrants et lui dit : *« tu es professeur et pourquoi tu ne crée pas une école pour recevoir des enfants migrants ? Puisque ton projet est de créer une école pour les enfants des travailleurs migrants, il vaut mieux que tu le fasses à Beijing, car les enfants peuvent ainsi rester avec leurs parents. »*

Il décide alors de fonder une école d'enfants migrants. Au début, tout se passe bien. Il trouve facilement une maison vacante dans un village et le propriétaire, très favorable à son projet, accepte qu'il paye son loyer après la mise en service de l'école. Il va ensuite dans une scierie pour acheter des tables bon marché. Après le nettoyage des locaux et l'installation des tables et chaises, il rentre dans son pays natal pour acheter des manuels. A la rentrée, il recrute une soixantaine d'élèves et il ouvre une classe maternelle et une classe de 1^{ère} année du primaire. A cause de la situation géographique du village, il n'arrive pas à trouver d'autres élèves et est obligé de déménager.

Il cherche ainsi un endroit où s'installe un grand nombre de travailleurs migrants. Son frère lui propose une zone où habitent beaucoup de travailleurs migrants mais il y a déjà un bon nombre d'écoles. M. Qing a confiance en la qualité de son école. Il réussit à louer une maison chez un compatriote de son pays natal. Le premier semestre, il recrute 21 élèves et à la fin du semestre, il a deux élèves de plus. Les élèves sont répartis en 4 niveaux : quatrième et cinquième année du primaire et première et deuxième année du collège. Il reste encore un élève de la troisième année du primaire qu'il installe dans le bureau des professeurs. Son collègue et lui-même lui enseignent au moment où ils n'ont pas d'autres cours. Au deuxième semestre, le nombre d'élève dépasse 80 et il doit étendre les locaux et recruter de nouveaux professeurs. Au troisième semestre, le chiffre est porté à 330. Son secret pour l'emporter sur ses concurrents : faire du porte-à-porte pour distribuer la publicité (bien imprimée et en couleur), mobiliser ses anciens élèves qui travaillent à Beijing pour se faire connaître auprès de travailleurs migrants, augmenter dans la mesure du possible la qualité du corps

d'enseignants. Pour recruter de bons enseignants, il va personnellement à l'École Normale pour organiser des entretiens.

Histoire de M. Guo

M. Guo est originaire de la province du Shandong. Avant de créer son école, il avait un bon poste dans une université privée où il avait fait ses études en travaillant comme gardien de l'université et il a eu l'expérience de création et de gestion avec succès d'un lycée pour adultes.

En 1995, il fait venir à Beijing sa famille avec deux enfants d'âge scolaire. Il s'adresse à plusieurs écoles publiques qui demandent des montants de cotisation de 30 000 yuan à 100 000 yuan, l'école la moins chère exige aussi deux téléviseurs en couleur. Il va au service de l'éducation de son arrondissement et y apprend qu'il existe à ce moment plus de 200 000 enfants migrants en âge scolaire à Beijing. L'autorité locale ne sait pas comment y faire face, car la capacité d'accueil des écoles publiques est conçue selon le nombre de naissances enregistrées à Beijing. Le message que l'autorité lui donne est clair : même si leurs parents ont les moyens de payer leurs études, ces enfants migrants n'ont pas leur place dans les écoles publiques. Ils doivent aller à l'école dans l'endroit où leur naissance est enregistrée.

Il est convaincu de la nécessité de trouver une solution à ce problème. Si l'autorité ne peut pas le faire pour le moment, il faut que quelqu'un d'autre s'en charge. Il décide lui-même de se lancer dans cette aventure.

Il prend rendez-vous avec un responsable du service de l'éducation de son arrondissement pour demander des conseils, mais surtout pour connaître les lois et règlements en la matière. Le chef de bureau qui le reçoit lui dit clairement que ce genre d'écoles est illégale : *« vous pouvez créer une école privée pour les riches avec plus de 10 000 yuan de frais d'études par an. Votre idée de créer une école pour les enfants migrants est bonne de par sa nature, mais elle n'est pas autorisée par la loi. Si vous persistez, vous devrez assumer toutes les responsabilités économiques et juridiques qui en découlent. Il vaut mieux donc ne pas l'essayer. Si vous voulez toujours créer votre école, il ne faut pas que je le sache et vous réglerez vos problèmes par vos propres forces. Sinon, je ne pourrai que vous arrêter. Ne venez donc plus dans mon bureau pour parler de ce genre de choses. Si vous voulez vraiment écouter mon point de vue, vous pourrez venir me voir en privé et je pourrai vous donner des conseils. »*

Il hésite. D'un côté, il est persuadé que ce problème doit être réglé par quelqu'un. De l'autre, s'il ne le fait pas, il est impossible pour le moment de compter sur les autorités. En attendant, il distribue des affiches de recrutement d'instituteurs dans les environs. A sa grande surprise, en deux jours, il reçoit une soixantaine de candidatures. Ce sont principalement des instituteurs retraités d'écoles publiques. Dans le contexte où l'offre des instituteurs dépasse largement la demande dans les écoles publiques à Beijing, la municipalité de Beijing vient de sortir une nouvelle politique sur la retraite : les instituteurs doivent partir à la retraite impérativement à 55 ans, avec une option de départ à 45 ans et 100% de pension. Il en résulte un grand nombre de « jeunes » instituteurs retraités qui cherchent un emploi.

Ceux-ci soutiennent son initiative de créer une école pour les enfants migrants. Ils lui disent : *« nous pouvons enseigner dans votre école bénévolement. Nous ne voulons pas aller dans les écoles privées qui peuvent nous payer 2000 à 3000 yuan par mois mais qui sont dans la banlieue lointaine. Nos enfants sont grands et ils n'ont plus besoin de nous. Nous sommes disponibles pour enseigner chez vous à condition que vous assumiez les éventuelles responsabilités économiques et juridiques liées à la création de l'école. »*

Le problème d'enseignants étant réglé, il rend visite aux travailleurs migrants dans les environs pour recruter les élèves, avec les conditions suivantes : les élèves payent 120 yuan par mois. Si les parents n'ont pas d'argent, ils peuvent le payer plus tard et l'élève peut poursuivre ses études sans problème. Certains parents le considèrent comme le grand sauveur et d'autres n'arrivent pas à croire au miracle et le traitent comme un trafiquant d'enfants. En 1995, il recrute une dizaine d'élèves et en 1997, à la rentrée d'hivers, le nombre d'élèves atteint 53, de 5 mois à 13 ans. Il les répartit en 6 classes. Tous les enseignants sont bénévoles et il leur promet de les payer pour commencer 300 yuan par mois, à condition d'avoir suffisamment d'argent. Et le propriétaire des locaux est aussi un sympathisant de son initiative. Il lui loue 80 salles de cours pour 70 000 yuan par an. M. Guo peut payer son loyer au moment où les frais d'études payés par les élèves sont suffisants.

1.4 La recherche de l'intérêt personnel

L'analyse de ce motif est à la fois plus difficile, plus complexe et plus délicat. Si ce motif peut en effet être implicite ou se manifester dans les situations précédemment décrites, il n'est jamais ni exclusif ni réellement déterminant. On le retrouve évoqué constamment, souvent à demi-mots, en particulier quand les directeurs expliquent les échecs de leurs collègues moins

chanceux, ou quand nous enquêtons auprès des personnes qui travaillent dans les écoles à leurs côtés, ou quand les journalistes mènent une enquête plus directe sur des cas de fermeture.

Ici, nous présentons un cas représentatif qui revient fréquemment dans nos entretiens. Avant 1998, l'année où l'Etat rendait public officiellement un règlement qui autorisait l'ouverture des écoles d'enfants migrants, deux tiers de ces écoles à Beijing étaient créées par les travailleurs migrants issus d'un district de la province du Hebei, autour de Beijing. Etant donné que ce district envoyait un grand nombre de main d'œuvre à Beijing et que les enfants migrants originaires du district ne pouvaient pas aller à l'école sur place, le gouvernement du district contactait la municipalité de Beijing pour qu'elle autorise les travailleurs migrants qui relèvent de son autorité à créer des écoles. La municipalité de Beijing ayant donné un accord de principe, le gouvernement du district accordait à tous ceux qui le souhaitaient une autorisation officielle locale. Mais devant cet imbroglio juridique, les responsables de ces écoles refusaient d'investir pour améliorer les conditions d'accueil et la qualité de l'enseignement. Leurs écoles disparaissaient progressivement à cause de la concurrence et très peu existent encore jusqu'aujourd'hui.

On rencontre aussi des cas extrêmes : un directeur s'est enfui avec la caisse des frais d'études payés par les élèves au moment de la rentrée. Ce directeur a été finalement arrêté par la police.

* * *

Les histoires susmentionnées nous montrent la complexité des circonstances entourant la création d'écoles d'enfants migrants. Comment alors analyser d'un point de vue théorique cette complexité et hétérogénéité ?

La méthode de l'*idéal-type* de Weber et la théorie générale de la rationalité de Boudon peuvent nous aider à classer les motifs, mais sont peu pertinentes pour rendre compte du mécanisme qui les sous-tend, notamment lorsqu'il s'agit d'établir le lien entre les motifs et la construction sociale des projets. Si Giddens opte pour une méthode qui contourne la difficulté en traitant directement la diversité des motifs et en explicitant un processus de motivation à trois étapes⁴, le modèle qu'il nous propose ne nous apparaît pas opérationnel dans la mesure

⁴ Il propose un modèle de la stratification du motif de l'acteur à trois niveaux : contrôle réflexif de l'action, rationalisation de l'action et motivation de l'action (Giddens, 1984, p. 5) Le contrôle réflexif de l'action est

où il ne cherche pas à clarifier le lien entre les motifs et l'action. Plus précisément, nous ne savons toujours pas, avec Giddens, comment un acteur prend la décision d'agir.

Conscient des lacunes de la théorie du choix rationnel, Coleman cherche à esquisser une théorie du « soi », qui consiste à étudier le système interne d'action de l'homme. Il essaye de montrer comment un individu associe par le mécanisme de « constitution » les éléments externes et internes susceptibles d'être impliqués dans la décision. Il nous suggère ainsi la capacité de l'humain à analyser le collectif et l'individuel dans sa prise de décision. Mais il a du mal à préciser comment l'humain fait son analyse et surtout comment il construit son projet à partir de cette analyse. Sa théorie du « soi » bute finalement sur ce concept du « soi ». Autrement dit, comment faire du « soi » un outil d'analyse opérationnel ?

Les théories de Mead et de Goffman montrent comment le soi ne prend sens que dans l'expérience sociale, puisque l'homme construit son soi en fonction des situations qu'il affronte. Ils nous suggèrent la capacité de l'homme à incorporer ce qui vient de l'extérieur dans sa décision. Mais ils ne nous éclairent pas comment l'humain mobilise cette capacité dans la construction sociale du projet ? En fait, leurs théories ne concernent qu'une modalité d'exercice de la raison humaine et se limitent au stade d'*instance*, si nous reprenons notre terminologie médiationniste⁵. Puisque la raison humaine a quatre modalités d'exercice et que la décision ou l'activité relèvent de la *performance* observable, leurs théories posent naturellement problème lors de leur application dans une recherche empirique.

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs en psychologie et neurologie s'intéressent au système interne d'action de l'homme. On remarque que leurs découvertes sur les processus neurobiologiques de la décision humaine confirment des principes que Jean Gagnepain présente dans son modèle. Ces recherches montrent bien, entre autre, les limites du modèle de l'*homo oeconomicus*, qui a dominé pendant longtemps les analyses de la décision humaine. Mais ces recherches ont été jusqu'ici peu intégrées dans les sciences sociales. Même si elles ouvrent des perspectives incontournables, elles relèvent avant tout d'un autre ordre scientifique construit sur d'autres terrains expérimentaux et mobilisant d'autres méthodes. Nous avons voulu seulement les signaler pour rappeler que les analyses anthropologiques et

défini comme la capacité de l'acteur à contrôler le déroulement et le contexte de ses activités. La rationalisation est en quelque sorte la « théorisation » par l'acteur de ses activités. Autrement dit, chaque acteur a ses raisons pour ce qu'il fait. La motivation est le désir qui assure la réalisation de l'action.

⁵ Voir notre explication des principaux concepts du modèle de la Médiation au chapitre II.

sociologiques ne peuvent se désintéresser de ces recherches et continuer à séparer ce qui relèverait d'une part des productions de l'esprit ou des productions sociales, et d'autre part ce qui relèverait du fonctionnement et de l'activité du corps.

Jean Gagnepain lui-même a souvent souligné que les sciences humaines devaient s'orienter vers une anthropobiologie⁶, non pour reprendre l'approche déterministe des sociobiologistes (Edward O. Wilson⁷). Par sa visée heuristique de l'anthropobiologie, Jean Gagnepain invite à la recherche des conditions biologiques de la raison, spécificité irréductible de l'humain, donc des conditions biologiques même de sa « rupture » avec la nature qui permet du « dépassement » de ces mêmes conditions. Il essaye ainsi de nous montrer comment la Médiation est faite entre la nature et la culture, comment nos capacités culturelles issues de la raison nous permettent de dépasser notre nature d'animal et d'accéder à la culture par ce qu'il appelle un *réinvestissement* performantiel dans les situations concrètes⁸.

Bon nombre de travaux en neurosciences ou neurosciences cognitives apparaissent aujourd'hui (comme ceux de Hanna et Antonio Damasio⁹, Daniel Kahneman¹⁰, Alan G. Sanfey¹¹, George Ainslie¹²), qui vont dans le même sens que Jean Gagnepain. Ils essayent de

⁶ Jean Gagnepain : « Pour une anthropobiologie » in Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des Sciences Humaines. III Guérir l'homme. Former l'homme. Sauver l'homme. Bruxelles : De Boeck Université, 1995

⁷ Wilson définit la sociobiologie comme l' « extension de la biologie de population et de la théorie évolutionniste à l'organisation sociale » (1978, p. X). Les sociobiologistes considèrent la société animale et la société humaine comme un continuum et estiment que les comportements humains peuvent être expliqués en fin de compte par les gènes ou les traits biologiques. La sociobiologie défend ainsi une vision déterministe biologique de la société humaine.

⁸ Voir la notion de trichotomie que nous avons expliquée au chapitre II.

⁹ Hanna et Antonio Damasio sont professeurs de neuroscience. Au milieu des années 1990, presque 150 ans après l'accident de travail de Phineas Gage (Phineas Gage est un contremaître de matériel roulant responsable, intelligent et sociable. En septembre 1848, à 25 ans, sur le chantier de construction d'une ligne ferroviaire, il est victime d'un accident et une barre de fer lui perce le crâne. Même s'il survit à cet accident très grave, il devient une personne presque étrangère pour son employeur et son entourage. Il perd son sens des responsabilités, ne peut plus honorer ses engagements et devient même agressif vis-à-vis de ses proches. Bref, il éprouve beaucoup de difficultés dans ses relations sociales), Hanna et Antonio Damasio et leurs collègues ont recouru aux dernières techniques de l'imagerie cérébrale pour reconstituer l'accident et déterminer l'emplacement de la lésion crânienne de Phineas Gage. Ils ont identifié la zone du cerveau qui est impliquée dans le traitement de l'émotion et la régulation du comportement moral de l'humain. Voir Damasio Hanna, Grabowski Thomas, Frank Randall, Galaburda Albert M., Damasio Antonio R., *The Return of Phineas Gage : Clues About the Brain from the Skull of a Famous Patient*, in *Science*, Vol. 264, 20 mai 1994.

¹⁰ Daniel Kahneman est psychologue et prix Nobel d'économie en 2002. Ses travaux portent notamment sur les limites de la raison instrumentale dans l'explication de la décision humaine. Voir Kahneman Daniel, *Maps of bounded rationality : a perspective on intuitive judgment and choice*. Prize Lecture, 8 décembre 2002.

¹¹ Alan G. Sanfey est professeur de neuroscience cognitive et travaille sur la base neurobiologique de la décision sociale de l'humain. Voir James K. Rilling, Alan G. Sanfey, *The Neuroscience of Social Decision-Making*, in *Annual Review of Psychology*, 2011. 62 : 23-48.

nous montrer la base neurobiologique des comportements humains dans la société, surtout comment l'humain tient compte des autres dans sa prise de décision. Leurs travaux éclairent précisément l'instance implicite qu'a théorisées Jean Gagnepain. Ils éclairent ainsi la spécificité de la capacité éthique de la raison humaine.

Si nous recourons à la Théorie de la Médiation, c'est qu'elle nous paraît proposer le modèle le plus pertinent pour guider nos analyses et apporter des solutions aux questions théoriques en débat dans les sciences humaines. Il est à la fois souple et opérationnel pour analyser la décision humaine. La théorie de la *Norme* (la modalité *éthico-morale* de la raison humaine) et la théorie de la *Personne* (la modalité *ethnico-politique*) nous montrent comment l'homme construit culturellement son projet en fonction de ses envies et de ce qu'autorise son environnement.

Le projet qu'un homme décide est l'aboutissement de la *trichotomie* que nous avons expliquée au chapitre II. Tout comme l'animal, l'homme a ses envies. Sa *capacité éthique* (la *Norme*) l'amène à se méfier de la satisfaction immédiate et à dire non à ses impulsions. En même temps, comme tout homme prend sa décision dans un environnement naturel et culturel, sa *capacité instituante* (la *Personne*) l'incite à associer tous les univers sociaux concernés par sa décision et à saisir les règles que ces univers sociaux lui imposent. Et la morale intervient au dernier stade de cette *trichotomie*. Elle pousse l'homme à analyser ses envies et les règles perçues de son environnement et à faire le choix susceptible de lui donner la plus grande satisfaction dans la situation particulière où il se trouve. Le projet ainsi arrêté sera le compromis que l'homme peut obtenir entre ses envies et son environnement.

Dans les analyses qui suivent, nous allons mettre à l'épreuve le modèle de la Médiation pour voir comment il peut nous donner un regard nouveau en face de nos données de terrain. Nous commencerons par une analyse du processus décisionnel des directeurs pour montrer comment la théorie de la *Norme* nous aide à mettre en lumière le mécanisme fondamental de la décision humaine. A partir de là, nous pourrions faire un pas en avant et montrer comment l'articulation de la *capacité instituante* et la *capacité éthique* de la personne aboutit à la décision de création d'écoles.

¹² George Ainslie est neurologue. Il travaille sur des pathologies d'addiction pour clarifier le mécanisme fondamental qui sous-tend la décision humaine. Voir *Uncertainty as wealth*, in *Behavioural Processes*, 64 (2003) 369-385, *Précis of Breakdown of Will*, in *Behavioral and Brain Sciences* (2005) 28, 635-673.

2. Le modèle d'analyse dynamique des prix et des biens de la Théorie de la Médiation

Le modèle d'analyse dynamique des prix et des biens, que Jean Gagnepain propose dans le cadre de la quatrième modalité de la raison humaine, révèle le mécanisme de choix derrière toute prise de décision de l'humain. Les questions auxquelles il cherche à répondre par ce modèle sont : comment l'humain choisit-il entre les différentes options ? Et pourquoi choisir ? Pour bien le comprendre, il faut commencer par expliciter les concepts élémentaires de ce modèle.

2.1 Rappel des principaux concepts du modèle

2.1.1 L'homme hédoniste

La théorie de la *Norme* analyse le désir humain. Comme nous l'expliquons au chapitre II, ce que l'homme partage avec l'animal, c'est qu'il cherche à se donner du plaisir. Ce qui les différencie, ce n'est pas une simple satisfaction différée, mais la capacité d'autocontrôler ses désirs pour accéder à un plaisir d'un autre ordre.

Dans une certaine mesure, nous pouvons dire que Jean Gagnepain hérite de la tradition hédoniste qui remonte à la philosophie grecque. « *L'hédonisme est la doctrine selon laquelle le plaisir est le bien.* »¹³ (Goldsmith, 1998, p.3353) Pour les grands philosophes grecs de l'antiquité, l'un des sujets majeurs du débat est le lien entre le plaisir et le bonheur. Est-ce que le plaisir égale le bonheur ?¹⁴ Ou plus précisément, est-ce que l'hédonisme est de par sa nature ambiguë sur le plan moral ? Est-ce que l'homme est capable de penser à l'autre ou autrui en recherchant son plaisir personnel ?

¹³ Hedonism is the doctrine that pleasure is the good.

¹⁴ Pour un éclaircissement de la notion de bonheur, voir Roland Depierre, Jean-Marie Frey, Jacques Ricot, Joël Gaubert, *Le bonheur, quel intérêt ?* M-Editer, 26 novembre 2008

L'utilitarisme essaye aussi de comprendre les actions de l'individu et du gouvernement sous l'angle de l'hédonisme. D'après Bentham¹⁵, seuls la douleur et le plaisir peuvent déterminer ce que nous devons faire et ce que nous ferons (2000[1781], p. 14). Et le principe de l'utilité est « *celui qui approuve ou désapprouve toute action quelle qu'elle soit, en fonction du fait qu'une telle action tend à augmenter ou à diminuer le bonheur de la partie dont l'intérêt est en question : ou en d'autres termes, cela revient d'ailleurs à la même chose, une telle action tend à promouvoir ou à s'opposer à ce bonheur.* »¹⁶ (2000[1781], p.14) Pour Bentham, le plaisir (pleasure) et le bonheur (happiness) sont les mêmes choses.

Les travaux de Bentham sont notamment consacrés à la conception d'un bon système de gouvernement et de lois sur la base du principe de l'utilité fondamentale qu'il formule au début de son ouvrage *A Fragment on Government*¹⁷ : « *C'est le plus grand bonheur du plus grand nombre qui permet de déterminer le bien et le mal.* »¹⁸ (1988, p.3) Si Bentham cherche à concilier le plaisir de chacun et le bonheur de tous, l'*homo oeconomicus* de la science économique est un cas extrême de l'utilitarisme individuel et insiste sur le principe de l'égoïsme moral : le fait que chacun poursuit ses intérêts personnels aboutit finalement au bien-être commun.

En fait, le plaisir que l'homme cherche à travers ses actions ne peut jamais être strictement individuel. Toute décision d'agir de l'homme incarne un équilibre entre ce qu'il désire et ce qui est permis par son environnement. Son environnement, contrairement à celui de l'animal, ne se limite jamais à l'environnement physique où l'homme se situe. Il comprend des facteurs et des conditions naturelles et culturelles. Mais il comporte également tous les univers sociaux que l'homme estime nécessaires d'associer dans sa décision. En ce sens, tout projet humain, qui vise à se donner la plus grande satisfaction dans les circonstances particulières de la décision, ne peut jamais être strictement individuel.

En d'autres termes, un homme hédoniste ne peut jamais se détacher de son environnement à la recherche d'un plaisir individuel pur, à l'exemple de l'*homo oeconomicus*. Le modèle de la

¹⁵ Jeremy Bentham, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Batoche Books, Kitchener, 2000 (première édition, 1781)

¹⁶ By the principle of utility is meant that principle which approves of disapproves of every action whatsoever according to the tendency it appears to have to augment or diminish the happiness of the party whose interest is in question: or, what is the same thing in other words to promote or to oppose that happiness.

¹⁷ Jeremy Bentham, *A Fragment on Government*, Cambridge University Press, 1988

¹⁸ It is the greatest happiness of the greatest number that is the measure of right and wrong.

Médiation nous ouvre une porte pour réfléchir sur la question que pose Bentham, notamment dans quelles circonstances la recherche d'un plaisir individuel peut contribuer à l'augmentation du bien-être collectif ?

Plus précisément, comment l'homme à travers son projet participe à la construction d'un bien commun et comment ce bien commun se transforme en bien public ? En ce sens, le plaisir de chacun n'est pas en contradiction avec le bonheur de tous. Mais le lien entre les deux n'est pas caractérisé par une simple agrégation, comme ce que prétend le modèle de l'*homo oeconomicus*. Les histoires de nos directeurs d'écoles apporteront un éclaircissement à cette question.

2.1.2 Le concept de bien

Après avoir clarifié l' « homme hédoniste » de Jean Gagnepain, il est nécessaire de revenir à la notion de « bien ». Pour comprendre le « bien » dans le cadre de la théorie de la Médiation, il faut d'abord le détacher de sa définition et de son usage dans le jugement moral. Autrement dit, le « bien » auquel nous avons affaire ici n'est pas le contraire du « mal ».

Gagnepain l'explique au début de sa conférence sur la théorie de la Norme :

« Je vais donc vous parler du passage du quod libet, (ce qui fait plaisir) partagé avec l'animal, au quod licet (ce qui est permis), qui nous est propre. Ce passage est une invention proprement humaine. Il ne s'agit pas exactement d'accéder au sens du Bien et du Mal, car le mal a comme propriété de ne point exister. Comme le disent Aristote et Saint-Thomas, il n'y a pas de mal : ce sont les systèmes dualistes, manichéistes, qui ont inventé le Mal. La pensée thomiste a toujours rejeté le mal ; il n'existe que le Bien, un plus ou moins grand bien. Plus précisément, ce dont il s'agit, c'est de la capacité qu'a l'homme d'accéder à un autre Bien. »
(1994, p.160)

Nous pouvons ainsi comprendre le bien comme ce que nous voulons atteindre par notre action ou notre projet. Il est dans notre intention et nous incite à agir. Le plaisir est ce que le bien nous apporte sur le plan émotionnel. Le bonheur est un concept plus complexe. Même si les discussions sur le bonheur dépassent un peu le cadre de la présente recherche, nous pouvons simplement dire qu'il s'agit d'un état de satisfaction qui peut aussi être inclus dans notre « bien ». Ou plus précisément, avec le plaisir que nous éprouvons dans la recherche de nos « biens », nous pouvons vivre cet état de satisfaction qu'est le bonheur.

Cependant, la satisfaction de l'humain n'est jamais une satisfaction totale. Comme nous venons de l'expliquer, ce que Gagnepain dit sur le passage du *quod libet* au *quod licet*, le « *bien* » que recherche l'homme est certainement sous forme d'une restriction, car en recherchant son « *bien* », l'homme doit accepter le « *prix* ».

2.1.3 Construction du projet sur la base d'une analyse dynamique des prix et des biens

Par analogie au premier plan (plan du signe), qui définit le principe de l' « *impropriété* », le plan de la *Norme* (III) définit l'*abstinence*, c'est à dire la capacité à s'abstraire du désir naturel, à créer une béance par laquelle la raison peut s'exercer, se construire, et ici acculturer le désir humain. Ainsi au moment de sa prise de décision, l'homme, grâce à cette capacité d'abstinence, réduit ses choix possibles aux choix qu'il fait effectivement, de la même façon que par le langage, il réduit les sens possibles des mots sollicités en signifiant ce qu'il dit dans une situation donnée. Dans la prise de décision, l'homme fait face à plusieurs possibilités de projets, ou plus concrètement, pour obtenir un bien, il y a une gamme des prix possibles et vice versa. Comment alors l'homme construit son projet pour se donner la plus grande satisfaction dans les limites de ce qui est permis par son environnement ?

L'animal « choisit » également entre un prix et un bien. Mais contrairement à l'homme, il traite en série ses choix, il les « compare » en sélectionnant celui qui lui présente la plus grande valeur ou qui peut lui donner la plus grande satisfaction. A cet effet, il est capable d'attendre, ou faire un effort pour une satisfaction différée mais plus importante.

L'homme se distingue de l'animal par sa capacité d'abstraction qui est ici capacité d'« *abstinence* ». En effet, l'embarras de choix que nous venons de décrire fait qu'il ne se limite plus à un choix linéaire entre les projets à l'exemple de l'animal. En plus, cela l'incite à être vigilant de la recherche de la satisfaction immédiate et à réfléchir sur ce qu'il veut et ce qu'il peut. Il peut ainsi choisir de refuser la jouissance en vue de la satisfaction d'un autre ordre.

Plus concrètement, par sa capacité d'*abstinence* (sur le plan de la *Norme*), l'homme tend à procéder à une reconfiguration du projet, en tenant compte de toutes les possibilités de biens et de prix. Le nouveau projet qu'il arrête comporte ainsi tous les biens qu'il souhaite obtenir, avec les prix qu'il est prêt à payer au moment précis de la prise de décision.

Dans ce projet, les biens qu'il cherche comprennent non seulement ce dont il a envie personnellement, mais aussi ce que lui demande ou impose son environnement. Et les prix ne sont pas simplement les sacrifices qu'il paie, car ceux-ci sont plutôt les projets qu'il met de côté pour le moment. Autrement dit, les projets ainsi sacrifiés ont la possibilité de redevenir le « *bien* », si nous nous plaçons dans une perspective dynamique de la prise de décision. Et le « *bien* » d'aujourd'hui a aussi la possibilité de devenir le « *prix* » par la suite.

Cette « substitution réciproque » explique partiellement l'incertitude inhérente à toute décision humaine et elle résulte du fait qu'un acteur ne peut jamais contrôler tous les résultats de son action. Cette incertitude inhérente à tout projet humain n'est pourtant pas un obstacle insurmontable pour l'humain. Car dès le début, avec sa capacité d'abstraction (*abstinence*), l'humain est fondamentalement analyseur vis-à-vis de ses désirs. Il fait le meilleur choix dans les circonstances données. Mais cela ne veut pas dire qu'il campe sur sa décision. Au contraire, au fur et à mesure de l'évolution de son environnement, il va revoir son projet et ainsi de suite.

Si le destin existe, il est dû à l'humain lui-même. A tout moment de sa vie, l'homme ne veut pas se résigner à son « destin ». La théorie de la *Norme* du modèle de la Médiation nous révèle juste comment l'homme essaye de maîtriser son « destin » et de se rapprocher de son bonheur. Cette citation de Jean Gagnepain résume bien cette théorie sur la décision humaine :

« La dialectique éthico-morale suppose donc d'abord une phase éthique, celle de la renonciation, de l'abstinence, de la non-consommation. Certes, l'homme passe son temps à se satisfaire quand même, malgré les interdits. Mais les interdits sont d'ordre éthique, au sens grec. Le plaisir humain est un plaisir réfréné, qui passe par une abstraction et nous fait ainsi accéder à autre chose que les satisfactions immédiates. Il ne s'agit pas de se torturer et de jouer à l'ascète mais de respecter en nous cette capacité que nous avons de nous contrôler. L'éthique nous contraint donc à soumettre notre désir à une quelconque abstinence. Quant à la morale, elle va, pour moi, dans le sens du plaisir, c'est le moyen de se satisfaire dans le respect des règles. Il n'y a, par conséquent, de morale qu'hédoniste. » (1994, p.164-165)

2.2 Analyse de la prise de décision des directeurs avec le modèle de Jean Gagnepain

Après avoir explicité les principaux concepts du modèle d'analyse dynamique des prix et biens, nous analysons dans cette section, les données concrètes du terrain à la lumière du modèle. La théorie de la *Norme* va nous aider à découvrir le mécanisme qui sous-tend la construction du projet et à mieux comprendre la notion d'environnement.

2.2.1 Façonnement du projet : analyse dynamique des prix et des biens

Nous allons maintenant analyser concrètement les prises de décision de nos directeurs au moment de la création de leurs écoles. Avec les éléments impliqués dans la décision des directeurs que nous avons décrits au début de ce chapitre, le modèle d'analyse dynamique des prix et des biens va nous permettre d'explicitier le processus de construction du projet et de voir comment un directeur procède à la reconfiguration du projet pour trouver un compromis entre ce qu'il désire et les contraintes de son environnement.

Qu'ils s'agissent des prix ou des biens, ce sont les éléments que les directeurs concernés ont évoqués directement ou ceux que nous avons résumés sur la base de leurs récits. Nous souhaitons restituer autant que possible le processus décisionnel qu'ils nous ont décrit lors de l'enquête. Cette approche comporte naturellement un risque : comment garantir l'authenticité du discours par rapport à la réalité ? Au cours de nos enquêtes, nous avons recouru à un double contrôle, de la part de l'enquêteur et de l'informateur, à la lumière de la méthode d'« anthropologie réciproque »¹⁹.

D'une part, l'enquêteur évite dans ses questions d'insérer des éléments de jugement personnel. Les questions qui ont été posées sont : « *Dans quelles circonstances avez-vous décidé de créer votre école ?* » « *Comment avez-vous pris la décision de créer l'école ?* » « *Pourriez-vous nous raconter ce qui s'est passé au moment de la création de votre école ?* »

D'autre part, les récits de nos directeurs ont été soumis à une triple vérification :

¹⁹ Voir la partie Méthodologie de l'Introduction de la présente thèse.

- 1) La cohérence interne du récit d'un directeur. Est-ce que la personne elle-même est cohérente dans ses réponses aux différentes questions et pendant plusieurs interviews ?
- 2) La cohérence du récit vue par ceux qui se situent dans son environnement immédiat, son école : nous avons vérifié le discours du directeur à travers nos entretiens avec des élèves, des professeurs, du personnel administratif et nos visites à l'école, dans des salles de cours.
- 3) La cohérence du récit par rapport aux entretiens que la personne a accordés aux médias et d'autres chercheurs.

Au cours de notre vérification, nous avons découvert quelques petits détails insignifiants à corriger, par exemple, l'année exacte, les noms d'officiels. Mais les directeurs dont nous avons choisi les histoires ont été très francs avec nous. Ils ont évoqué au cours des enquêtes tout naturellement leurs considérations personnelles, leurs hésitations, les gains matériels de leurs projets et n'ont pas cherché à justifier la grandeur de leurs actes.

En fait, pour étudier le processus décisionnel, l'analyse du discours, tenu dans les témoignages, est souvent la seule approche possible, puisqu'il est difficile pour l'analyste d'être présent au moment de la décision. Nous avons choisi la méthode *d'idéal-type* de Weber pour classer les histoires des directeurs selon quatre motifs principaux. Pour étudier le mécanisme fondamental qui sous-tend la décision, nous ne pouvons plus nous contenter de cette méthode. Car si la personne est au centre de nos analyses, la découverte des motifs prépondérants serait insuffisante pour mettre en lumière la dynamique de la décision humaine, qui revêt pourtant une importance capitale pour clarifier la participation des personnes aux progrès institutionnels. Le modèle de la Médiation nous fournit un outil pour analyser nos données directes du terrain.

M. Ying et son épouse Mme Li

Projet 1 : Créer l'école

Les biens possibles :

1	Satisfaire la demande des proches parents et acquitter une dette de reconnaissance à leur égard pour leur soutien au moment où Mme Li fait ses études
2	Les enfants peuvent aller à l'école et apprendre à lire et à écrire. Les expériences douloureuses de Mme Li ne se reproduiront pas chez les enfants de la famille.

3	Reprendre le métier d'enseignant
---	----------------------------------

Les prix possibles :

1	Mme Li perd son emploi actuel, avec une baisse considérable de revenus
2	Un travail très dur avec une perspective pleine d'incertitudes
3	M. Ying doit démissionner et commencer un métier qu'il ne connaît guère.
4	Ils ne peuvent plus continuer à s'occuper du père malade et des frères et sœurs de M. Ying.
5	Comme il existe un vide juridique entier à ce sujet, l'école sera illégale et ils courront personnellement des risques.

Projet 2 : ne pas créer l'école

Les biens possibles :

1	Continuer à vendre des vêtements sur le marché et gagner un revenu plus élevé
2	Un travail facile et sans risque
3	M. Ying peut rester et continuer à s'occuper de son père et de ses frères et sœurs

Les prix possibles :

1	Décevoir l'attente des proches parents et ce serait honteux de ne pas aider les membres de la famille quand on est tout à fait capable de le faire.
2	Les enfants vont revivre le même épisode douloureux et perdent la chance d'aller à l'école au moment opportun.
3	Abandonner le métier d'enseignant serait frustrant.

Le projet retenu : créer l'école et l'étendre selon les besoins

Les biens :

1	Satisfaire la demande des proches parents et acquitter une dette de reconnaissance à leur égard pour leur soutien au moment où Mme Li fait ses études
2	Les enfants peuvent aller à l'école et apprendre à lire et à écrire. Les expériences douloureuses de Mme Li ne se reproduiront pas chez les enfants de la famille.
3	Mme Li reprend le métier d'enseignant.
4	Le père est content de voir son fils partir à la capitale pour faire une œuvre utile pour la société et c'est bon pour la famille.

Les prix :

1	M. Ying et son épouse abandonnent leur emploi pour commencer une carrière pleine d'incertitudes.
2	Ils doivent travailler très dur pour ne pas décevoir les parents et leur père.
3	Ils n'ont presque pas de revenus disponibles et les conditions de travail sont rudimentaires.
4	Comme il existe un vide juridique entier à ce sujet, l'école sera illégale et ils courront personnellement des risques.

Mme Zhang

Projet 1 : créer l'école à Beijing

Les biens possibles :

1	Donner une chance aux enfants de Beijing et ne pas les laisser exclure de l'école
2	Eviter de voir souffrir les enfants qui pleurent au moment de son départ
3	Contente d'apporter de l'aide aux gens qui en ont le plus besoin

Les prix possibles :

1	Perdre son emploi stable dans l'école publique pour une carrière et un revenu pleins d'incertitudes
2	Laisser les enfants de sa classe dans son école d'origine qui sont tristes d'apprendre son départ
3	Quitter son pays natal où elle a son mari et quatre enfants

Projet 2 : rester au pays natal

Les biens possibles :

1	Garder son emploi stable dans l'école publique, avec une garantie de la carrière et du revenu
2	Les enfants de sa classe ne seront pas tristes.
3	Elle reste près de sa famille.

Les prix possibles :

1	Les enfants de Beijing risqueront de ne pas avoir la chance d'aller à l'école au moment opportun.
2	Les enfants de Beijing seront tristes d'être abandonnés.
3	En tant qu'enseignante, elle sera malheureuse de ne pas pouvoir aider les enfants qui ont

	le plus besoin d'elle.
--	------------------------

Projet retenu : créer l'école à Beijing

Les biens :

1	Donner une chance aux enfants migrants à Beijing, avec un enseignement de qualité
2	Les enfants sont contents de fréquenter une école de qualité.
3	En tant qu'enseignante, elle est heureuse de pouvoir aider les enfants qui ont le plus besoin d'elle.
4	Le revenu est plus élevé que le salaire mensuel dans l'ancienne école publique.

Les prix :

1	Perdre son emploi stable dans l'école publique pour une carrière et un revenu pleins d'incertitudes
2	Laisser les enfants de sa classe dans son école d'origine qui sont tristes de voir son départ
3	Son mari la quitte et elle doit élever seul ses quatre enfants à Beijing.

M. Qing

Projet 1 : Créer une école d'enfants des travailleurs migrants au pays natal

Les biens possibles :

1	Fournir une école qui répond aux besoins des enfants laissés au village par leurs parents partis dans les régions côtières
2	se débarrasser de la banalité d'une carrière de simple enseignant et commencer une

	carrière plus intéressante
3	Il aura un sentiment de réussite en voyant les enfants être chez eux dans son école

Les prix possibles :

1	Perdre son poste actuel dans l'école publique
2	Il faut investir beaucoup d'argent pour créer une école de qualité.
3	En manque d'expériences, il rencontrera certainement des difficultés dans la gestion de son école.

Projet 2 : En mettant son projet initial de côté et travailler comme photographe professionnel à Beijing

Les biens possibles :

1	Le revenu est beaucoup plus élevé que celui dans son école publique d'origine.
2	Faciliter l'accumulation des capitaux nécessaires au lancement de son projet initial
3	Beijing, la capitale, est une grande ville qui recèle beaucoup d'opportunités.

Les prix possibles :

1	Il est mal à l'aise dans le métier de photographe, surtout il est chargé de donner conseils aux jeunes filles pour faire de belles photos.
2	Il est frustré d'abandonner même provisoirement son métier d'enseignant pour travailler dans une maison de photos artistiques.
3	L'emploi est instable.

Projet retenu : créer une école d'enfants migrants à Beijing

Les biens :

1	Reprendre en quelque sorte son projet initial de créer une école pour les enfants des travailleurs migrants
2	Les enfants peuvent rester près de leurs parents, ce qui est favorable à leur développement global.
3	Reprendre le métier d'enseignant et ne plus pratiquer un métier qui ne lui convient pas

Les prix :

1	Abandonner un métier à revenu élevé pour une carrière et un revenu pleins d'incertitudes
2	Le début sera difficile, surtout dans le contexte où la concurrence est rude entre les écoles d'enfants migrants, déjà très nombreuses à Beijing.
3	L'école nécessite un investissement important et alourdira ses difficultés financières, sachant qu'il a encore des dettes à rembourser à cause de la construction de sa maison au pays natal.

Avec ces trois cas, nous pouvons nous faire une idée du processus décisionnel dans la construction du projet qu'un acteur entreprend finalement-qui est observable-et qui se manifeste comme une reconfiguration complexe de différentes possibilités de biens et de prix. Mais en simplifiant, on peut dire que l'acteur retient un projet susceptible de maximiser sa satisfaction dans les circonstances où il se trouve. Autrement dit, il choisit le bien qu'il préfère et qui lui donne la plus grande satisfaction en tenant compte de ce qu'il peut faire au moment de la décision. Et ici, le bien est sûrement un ensemble qui comprend un entrelacs de motifs prépondérants et d'autres auxiliaires.

Si nous étudions attentivement les biens qui figurent dans les projets des trois directeurs, nous constatons qu'il est difficile de les classer simplement en deux catégories, biens personnels et biens sociaux, ou biens égoïstes ou biens altruiste. A titre d'exemple, avec son projet de

création d'école, Mme Li peut retrouver son métier d'enseignant qu'elle aime. C'est un bien à la fois pour elle-même et pour ses élèves.

Et plus généralement, même si le projet qu'ils retiennent consiste à donner un enseignement de qualité aux enfants migrants, qui correspond indéniablement à l'intérêt public, les intérêts personnels sont omniprésents. Leur décision finale ne peut être qu'une composition « optimale » à leurs yeux qui concilie les différents aspects, personnels ou non, auxquels ils sont attachés. Par exemple, si Mme Zhang décide de créer son école à Beijing pour donner une chance aux enfants qui l'adorent, le revenu que génère un tel projet est aussi pris en compte et constitue finalement un facteur qui rend sa décision définitive. Mais nous ne pouvons pas dire simplement qu'elle agit pour elle-même, qu'elle est égoïste.

Si nous étudions ensemble les biens et les prix de chaque projet, nous voyons que les prix sont souvent les biens immédiats que ces directeurs sacrifient pour les biens moins certains, mais qui à leurs yeux sont préférables ou peuvent donner une plus grande satisfaction. Mme Li avait un emploi stable avec un revenu intéressant avant la création de son école. Mme Zhang avait un poste d'enseignant dans une école publique et une famille heureuse dans son pays natal. Et M. Qing avait un poste d'enseignant dans un collège public et pouvait travailler aussi comme photographe professionnel, un métier qui rapporte un revenu assez élevé. Tous ces directeurs ont choisi finalement de renoncer à ces biens immédiats et certains pour se lancer dans les projets pleins d'incertitudes.

Le dernier point à souligner, c'est que contrairement au postulat conséquentialiste sur lequel repose la théorie du choix rationnel, nos directeurs ne semblent pas « très forts » dans le calcul des conséquences de leurs décisions. Ils prennent leur décision en tenant compte surtout des circonstances particulières où ils se trouvent. En fait, d'après les histoires qu'ils racontent, les éléments intervenant dans la décision, qu'il s'agisse de ceux concernant leurs intérêts personnels ou des ressources et contraintes en provenance de leur environnement, sont presque tous marqués par les circonstances précises au moment de la décision. Il n'y a presque rien sur ce qu'ils envisagent à long terme avec leurs projets.

2.2.2 La notion d'environnement

Ayant clarifié la construction du projet, il est nécessaire de dire quelques mots sur la notion d'*environnement*. Si toute décision de l'homme est un compromis qu'il trouve entre ce dont il a envie et les règles qu'il perçoit de son environnement, comment comprendre cette notion ?

Les données empiriques nous révèlent une très grande complexité des éléments environnementaux intervenus dans la décision de nos directeurs.

M. Ying et Mme Li

	Environnements ou univers impliqués	Règles perçues
Univers sociaux	Leurs proches à Beijing	Solidarité familiale Don et contre-don
	Famille au pays natal	Les obligations de la piété filiale Rendre service à la société et redorer le blason de la famille
Environnement naturel	Leur lieu d'installation dans la banlieue de Beijing	Il faut aménager une salle de cours dans la cabane actuelle, y assurer l'aération et l'éclairage nécessaires. Il faut aussi meubler la salle de cours, acheter des manuels, équipements scolaires et matériel pédagogique
Environnement culturel	Système juridique et administratif à Beijing et en Chine	Respect de la loi et des règlements administratifs
	Les enfants migrants en général	Les enfants ont le droit d'aller à l'école.

Mme Zhang

	Univers ou environnement impliqués	Règles perçues
Univers sociaux	Ses compatriotes du village natal qui s'installent à Beijing	Solidarité entre compatriotes
	Les enfants de ses compatriotes à Beijing	Les enfants doivent aller à l'école. Il ne faut pas décevoir les enfants qui veulent apprendre.
	Son mari et ses quatre enfants au pays natal	Les obligations vis-à-vis de son conjoint et de ses enfants
	Les élèves de sa classe au pays natal	Il ne faut pas décevoir les élèves qui aiment leur professeur.
	La direction de l'école publique du pays natal	Respect des règlements internes de l'école
Environnement naturel	Son lieu d'installation à Beijing	Il faut trouver les locaux, les meubler et acheter des équipements et du matériel pédagogique nécessaires.
Environnement culturel	Les enfants migrants en général	Il faut accorder une plus grande attention à la scolarisation des enfants migrants, qui sont dans une situation précaire en ville.

M. Qing

	Univers ou environnements impliqués	Règles perçues
Univers sociaux	Les élèves du collège de son pays natal	Les enfants laissés par leurs parents migrants au pays natal ont droit à plus de soins pour un développement global.
	La maison de photos à Beijing	Il faut choisir un métier qui convient, indépendamment du revenu qu'il rapporte.
	Ses frères à Beijing	Respect des conseils constructifs des proches
	Les enfants migrants à Beijing	Les enfants ont le droit de vivre avec leurs parents.
Environnement naturel	Son lieu d'installation à Beijing	Il faut louer les locaux, les meubler et acheter des équipements et du matériel pédagogique nécessaires.
Environnement culturel	D'autres écoles d'enfants migrants à proximité	Il faut gagner la concurrence par la qualité de l'enseignement et la publicité.

Les éléments environnementaux pris en considération par chacun des directeurs susmentionnés ne concernent pas uniquement l'environnement physique où il se trouve, mais tous les univers sociaux qu'il estime nécessaires d'associer au moment de la décision. Dans chaque univers, le directeur perçoit et analyse des règles qui peuvent l'encourager ou le dissuader. Et ces règles indiquent les différentes possibilités de biens et de prix que le décideur pèse lors de la prise de décision.

La pondération de ces différentes règles dans la décision finale dépend d'une part des envies du décideur, et d'autre part, de sa doxa personnelle. Si les envies sont très fortes, il a tendance à privilégier les éléments environnementaux favorables et à écarter ceux qui sont moins favorables ou même dissuasifs. A titre d'exemple, Mme Zhang ne peut pas se permettre de refuser la demande des enfants migrants, qu'elle a enseignés à Beijing, de poursuivre leurs

études. C'est pourquoi la menace de divorce de son mari ne la détourne pas de la voie choisie. La doxa personnelle au moment de la décision permet également au décideur d'attribuer des valeurs différentes aux règles perçues. Par exemple, l'attitude du père de M. Ying était déterminante dans sa décision finale de rejoindre son épouse et de gérer ensemble leur école, car pour lui, la piété filiale était un principe essentiel à respecter.

A partir de là, nous pourrions dire que l'*environnement* intervenu dans une décision est un environnement propre au décideur, ou plus exactement un environnement qu'il construit lui-même lors de la prise de décision. Le compromis que représente la décision finale est donc celui qu'il trouve entre ses envies personnelles et tous ceux qui sont situés dans cet environnement.

Par conséquent, même si tous les projets portent sur la création de l'école, les environnements auxquels ils se réfèrent sont souvent différents. Par exemple, pour les directeurs de la première et de la deuxième catégorie (attachement à la communauté et force de l'empathie), ce sont surtout les univers liés à la famille, aux proches, aux compatriotes du même village... Tandis que pour les directeurs de la troisième catégorie (recherche de l'idéal), ce sont les univers basés plutôt sur la division du travail de la société moderne, l'administration, les enfants migrants d'âge scolaire, le corps enseignant...

Il en résulte que les biens visés par les projets au moment de leur lancement ont souvent une portée sociale différente. Pour les directeurs de la première et de la deuxième catégorie, ils cherchent surtout, avec leurs écoles, à rendre service à leurs proches, compatriotes... tandis que pour ceux de la troisième catégorie, dès le départ, leurs projets sont consacrés aux enfants migrants en général. Cette analyse ne fait allusion à aucun jugement moral. En fait, la notion de la morale doit être repensée, comme incite à le faire le modèle de la Médiation. C'est le sujet que nous aborderons au 3.2 de ce chapitre.

* * *

Nous pouvons conclure ce sous-chapitre en observant que l'homme fait son choix entre les différentes possibilités de biens et de prix et construit son projet sur la base d'une reconfiguration des projets possibles. Ce processus décisionnel démontre la capacité de l'homme à trouver un compromis entre ses envies et les règles qu'il perçoit de son *environnement*. Cette *capacité éthique* distingue l'homme de l'animal par le fait que le premier ne se contente plus d'un choix entre les projets, mais d'une reconfiguration des

projets. Cela lui permettra de tempérer ses envies et de refuser la jouissance immédiate pour se concentrer sur les biens moins certains, mais susceptibles de procurer une satisfaction d'un autre ordre.

Ce processus décisionnel basé sur la capacité éthique nous révèle une caractéristique majeure de la décision humaine, sa contextualisation. Il est à souligner ici la nécessité de ne pas réifier cette notion, car si chaque décision est contextualisée, le contexte est basé sur la perception et l'analyse du décideur. Autrement dit, comment un décideur s'aperçoit de ce qui existe autour de lui et comment il pondère les différents éléments existants, cela dépend uniquement de lui au moment précis de la prise de décision. Cela explique évidemment pourquoi en face d'une même situation, les gens peuvent prendre des décisions diamétralement différentes.

Cette contextualisation a deux conséquences :

1) L'incertitude est inhérente à toute décision ou tout projet humain. En fait, une décision ou un projet ne reflète que ce que la personne souhaite faire dans les circonstances précises de la prise de décision. C'est en quelque sorte la meilleure solution à laquelle elle croit parvenir à ce moment. Mais elle ne peut jamais s'assurer que le déroulement du projet correspondra exactement à ce qu'elle a prévu. C'est un autre combat, aussi difficile que celui de la prise de décision.

2) Si un projet est incertain pour sa réalisation, il n'est pas non plus figé à partir du moment où il est décidé. Car il est construit dans les circonstances particulières précises. Quand ces circonstances changent, au sens où l'*environnement* que la personne construit évolue, de même que ses envies, le projet initial doit être réajusté pour incarner le nouveau compromis que la personne trouve dans les circonstances nouvelles. Nous pourrions en inférer que l'analyse des prix et des biens constituent un processus dynamique qui va accompagner toute la vie humaine.

3. Un cadre d'analyse de la motivation : agir pour soi ou pour autrui

Nous avons pu mettre en relief, dans l'analyse de la décision de création d'écoles de nos directeurs, la *capacité éthique* de l'humain. Ce dernier peut contrôler et réguler ses envies et

désirs et construire ainsi un projet incarnant le compromis possible entre ses envies et les règles qu'il perçoit de son *environnement*.

Nous nous posons alors deux questions : d'une part, quelle est la force motrice qui pousse l'homme à agir, ou à entrer dans le processus décisionnel ? Autrement dit, pourquoi agir ? Si la prise de décision est toujours un processus difficile, pourquoi l'homme prend la peine de s'y plonger sans cesse ?

D'autre part, si par sa *capacité éthique*, l'homme auto-contrôle ses envies et construit son projet sur la base d'un compromis, comment l'homme appréhende les divers éléments sociaux susceptibles d'influer sur sa décision ? Ou plus précisément, comment l'homme perçoit dans ses univers sociaux les règles qu'il estime nécessaires d'associer dans sa décision ?

En d'autres termes, pour comprendre comment la *capacité éthique* de l'homme s'exerce et s'institue socialement, il nous faut alors examiner comment s'opère l'articulation entre le plan *éthico-moral* et le plan *ethnico-politique*. Certes, la raison humaine est unique et il n'est pas possible d'observer clairement cette distinction dans la réalité. Mais la dissociation clinique qu'a fait Jean Gagnepain entre ces deux modalités nous permet d'éviter des confusions entre ce qui nous fait nous engager et ce que nous faisons pour cela socialement, entre notre *morale* et notre *responsabilité*. Nous allons mettre à profit cette distinction pour mieux comprendre les motifs de nos directeurs.

Et à partir de là, nous allons repenser dans le cadre du modèle de la Médiation les notions de la *morale* et de la *légitimité*, en vue d'un approfondissement de nos réflexions sur la dialectique entre l'égoïsme et l'altruisme.

3.1 Pourquoi agir et deux modalités d'action

Le modèle de prise de décision dans le cadre de la théorie de la Médiation est grosso modo un modèle du choix, issu d'une analyse dynamique des prix et des biens. Il nous faut désormais réfléchir à la force motrice en quelque sorte qui fait entrer l'homme dans le processus décisionnel. Autrement dit, les données du terrain nous invitent à remonter un peu plus loin et à rechercher ce qui engage l'homme sur cette voie décisionnelle.

Si toute décision est un compromis que l'homme trouve entre ce qu'il désire et les règles qu'il perçoit de son environnement, pourrions-nous envisager de chercher cette force motrice dans la relation entre l'homme et son environnement ?

3.1.1 L'homme et son environnement, équilibre et déséquilibre

Rappelons que la notion d'*environnement* ne se limite pas à l'environnement physique où le décideur se trouve au moment de la décision, comme nous l'avons explicité en 2.2.2. En fait, l'animal échange avec l'environnement là où il se situe physiquement, tandis que l'homme est capable de se mettre en contact avec des univers virtuels, qui peuvent jouer un rôle essentiel dans sa prise de décision.

Toute décision de l'homme est un équilibre entre *quod libet* et *quod licet*. Mais cet équilibre²⁰ n'est jamais un état stable. L'un des romans classiques chinois, *Les trois royaumes*, commence par la phrase : « Il n'y a jamais de division ni d'union éternelles. » pour qualifier la situation dans le monde. Cette phrase est aussi pertinente pour décrire le lien entre l'homme et son environnement.

Par ses activités sociales, l'homme introduit des changements, insignifiants ou significatifs, dans son environnement et il est en même temps façonné d'une manière ou d'une autre par cet environnement. Bref, qu'il s'agisse de lui ou de son environnement, les changements sont permanents.

La rupture de l'équilibre existant va inciter l'homme à revoir son projet. La situation de déséquilibre est ainsi la force motrice fondamentale derrière toute action humaine. Ou plus précisément, c'est l'incertitude issue de cette situation de déséquilibre qui pousse l'homme à agir. Giddens parle de l'insécurité ontologique, une notion empruntée à la théorie du mécanisme de contrôle de l'anxiété d'Erikson²¹, comme la motivation fondamentale de l'action humaine.

En bref, l'homme agit pour tenter d'en finir avec l'incertitude ou l'insécurité ontologique ou encore, pour le dire autrement, pour combler autant que faire se peut le manque constitutif de son être. Il refonde par là son lien avec son environnement et ainsi de suite. La vie humaine est marquée ainsi par cette refondation permanente.

Nous pouvons vérifier ce principe dans les histoires de nos directeurs.

²⁰ L'équilibre est une notion très importante dans la philosophie traditionnelle chinoise. L'« harmonie » est ainsi un état d'équilibre. Voir Roland Depierre, « L'harmonie », in *Vices ou Vertus*, M-Editer, 2008

²¹ Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, New York : Norton, 1963

Mme Li vient travailler à Beijing avec ses cousins pour gagner un revenu plus élevé que son salaire d'institutrice au pays natal. Son emploi de vendeuse de vêtements lui permet de multiplier plusieurs fois son revenu et elle trouve son équilibre avec son projet à Beijing. Au moment où ses cousins lui proposent de reprendre le métier d'enseignant et de donner une chance à leurs enfants, la relation entre elle et ses cousins change dans la mesure où ils ne sont plus les proches qui viennent travailler ensemble à Beijing. Le souvenir de ses propres expériences et de la « dette » vis-à-vis de ses proches pour accomplir ses études l'incite à donner une réponse favorable à leur demande. A cela s'ajoute son envie de retrouver son métier d'institutrice. Ces changements intervenus à la fois dans son environnement et ses envies personnelles l'incitent à modifier son projet initial et à le remplacer par un nouveau.

Mme Zhang vient à Beijing pour faire du tourisme. Son métier d'enseignant lui fait découvrir les difficultés que ses compatriotes du village natal rencontrent pour scolariser leurs enfants sur place. Elle profite de son séjour pour donner des cours aux enfants. Les enfants adorent ses cours et ne veulent plus la laisser partir. Cette expérience bouleverse l'équilibre qu'elle a jusqu'alors avec sa famille et son poste d'institutrice titulaire dans une école publique au pays natal. D'un côté, le fait que ces enfants en rupture scolaire à Beijing entre dans son environnement pèse sur l'équilibre actuel. De l'autre, en tant qu'enseignante et mère de famille, elle ne peut pas rester indifférente et passive, devant des enfants qui ont envie d'apprendre mais risquent de perdre la chance d'aller à l'école ... et pleurent. Dans cette situation, elle doit revoir son projet.

M. Guo rencontre des difficultés quand il essaye de trouver une école publique pour son propre enfant venu le rejoindre à Beijing. Il découvre ainsi un problème majeur, la scolarisation des enfants migrants en ville. Après sa rencontre avec un responsable de l'éducation dans son arrondissement, il comprend qu'il ne faut pas compter sur l'autorité publique dans la résolution de ce problème, car il s'agit d'un vide juridique et d'une lacune administrative totale. La découverte de ce problème modifie l'équilibre actuel. D'une part, ses propres expériences d'études et de travail lui font sentir l'obligation de faire quelque chose pour changer la situation de la rupture scolaire des enfants migrants à Beijing. D'autre part, même si une telle école est illégale, l'attitude ambiguë du responsable de l'éducation, le soutien enthousiaste des enseignants retraités de Beijing et la sympathie du propriétaire des locaux lui font entrevoir la faisabilité du nouveau projet.

A travers ces trois exemples, nous constatons la même évolution : équilibre – déséquilibre – équilibre. En fait, de nouveaux éléments qui apparaissent dans son environnement, avec des

changements d'envie qui en découlent, bouleversent l'équilibre actuel et incitent la personne concernée à repenser son projet et à le réajuster pour arriver à un nouvel état d'équilibre. L'équilibre n'est pas un état stable, car l'homme dans sa vie sociale ne cesse de rencontrer des nouveautés, susceptibles d'apporter des changements substantiels à son environnement et à ses envies. Le déséquilibre ne peut pas être durable, sauf dans des cas pathologiques où la personne veut conformer le monde à ses projets ou à ses délires. Tout homme aspirant à la stabilité, c'est l'équilibre peut donner l'impression de la stabilité.

3.1.2 Adaptation et contrôle, deux modalités d'action

Comment l'homme agit pour rétablir l'équilibre entre ses envies et son environnement ? Jean Gagnepain nous propose trois visées possibles :

« Du point de vue moral, nous rejoignons aussi la tradition, car la morale consiste en la transgression qu'on peut se permettre. Il y a des gens ou plutôt des comportements qui tendront à réduire la force de leur désir à la capacité qu'ils ont de l'auto-contrôler, comme dans le stoïcisme : c'est l'ascétisme, la visée ascétique. Il s'y agit de réduire son propre désir à ce que le raisonnement éthique peut nous permettre d'assumer. Le Stoïcien lutte en permanence contre son désir. C'est un point commun avec le Jansénisme²². Il y a là une telle action sur soi-même que finalement ça vous coupe tout désir pour être sûr de ne plus fauter. Mais il existe d'autres tendances plus accommodantes, comme la morale épicurienne, que stigmatisaient les Stoïciens en parlant des pourceaux d'Epicure. Exactement comme Pascal condamnait la morale des Jésuites, ou casuistique, la morale au cas par cas ; nous parlons de la visée casuistique, qui consiste à assouplir un peu la règle pour ne pas se priver de tout et s'octroyer des satisfactions légitimes en fonction des circonstances. Et puis, il y a aussi l'esthétique morale ; c'est la morale à laquelle personne ne pense, la morale héroïque, celle du beau geste, de l'acte gratuit, de la privation pour la privation. » (1994, p. 172-173)

Pour bien comprendre ces trois visées, il faut d'abord clarifier la notion de la *morale* dans le cadre du modèle de la Médiation. Si l'*éthique* est l'*instance* qui nous incite à réguler nos

²² Le jansénisme est un mouvement religieux qui se développe au XVII^e siècle et au XVIII^e siècle en Europe. Il tire son nom de Cornelius Jansen (1585-1638), évêque d'Ypres, en Belgique. Le jansénisme intervient dans le débat sur les relations entre grâce divine et liberté humaine dans le processus du Salut. Il se rattache à la longue tradition de pensée augustinienne, qui accorde à Dieu le droit absolu d'accorder ou non sa grâce aux hommes et les bonnes ou mauvaises actions de ces derniers ne sont pas pris en compte. Les partisans du jansénisme préconisent une morale ascétique.

impulsions naturelles, la *morale* est la permission que nous nous accordons pour finalement agir sur la base d'un compromis que nous trouvons entre nos impulsions et les règles que nous impose notre *environnement*. En voici l'explication donnée par Jean Gagnepain :

« *Je vous ai dit que la morale est hédoniste, qu'elle va dans le sens du plaisir puisqu'elle est le correctif au châtement que nous nous imposons, autrement dit, le moyen de nous satisfaire malgré les bâtons que nous nous mettons dans les roues. Voilà ce que veut dire la licence, quand on vous donne par exemple une licence d'enseignement, ou même en Angleterre, un permis de conduire : c'est une permission. Mais certains poussent la permission un peu loin, d'où le sens extrême de licence, dans la mesure où ils s'autorisent tout. 'Licence' est donc ambigu et c'est sur l'ambiguïté du terme que je voudrais ici vous faire réfléchir, car c'est l'aspect moral et non plus éthique de la théorie de la norme qui est engagé.* » (1994, p. 167)

Nous pouvons dire que les trois visées morales constituent les trois modalités d'*investissement* éthique de l'homme dans son environnement. Les « *Stoïciens* » sont ceux qui répriment leurs propres désirs pour se conformer à ce que leur demande leur environnement. Ce sont les cas extrêmes de l'adaptation. Les « *Epicuriens* » sont ceux qui ne se résignent pas à abandonner tous leurs désirs et cherchent des assouplissements possibles dans leur environnement pour se donner de la satisfaction. Nous pouvons assimiler ce comportement au contrôle, au sens où les gens tiennent à ce qu'ils veulent et essaient d'éliminer d'éventuels obstacles extérieurs pour réaliser leurs objectifs. Ici, les « *Epicuriens* » sont les cas modérés du contrôle, car ils sont pragmatiques et ne poussent pas la transgression trop loin. Autrement dit, ils se contentent de petites transgressions selon les circonstances et ne vont pas jusqu'à la violation systématique ou au renversement de tout ce qui existe dans leur environnement. La visée *héroïque* est le cas extrême du contrôle. En fait, quand on cherche à réaliser ce qu'on désire à tout prix, on n'est plus sensible aux éventuels obstacles qui existent dans son environnement. Et si on poursuit jusqu'au bout dans cette voie, on n'est plus aussi sensible au désir lui-même et seule la beauté du geste compte. Nous pensons par exemple à tous ceux qui, malgré les pires obstacles, consacrent toute leur vie à la construction de leur projet, comme ces fameux bâtisseurs de cathédrale, que décrit si bien Ken Follett dans son roman *Les piliers de la terre*²³.

²³ Ken Follett, *Les piliers de la terre*, traduit en français par Jean Rosenthal, Le livre de Poche, 1 janvier 1992

Ces trois visées représentent trois modalités de comportements quand l'homme envisage son lien avec son environnement. Mais les trois visées ne sont pas exclusives l'une de l'autre. En fait, une personne peut être à la fois stoïcienne, épicurienne et héroïque. Dans la vie quotidienne, les cas extrêmes de la visée héroïque sont moins fréquents que les deux autres.

En ce qui concerne les histoires de création d'écoles que nous avons décrites au début de ce chapitre, la plupart des directeurs s'adaptent aux exigences de leur environnement : M. Ying a lancé son projet à la demande de ses proches, Mme Zhang l'a fait pour les enfants qu'elle a enseignés à Beijing. M. Guo est un exemple de contrôle. Au moment où il a rencontré des difficultés pour la scolarisation de son propre enfant, il a décidé de créer une école pour donner de la chance aux enfants migrants. Autrement dit, par son projet, il souhaitait changer l'environnement.

Il est à souligner que l'adaptation ou le contrôle sont liés étroitement à l'environnement auquel se référerait la personne au moment de la mise en place de son projet. En cas d'évolution de l'environnement, la personne procéderait au réajustement et l'adaptation pourrait passer au contrôle. C'est le sujet que nous aborderons au chapitre suivant, concernant le combat pour la légalité de nos directeurs.

3.2 La portée morale des initiatives des directeurs : l'articulation entre la capacité instituante et la capacité éthique

Si tout projet résulte d'une négociation que l'homme engage entre ses envies et les éléments de son environnement qu'il estime nécessaires d'associer, comment l'homme appréhende ces éléments et les intègre dans sa décision finale ? La réponse à cette question réside dans la *capacité instituante* de la *personne*, ordonnant son existence sociale, ou plus précisément *son rapport à l'autre et sa relation à autrui*.

Nous rappelons que ce qui distingue l'homme de l'animal, c'est son émergence du *sujet* à la *personne*, ou sa capacité à acculturer à la fois la sexualité (dans sa dimension de *parité*) et la génitalité (dans sa dimension de la *paternité*). La *personne* est donc à la fois *pair* et *père* : d'une part, elle est capable de « *se différencier de l'autre, à s'opposer à lui, donc à se forger sa propre identité* », d'autre part, elle est capable de « *reconnaître autrui, d'établir des relations avec lui, de le prendre en charge, de lui rendre service (par le métier)...* ». (Huet,

1988, p.568) La *capacité instituante* de la *personne* a donc une double face, la face *instituante* et la face *instituée*. Elle est à l'origine du lien social et du service rendu.

Ainsi, « *ce que l'homme a inventé, c'est celui avec qui on peut nouer des nœuds sociaux – c'est le pair –, en même temps que celui grâce auquel on peut rendre des services au groupe – c'est le père, c'est-à-dire le parent, qu'il soit père ou mère.* » (Gagnepain, 1994, p.131)

« *Nous désignons les deux faces ethniques par les termes d'ontologie et de déontologie. L'ontologie désigne le système de l'être que nous nous donnons dans l'instituant. La déontologie définit le devoir, le principe de devoir à l'égard d'autrui.* » (Gagnepain, 1994, p.133)

A partir de là, nous pouvons mieux comprendre les règles que nos directeurs perçoivent dans les échanges avec différents éléments de leur environnement social. Nous pouvons refaire nos tableaux du 2.2.3 comme suit :

M. Ying et Mme Li

	Environnements ou univers impliqués	Règles perçues
Univers sociaux	Leurs proches à Beijing	Don et contre-don
	Famille au pays natal	Devoir à l'égard de la famille et service rendu à la société (métier)
Environnement culturel	Système juridique et administratif à Beijing et en Chine	Respect de la loi de la cité
	Les enfants migrants en général	Service rendu à la société (métier)

Mme Zhang

	Univers ou environnement impliqués	Règles perçues
Univers sociaux	Ses compatriotes du village natal qui s'installent à Beijing	Service rendu à la communauté
	Les enfants de ses compatriotes à Beijing	Service rendu à la communauté
	Son mari et ses quatre enfants au pays natal	Le rôle « père » de la personne
	Les élèves de sa classe au pays natal	Service rendu à la société
	La direction de l'école publique du pays natal	Devoir à l'égard du groupe professionnel
Environnement culturel	Les enfants migrants en général	Service rendu à la société

M. Qing

	Univers ou environnements impliqués	Règles perçues
Univers sociaux	Les élèves du collège de son pays natal	Service rendu à la société
	La maison de photos à Beijing	Devoir à l'égard du groupe professionnel

	Ses frères à Beijing qui l'héberge	Respect des conseils constructifs des proches
	Les enfants migrants à Beijing	Service rendu à la société
Environnement culturel	D'autres écoles d'enfants migrants à proximité	Il faut gagner la concurrence par la qualité de l'enseignement et la publicité.

La plupart des règles que nos directeurs perçoivent dans leur environnement au moment de la décision sont liées à leur devoir à l'égard des différents univers sociaux auxquels ils appartiennent, la famille, la communauté (village, profession), la société. Cela montre que la *capacité instituante* est déterminante dans la perception de nos directeurs des règles de leur environnement respectif.

Certaines règles sont favorables à la création d'école et d'autres non. Comment nos directeurs ont fait leur choix ? Nous rejoignons ici la capacité éthique qui sous-tend l'analyse des prix et des biens que nous avons expliquée en détail en 2.2.2.

M. Ying et Mme Li

Les biens :

1	Satisfaire la demande des proches parents et acquitter une dette de reconnaissance à leur égard pour leur soutien au moment où Mme Li fait ses études	Don et contre-don
2	Les enfants peuvent aller à l'école et apprendre à lire et à écrire. Les expériences douloureuses de Mme Li ne se reproduiront pas chez les enfants de la famille.	Service rendu à la famille Le rôle « père » de la personne
3	Mme Li reprend le métier d'enseignant.	Reprendre le métier préféré

4	Le père est content de voir son fils partir à la capitale pour faire une œuvre utile pour la société et c'est bon pour la famille.	Service rendu à la famille et à la société
---	--	--

Les prix :

1	M. Ying et son épouse abandonnent leur emploi pour commencer une carrière pleine d'incertitudes.	Incertitude de la carrière professionnelle
2	Ils doivent travailler très dur pour ne pas décevoir les parents et leur père.	Conditions de travail difficiles et charges lourdes
3	Ils n'ont presque pas de revenus disponibles et les conditions de travail sont rudimentaires.	Conditions de vie dures
4	Comme il existe un vide juridique entier à ce sujet, l'école sera illégale et ils courront personnellement des risques.	Risques des poursuites judiciaires

Pour M. Ying et Mme Li, leur décision finale est conforme à la tendance générale qui se dégage dans leur analyse des éléments environnementaux. En fait, pour eux, la majorité écrasante des règles perçues sont favorables à la création de l'école. D'ailleurs, Mme Li elle-même veut reprendre son métier préféré et éviter de voir son malheur personnel se reproduire chez les enfants de la famille. Les sacrifices qu'ils ont acceptés sont surtout liés aux intérêts personnels matériels.

Mme Zhang

Les biens :

1	Donner une chance aux enfants migrants à Beijing, avec un enseignement de qualité	Service rendu à la société
---	---	----------------------------

2	Les enfants sont contents de fréquenter une école de qualité.	Le rôle « père » de la personne
3	En tant qu'enseignante, elle est heureuse de pouvoir aider les enfants qui ont le plus besoin d'elle.	Le plaisir du métier
4	Le revenu est plus élevé que le salaire mensuel dans l'ancienne école publique.	Le revenu personnel

Les prix :

1	Perdre son emploi stable dans l'école publique pour une carrière et un revenu pleins d'incertitudes	Incertitude de la carrière professionnelle
2	Laisser les enfants de sa classe dans son école d'origine qui sont tristes de voir son départ	Triste de vivre la déception des enfants que l'on aime
3	Son mari la quitte et elle doit élever seul ses quatre enfants à Beijing.	Rupture du mariage

Pour Mme Zhang, les règles qu'elle perçoit de son environnement sont à la fois favorables et défavorables à son projet de création de l'école à Beijing. Du point de vue personnel, en tant que mère de famille et enseignante, elle a du mal à abandonner les enfants qui l'adorent et à leur faire perdre la chance d'aller à l'école à cause d'elle. Nous pouvons dire que ses envies personnelles font pencher la balance vers la décision de créer son école à Beijing. Les sacrifices qu'elle a acceptés concernent plutôt sa vie privée.

M. Qing

Les biens :

1	Reprendre en quelque sorte son projet initial de	Service rendu à la société
---	--	----------------------------

	créer une école pour les enfants des travailleurs migrants	
2	Les enfants peuvent rester près de leurs parents, ce qui est favorable à leur développement global.	Le rôle « père » de la personne
3	Reprendre le métier d'enseignant et ne plus pratiquer un métier qui ne lui convient pas	Reprendre le métier préféré

Les prix :

1	Abandonner un métier à revenu élevé pour une carrière et un revenu pleins d'incertitudes	Perte du revenu
2	Le début sera difficile, surtout dans le contexte où la concurrence est rude entre les écoles d'enfants migrants, déjà très nombreuses à Beijing.	Incertitude de la carrière professionnelle
3	L'école nécessite un investissement important et alourdira ses difficultés financières, sachant qu'il a encore des dettes à rembourser à cause de la construction de sa maison au pays natal.	Situation financière personnelle difficile

Pour M. Qing, les éléments environnementaux sont favorables à la création d'école à Beijing. Surtout, ils lui permettent de réaliser le rêve qu'il caressait depuis des années, créer une école pour les enfants migrants. Il constitue donc un exemple de la concordance des envies personnelles et des règles perçues de l'environnement. Les sacrifices qu'il a acceptés sont aussi liés aux intérêts personnels matériels.

Si nous comparons les trois exemples, nous voyons que les prix que ces directeurs acceptent de payer concernent tous les biens strictement personnels, qui ne sont pas liés aux univers sociaux impliqués, ou les biens personnels qui sont incompatibles avec eux. Par exemple,

pour M. Ying et Mme Li, ce sont surtout leurs carrières professionnelles, les revenus, les conditions de travail et de vie. Pour Mme Zhang, c'est à peu près la même chose, sauf le divorce demandé par son mari et la déception des enfants de sa classe au pays natal. Il s'agit des deux biens personnels incompatibles avec les règles qu'elle perçoit de son environnement. Pour M. Qing, c'est la même démarche. Autrement dit, ils renoncent pour leur projet à des biens strictement personnels, immédiats et sûrs.

Une étude des biens personnels qui entrent dans la rubrique « *biens* » des trois projets nous révèle le fait que ce ne sont plus les biens personnels stricte sensu comme ceux dans la rubrique « *prix* ». Ce sont les biens personnels qui incorporent en quelque sorte les intérêts des univers sociaux impliqués. Il y a trois possibilités :

- 1) Les biens personnels sont compatibles avec ce que l'exige l'environnement. Par exemple, Mme Li reprend son métier d'enseignante. Mme Zhang gagne avec son nouveau projet un salaire supérieur à celui touché à l'école publique de son pays natal.
- 2) Les biens personnels sont constitués avec l'appropriation de ce que l'exige l'environnement. Après son voyage à Beijing, Mme Zhang ne veut plus être une simple institutrice et elle souhaite créer une école pour les enfants migrants en ville.
- 3) Les biens personnels que l'on cherchait à réaliser depuis un certain temps font face à une opportunité fournie par l'environnement pour se concrétiser. C'est le cas de M. Qing.

Ces trois possibilités ont un point commun, à savoir : les biens personnels que ces directeurs cherchent ne concernent plus qu'eux-mêmes. C'est pourquoi nous avons dit qu'au moment où ils lancent leurs projets, leur soi connaît une extension en incorporant d'autres paramètres. Et cette expansion du soi est due à la capacité instituante de la personne.

Plus précisément, les biens qui figurent dans le projet final doivent servir le bien commun auquel la personne instaure avec son projet entre elle-même et son environnement. Et ce bien commun comporte dans sa construction une modalité d'abstraction de bien privés, qui est due à la *capacité éthique*. Tous les bien privés incompatibles au bien commun sont mis de côté, tandis que ceux qui y sont compatibles sont incorporés.

A ce stade, nous pouvons mieux comprendre l'articulation entre la *capacité instituante* et la *capacité éthique* dans la décision de la personne. Par la *capacité instituante*, la personne configure socialement les règles que lui impose son environnement culturel et social. Et ces règles ordonnent les différentes possibilités de biens et de prix qui sont soumises à son

analyse. Par sa *capacité éthique*, elle a tendance à écarter les biens privés incompatibles aux règles qu'elle perçoit de son environnement. Finalement, avec la morale, la personne cherche un compromis entre ses envies et son environnement : elle garde sur la base d'une reconfiguration tous les biens personnels qui sont compatibles ou conformes aux règles de l'environnement. C'est en ce sens que Jean Gagnepain qualifie la *morale* d' « *hédoniste* ».

Le modèle de la Médiation nous permet ainsi de mieux comprendre la notion de la *morale*. La morale est le *réinvestissement performantiel* de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique* de l'homme sur le plan du comportement. Elle permet à la personne d'instaurer par son projet un bien commun, un bien partagé entre elle et son *environnement*. C'est juste ce sentiment de concordance entre ses désirs et les règles de l'environnement qui lui apporte une grande satisfaction.

Des recherches en neurosciences cognitives ont confirmé ce principe. Citons la recherche de Jorge Moll et ses collègues en 2006²⁴ : ils ont utilisé une tâche expérimentale de don charitable pour vérifier les émotions positives associées aux comportements moraux. Pendant le scannage IRMf²⁵, les participants anonymes sont invités à décider d'accorder ou de refuser un don à des organisations charitables réelles. En même temps, les participants peuvent recevoir ou non une récompense monétaire pour leur propre compte. Les auteurs constatent que la décision de don volontaire, tout comme la réception d'une récompense monétaire, active l'aire tegmentale ventrale et le striatum ventral, deux zones cérébrales qui sont liées au traitement des récompenses. Cela signifie que donner de l'argent peut procurer le même plaisir que de recevoir de l'argent. En plus, en comparaison avec la récompense monétaire, la décision de don active davantage le CPFVM (impliqué dans la cognition sociale comme le démontrent le cas de Phineas Gage et nombre d'études expérimentales) et le cortex cingulaire subgénéral. L'activation de ces deux zones du cerveau représente, selon l'interprétation des auteurs, l'attachement à la cause sociale pour laquelle milite une organisation charitable.

En bref, la *morale* n'est pas ce qu'impose à l'homme son *environnement*. Elle est portée par lui-même. Elle permet à l'homme de vivre en harmonie avec tous ceux qui l'entourent.

²⁴ Jorge Moll, Frank Krueger, Roland Zahn, Matteo Pardini, Ricardo d'Oliveira-Souza, Jordan Grafman. *Human fronto-mesolimbic networks guide decisions about charitable donation*, in *Proceedings of National Academy of Sciences. USA* 103:15623–28, 2006

²⁵ L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) est une application de l'imagerie par résonance magnétique permettant de visualiser, de manière indirecte, l'activité cérébrale. Il s'agit d'une technique d'imagerie utilisée pour l'étude du fonctionnement du cerveau.

3.3 Repenser la légitimité

Le concept de légitimité est souvent utilisé pour décrire les relations entre le gouvernant et les gouvernés. En effet, toute autorité doit asseoir sa légitimité, c'est-à-dire se faire accepter par ceux qui en relèvent. Ainsi, Weber estime que la légitimité d'une autorité peut reposer sur le charisme de son leader, sur la tradition ou sur la loi. Si la légalité est la conformité au droit positif, à la justice telle qu'elle s'énonce, se fait connaître et s'exerce par des lois, la légitimité est la conformité au principe subjectif de justice et elle est basée sur le jugement de tous ceux qui sont concernés.

La légitimité et la légalité se réfèrent ainsi toutes les deux à une communauté, à ses valeurs partagées ou à ses lois adoptées. Comme les valeurs communes ne sont pas forcément légalisées et que les lois ne sont pas conformes nécessairement aux valeurs. La légitimité peut être illégale et la légalité, illégitime.

Ce qui manque dans les discussions actuelles au sujet des deux concepts, c'est qu'on a tendance à adopter une vision statique et à les considérer comme deux états. Cependant, si nous voulons aller un peu plus loin dans la compréhension de la *légitimité* et de la *légalité*, nous devons y voir deux processus dynamiques où interviennent les personnes.

Le modèle de la Médiation nous permet de repenser la base anthropologique tant de la *légitimité* que de la *légalité*.

Comme notre analyse des histoires de créations d'écoles d'enfants migrants le montre, chaque décision incarne le compromis que l'homme trouve entre ses envies et les règles qu'il perçoit de son *environnement*. A ce moment, nous pouvons dire qu'à travers son projet, l'homme légitime ce qu'il veut faire et cette légitimité est aussi reconnue par tous ceux qu'il associe à sa décision. En fait, toute prise de décision est un processus d'autoconviction et de conviction de tous ceux qui sont intéressés. Nous pouvons ainsi comprendre pourquoi Jean Gagnepain dit que la *légitimité* provient avant tout de la capacité de l'homme à autocontrôler ses désirs, c'est-à-dire de sa capacité éthique :

« Elle (l'éthique) désigne, pour nous, très exactement la phase instantielle de la dialectique conférant au désir de l'homme, dans les conditions évoquées, sa véritable légitimité. » (1991, p.195)

Nous avons vu dans ce chapitre comment nos directeurs construisent leurs projets et instaurent par là un bien commun, qui est légitimé par eux et tous les univers sociaux qu'ils

associent dans sa décision. La construction de ce bien commun est aussi un processus où leurs biens privés sont soumis à une reconfiguration : tous les biens personnels incorporés dans le projet final convergent vers le bien commun et ceux qui y sont incompatibles sont laissés de côté.

Au moment où l'environnement auquel se réfère le projet n'est plus simplement celui que le décideur construit lors de son lancement, mais englobe l'ensemble de la cité, tous ceux qui en sont conscients vont procéder à une reconfiguration de leur projet et à une reconstruction de la *légitimité*, en vue de passer à la *légalité*, c'est-à-dire d'une reconnaissance par la Cité. Cette reconnaissance peut être concrétisée par une loi juridique, qui est en fin de compte la *codification* d'une *loi sociale* émergente.

Ce combat pour la *légalité* témoigne de la *capacité instituante* de la personne, si l'on admet que la *légalité* est le *réinvestissement performantiel* de cette capacité. Jean Gagnepain insiste que « *la personne n'est ni individuelle ni collective. Elle est le fruit de la dialectique du singulier et de l'universel.* » (1994, p.134) L'homme passe son temps à créer du singulier pour le dépasser, le réinvestir dans l'échange, dans la *convention*. La *capacité instituante* est ainsi « *la double capacité à la fois de nous singulariser et de nous universaliser* ». « *Institution et convention, nous les portons perpétuellement en nous. C'est pourquoi je parle de 'l'ambiguïté de Dasein'.* » (1994, p.135) La *légalité* incarne cette *convention*, ou plus concrètement, ce consensus qui émerge au sein de la Cité sur une question donnée. C'est en ce sens que, selon Gagnepain, la *légalité* est nécessairement « *statistique* ». En ce qui concerne notre cas, la *légalité* incarne le consensus qui se dégage sur le droit égal à l'éducation en ville des enfants migrants.

Nous pourrions ainsi comprendre pourquoi dans le modèle de la Médiation la *légitimité* concerne la modalité *éthico-morale* de la raison humaine et la *légalité*, la modalité *ethnico-politique*.

La reconstruction de la *légitimité* et la lutte pour la *légalité* représentent ainsi deux processus qui s'articulent. Leur étude nous permettra de clarifier le rôle de la personne dans l'émergence des phénomènes sociaux et le passage de la *légitimité* à la *légalité*. C'est le sujet que nous aborderons dans le chapitre suivant, toujours sur la base des données que nous avons recueillies auprès de nos directeurs sur la survie et le développement de leurs écoles.

Chapitre IV - Survie et développement des écoles : de la *légitimité* à la *légalité*

Dans ce chapitre, nos écoles d'enfants migrants, jusqu'ici « protégées » par l'anonymat, sont découvertes et entrent dans l'espace public. La révélation de leur existence par la presse inaugure un processus d'interactions plein de péripéties.

Face au vide juridique, nos directeurs sont plongés malgré eux dans un combat difficile de survie. Durant ce laborieux périple, ils prennent conscience de la *légitimité* qu'ils peuvent faire valoir et partager avec ceux qui ont besoin d'eux et ceux qui les soutiennent d'une manière ou d'une autre. L'extension de l'*environnement* auquel se réfère leur projet respectif s'accompagne d'une reconfiguration permanente du projet, qui engage un processus de construction de la *légitimité* et de combat pour la *légalité*

Leur lutte pour la survie et le développement de leurs écoles, dans une culture qui considère l'éducation¹ comme la clé de l'avenir, donne lieu à des recoupements de projets sous forme tant d'une coopération large et profonde que d'une confrontation directe et nuancée. C'est dans ces remous sociaux que la *légalité* émerge.

Le modèle de la Médiation nous fournit un outil d'analyse de cette double lutte pour la *légitimité* et la *légalité*. La *personne*, engagée dans l'extension de son *environnement*, entraîne par sa *capacité instituante* une expansion du « soi » et par sa *capacité éthique*, elle donne lieu à une reconfiguration du projet et à une reconstruction de la *légitimité*.

Le recoupement de projets qui découle de cette extension de l'*environnement* suscite à la fois la coopération et la confrontation. La multiplication de la coopération fait entrer le projet de la

¹ Dans le contexte culturel chinois, l'éducation a deux volets : la scolarisation (l'éducation à l'école) et l'éducation familiale. Et ces deux volets sont complémentaires. Avant le milieu du 19^e siècle, dans les écoles publiques ou privées, les enfants étudièrent essentiellement les œuvres classiques du confucianisme (4 livres et 5 canons) pour se préparer aux différents niveaux de concours impériaux. Les écoles au sens occidental n'ont été introduites en Chine qu'au 19^e siècle, avec l'arrivée des missionnaires. Au début du 20^e siècle (1901), face à l'invasion de puissances occidentales, l'empereur chinois a décidé de supprimer les concours impériaux et de transformer les écoles traditionnelles en écoles modernes. Ainsi, pour les parents chinois, l'école fait partie intégrante de l'éducation de l'enfant. C'est aussi la seule voie à suivre pour passer les concours impériaux d'autrefois et les concours d'admission à l'université aujourd'hui. Et ces concours constituent un tremplin indispensable à une belle carrière professionnelle.

personne dans une nouvelle phase de reconfiguration et inaugure, avec une prise de conscience du bien public, un combat pour la *légalité*.

Ce combat provoque un recouplement de projets sur une plus vaste échelle. La coopération est désormais en mesure de l'emporter sur la confrontation et peut aboutir à l'émergence de la loi sociale au sens que lui donne Gagnepain² et à la réforme des institutions à l'échelle macroscopique.

Si au chapitre III, l'accent est mis sur l'articulation de la *capacité instituante et éthique* dans la décision humaine, nous cherchons dans ce chapitre à analyser sa portée sociale, ou plus concrètement, nous examinons comment la *personne* fait évoluer son projet et comment cette transformation au niveau *personnel* est à la source d'une dynamique sociale aboutissant à l'émergence de la *légalité* ?

En d'autres termes, nous souhaitons approfondir notre discussion du chapitre précédent sur la dialectique entre la *personne* et son *environnement*. En fait, au chapitre III, notre approche a consisté à nous focaliser sur un moment précis, la décision, pour clarifier l'articulation de la *capacité éthique* et de la *capacité instituante* dans la construction du projet. Dans ce chapitre, nous nous attachons plutôt à analyser comment l'extension de l'*environnement* se répercute sur l'évolution du projet et vice-versa et comment cette métamorphose de la *personne* et de son projet suscite un développement de la coopération en profondeur et en ampleur au niveau social pour aboutir à la légalisation du *légitime* ?

Pour faciliter la compréhension et la continuité des analyses, nous allons nous intéresser aux expériences typiques des directeurs que nous avons présentées au chapitre précédent, où l'accent était mis sur leurs histoires concernant le lancement de leurs projets. Nous voudrions voir ici comment nos directeurs luttent pour la survie et le développement de leurs écoles, comment les autorités et l'opinion publique évoluent au sujet des écoles d'enfants migrants ?

Suite à la présentation des données empiriques, nous analyserons la transformation du projet et la reconstruction de la *légitimité* au niveau *personnel*. Cette « métamorphose » de la *personne* se conclura par un combat pour la *légalité*.

Cette analyse des évolutions au niveau *personnel* sera complétée par celle de la construction de la *légalité* au niveau de la société. Le combat *personnel* pour la *légalité* et la formation de

² Gagnepain définit la « loi sociale » comme « des solutions politiquement mouvantes de nos divergences » (1991, p.34)

la dynamique sociale constituent en fait deux processus qui se conjuguent. Autrement dit, il s'agit de deux faces de la même pièce.

Ce chapitre se terminera par une discussion sur la *doxa*, une notion clé qui apportera un éclaircissement sur les raisons de tous ces remous sociaux autour de ces écoles d'enfants migrants. Elle nous aidera aussi à mieux comprendre dans quelles circonstances la *légitimité* peut être légalisée.

1. De la survie au développement, les écoles d'enfants migrants entrent dans la phase de *légitimité*.

Au début des années 1990, avant la découverte par un chercheur, M. Zhao³, les écoles d'enfants migrants, créées chacune dans les circonstances particulières, se dispersent sous le couvert de l'anonymat. Une fois entrés dans l'espace public, les directeurs d'école se jettent, malgré eux, dans une lutte éprouvante pour la survie de leurs projets. Certains d'entre eux se battent et persistent. Dans et par ce combat même, leur *légitimité* se renouvelle et se consolide. Dans ce processus, certains renforcent leur conviction et éprouvent le sentiment de défendre une grande cause à laquelle ils peuvent s'identifier et consacrer toute leur vie. Ils s'adaptent, mais surtout ils prennent l'initiative pour changer l'*environnement*. Tandis que d'autres se relâchent, renoncent et s'arrêtent à mi-chemin. Naturellement, ce sont les premiers qui participent au renouvellement de l'institution et à la création de l'histoire.

1.1 La découverte de l'école : la perception de la *légitimité*

Depuis le début des années 1990, M. Zhao⁴ s'intéresse au phénomène de migration intérieure en Chine, et surtout à la vie des travailleurs paysans en ville. Le marché de légumes qu'il

³ M. Zhao est directeur de recherche au Centre de recherches pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat. Il est aujourd'hui secrétaire général adjoint de la Fondation de recherche pour le développement de la Chine (China Development Research Foundation, CDRF).

⁴ Nous nous référons ici à deux articles de M. Zhao sur la découverte de la première école d'enfants migrants à Beijing (Zhao, 2000 et 2005) et à l'entretien que nous avons fait avec lui.

fréquente est l'un de ses terrains d'enquêtes et il y connaît *personnellement* tous les marchands, leurs familles, leurs histoires *personnelles*.

En mars 1996, il voit pour la première fois un garçon de 8 à 9 ans qui vend des légumes avec son père. Il pose une question sur la scolarisation du garçon et le père lui apprend qu'il existe une école qui reçoit uniquement les enfants migrants. Guidé par l'affiche de recrutement qu'il trouve au marché, il cherche l'école dans le village indiqué. Il a devant lui de vastes champs de légumes et ne sait pas où aller. Il tombe sur un garçon de dix ans et lui demande la route. Le garçon lui montre une parcelle de légumes : « *vous cherchez l'école 'cage à poule' ? Elle est là* ».

Après dix minutes à pied, il voit enfin cette école surnommée « cage à poule » : c'est une grande cabane sans fenêtre, mais pleine de trous aux murs qui font entrer de la lumière et de l'air. A côté de la cabane, il y a un four à chaux et une fosse à fumier⁵. La cabane est divisée en deux salles de cours, où le directeur et son épouse donnent chacun leur cours à une quarantaine d'enfants. Quand le directeur M. Ying l'aperçoit, il a l'air vigilant et lui présente tout de suite sa carte d'identité. M. Zhao leur dit immédiatement : « *vous faites un grand bien. Ces enfants ne peuvent pas aller à l'école en ville. Vous avez raison de créer une école pour leur donner une chance* ».

Après la découverte de cette première école d'enfants migrants, M. Zhao organise une mission de recherche, composée des chercheurs et étudiants intéressés par le sujet. De septembre 1998 à octobre 1999, ils découvrent 114 écoles qui accueillent 15000 élèves.

En mai 1996, la Télévision de Beijing réalise un long documentaire sur la première école découverte par M. Zhao, qui présente la vie des enfants migrants dans cette école pendant une semaine. Le documentaire est diffusé sur plusieurs chaînes de la Télévision de Beijing. Avec la multiplication des reportages dans la presse, le directeur adjoint de la commission de l'éducation de l'arrondissement vient visiter l'école. En tant que représentant de l'autorité locale, il dit à M. Ying : « *Vous aidez le gouvernement à accomplir sa mission et vous faites un grand bien. Il faut faire attention à la sécurité des élèves et éviter tout incident. Pour le reste, nous pourrions en discuter. Actuellement, comme sur ce sujet, il y a un vide juridique, continuez ce que vous faites maintenant.* »

⁵ La fosse à fumier est creusée près des terres cultivées pour accumuler les engrais naturels d'origine animale et humaine.

Fin 1996, M. Ying accueille M. Gao, représentant de la commission de l'éducation de la municipalité de Beijing qui chapeaute le niveau précédent. Et le message reste le même : *« vous faites un grand bien et nous attendons tous de l'autorité centrale qu'elle définisse une politique claire à ce sujet. »* Le 10 décembre 1996, le quotidien *Jeunesse de Beijing* publie une interview de M. Gao qui envoie un message encore plus positif : *« pour le moment, nous connaissons deux écoles d'enfants migrants dans l'arrondissement Haidian. Nous espérons que ces deux écoles amélioreront leurs conditions d'accueil pour envisager une autorisation officielle de l'autorité locale. »*

M. Ying, vivement encouragé par ces propos, s'adresse aux autorités de différents niveaux pour les formalités d'autorisation officielle. Il reçoit partout une réponse similaire : *« vous faites un grand bien. Nous attendons de l'autorité centrale une politique claire à votre égard. Entre temps, bonne continuation mais nous ne pouvons rien faire. »*

Dans les premiers mois qui suivent la découverte de son école, M. Ying reçoit partout le même message positif, de la part de la société civile et des autorités de différents niveaux. En fait, au moment où son école fut fondée en 1994, la police de proximité la visita régulièrement et donna chaque fois un accord tacite. La police conseilla même la fusion des deux écoles dans le village pour faciliter la visite des policiers.

1.2 Les déménagements et fermetures : la construction tenace et habile de la légitimité

A cause des lacunes politiques et réglementaires, les premières écoles d'enfants migrants ne bénéficient d'aucune garantie et sont victimes des agissements de différentes instances, autorité locale, promoteurs immobiliers, services de sécurité, qui tentent de les faire disparaître pour des raisons diverses. Avant la reconnaissance officielle des écoles d'enfants migrants en 2003, les cas de déménagements et de fermetures forcés sont très fréquents. Suivant la méthode d'idéaltype, nous avons choisi l'école de M. Ying dont les expériences sont considérées comme représentatives de toutes celles qui vivent des épisodes similaires. Lui-même est l'un des directeurs qui a vécu le plus grand nombre de déménagements et de fermetures forcés. Nous avons analysé ce qu'il a connu en 1997 et en 2003 et nous pouvons constater la différence de ses réactions vis-à-vis des décisions arbitraires de l'autorité locale pendant les deux périodes.

1.2.1 Trois déménagement en deux semaines en 1997

En mars 1997, le village Kong où son école se trouve décide de construire un marché de légumes sur les parcelles cultivées, car la location des stands peut engendrer des recettes beaucoup plus élevées. Une semaine après la notification, l'école est démolie par le constructeur du marché. M. Ying et son épouse, Mme Li, déposent le matériel de l'école dans un entrepôt du village et donnent rendez-vous aux élèves dans une semaine.

Ils partent chercher de nouveaux locaux et 4 jours après, ils trouvent une petite usine abandonnée dans un autre village (Wang). L'usine comporte plusieurs entrepôts qui peuvent se transformer en salles de cours et logements, ainsi qu'un jardin qui peut servir de terrain de sports. Le propriétaire demande le paiement immédiat du loyer pour un an (35 000 yuan, soit à peu près 3500 euros). Le directeur doit utiliser le don reçu alors d'une Américaine d'origine chinoise pour payer le loyer et les investissements nécessaires à la rénovation des locaux. Le jour de la rentrée, dans l'après-midi, des policiers arrivent et demandent à M. Ying de fermer l'école sous prétexte qu'il n'a pas la licence délivrée par l'autorité officielle. Les enfants supplient les policiers de les laisser poursuivre leurs cours et ils pleurent ensemble avec leurs instituteurs. Les élèves rentrent chez eux l'après-midi et les enseignants cherchent des logements provisoires aux alentours. M. Ying et Mme Li donnent rendez-vous aux élèves et enseignants dans une semaine au même endroit.

Dans la nuit, M. Ying et Mme Li transportent le matériel qui leur reste et arrivent dans un autre village (Hua). Ils recommencent à chercher de nouveaux locaux. La fermeture de l'école au village Wang leur a fait perdre tous leurs investissements, il ne leur reste que du matériel transportable. Le couple n'a presque rien et n'a même pas d'argent pour payer les transports et la nourriture. Le matin, ils partent dans deux directions, marchent toute la journée et le soir, ils se retrouvent pour discuter des solutions possibles. M. Ying perd 10 kg en deux semaines. Finalement, ils trouvent des locaux à des prix abordables au village Hua. Au moment de la réouverture de l'école, la moitié des élèves revient et ils en recrutent de nouveaux aux environs. Deux semaines après, des policiers arrivent de nouveau et demandent à M. Ying de fermer son école. Sinon, ils vont arrêter tout le personnel enseignant et administratif de l'école et confisquer tous les revenus illicites.

M. Ying décide de jouer à cache-cache avec des policiers pour rester pendant les deux mois précédant vacances d'été. Dans la journée, il se cache et devant les policiers, d'autres personnes font semblant de ne rien savoir sur l'école et rejettent toutes les responsabilités sur

lui. Les policiers changent de stratégie : ils font pression sur le propriétaire et le menacent d'amendes s'il n'interrompt pas le contrat de location. La Télévision centrale suit l'événement et le sens de ses reportages entre en conflit avec la logique des policiers.

Finalement, M. Ying choisit de s'adresser à l'autorité d'arrondissement. Pendant le weekend, il écrit sa pétition à la maison et faute de moyens pour payer la dactylographie et la photocopie, il l'écrit à la main et fait trois copies. Le lundi matin, il part très tôt pour déposer sa pétition au gouvernement, à la commission de l'éducation et à la police de l'arrondissement. Sur le chemin de retour, il s'évanouit et doit être hospitalisé. Son épouse et des enseignants le rejoignent à l'hôpital et lui disent qu'après son départ le matin, M. Feng, journaliste célèbre et directeur d'un grand journal et M. Nan, responsable d'une grande association pour la promotion de la scolarisation dans les régions rurales, sont venus à l'école et sont partis ensuite pour voir des responsables de la police de l'arrondissement.

Le lendemain, un représentant du service des travailleurs migrants de l'arrondissement rend visite à M. Ying à l'hôpital et lui demande d'expliquer en détail ce qui se passe avec la police locale. Trois jours après, son épouse est convoquée par la police locale et le responsable qui l'accueille lui dit : *« votre mari n'est pas très gentil. Il nous décrit comme des bandits. Nous ne voulions pas vous forcer à fermer l'école. Vous devrez améliorer les conditions d'accueil pour obtenir rapidement l'autorisation officielle et en même temps, augmenter la qualité de l'enseignement. »* En coulisse, la police locale fait toujours pression sur le propriétaire pour qu'il suspende rapidement le contrat de location.

Début juillet, les élèves quittent l'école pour les vacances d'été et M. Ying décide de déménager de nouveau. Il demande à son épouse de rentrer au pays natal pour emprunter de l'argent à leurs proches. Et lui reste à Beijing pour trouver de nouveaux locaux. A mi-août, il trouve des maisons vétustes dans le village Lu. Toutes les fenêtres ont disparu et la toiture était gravement endommagée. Dans le jardin, des herbes sauvages dépassent plus d'un mètre. M. Ying et ses élèves travaillent d'arrache-pied pendant deux semaines pour nettoyer les maisons et le jardin, réparer les fenêtres et la toiture et installer des équipements nécessaires. A la rentrée, l'école est rouverte.

Pour éviter le harcèlement de la police locale, M. Feng engage son journal pour louer les locaux et les fournit à M. Ying. Et M. Feng invite de temps en temps le responsable de la police locale à déjeuner ou à dîner. M. Ying saisit toutes les occasions pour faire des

compliments aux policiers qui lui rendent visite régulièrement. M. Ying et son école s'installent enfin dans un lieu relativement sûr et ils y restent pendant plus de 6 ans.

1.2.2 La fermeture violente en 2003⁶

Face à la demande qui dépasse largement la capacité d'accueil de son école, et pour ne pas décevoir les parents et surtout les enfants qui trouvent enfin une chance d'aller en classe, M. Ying crée après 1998 de nouvelles écoles dans les endroits où se concentrent des travailleurs migrants et en septembre 2001, il gère 4 écoles primaires et un collège, avec plus de 3200 élèves au total.

En juillet 2001, une nouvelle occasion se présente. Le directeur d'une école professionnelle dans l'arrondissement Fengtai vient voir M. Ying et l'invite à créer une école d'enfants migrants dans les locaux vacants de l'école professionnelle, sur la base d'un contrat de coopération. M. Ying en profite et crée une école qui accueille des enfants migrants habitant à proximité. A la rentrée, le vice-président de la commission de l'éducation de l'arrondissement visite l'école et assiste à la cérémonie de rentrée. Après, il accompagne des responsables de la CCPPC (conférence consultative politique du peuple chinois) de la municipalité de Beijing pour visiter l'école et leur visite est couverte par la télévision locale. Cette coopération est qualifiée de « nouvelle voie » pour assurer l'éducation obligatoire des enfants migrants en ville.

Cependant, peu de temps après la rentrée, l'arrondissement Fengtai lance une nouvelle campagne⁷ de fermeture des écoles d'enfants migrants et supprime 49 des 55 écoles existantes. L'école de M. Ying, qui fait partie officiellement de l'école professionnelle, est épargnée et il reçoit aussi des nouvelles positives : l'arrondissement déclare sa volonté de

⁶ Nous nous référons au rapport écrit par M. Ying sur ce qu'il a vécu dans l'arrondissement Fengtai entre 2001 et 2003, ainsi que lors du procès engagé par l'arrondissement contre lui en 2005. Nous nous référons aussi à l'ouvrage *Où est mon pupitre ? Enquête sur l'éducation des enfants migrants* (Huang, 2006), qui comporte une ethnographie des écoles d'enfants migrants à Beijing. L'ouvrage nous a été offert par M. Ying, qui a accueilli l'auteur dans son école pendant plus d'un an.

⁷ La campagne d'ici est celle lancée par l'arrondissement lui-même et il faut la distinguer des campagnes nationales qui font partie intégrante de la vie politique chinoise. Mais ces campagnes locales ou nationales ont un point commun : l'objectif déclaré diverge largement des intentions cachées. Autrement dit, ceux qui lancent une campagne fabriquent les motifs politiquement corrects pour atteindre les buts souvent difficilement présentables. A titre d'exemple, la campagne lancée par l'arrondissement vise officiellement à la garantie de la sécurité des enfants migrants à l'école. Dans la réalité, elle est une occasion pour lui de fermer toutes les écoles d'enfants migrants.

prêter les locaux vacants d'écoles publiques aux écoles d'enfants migrants. Encouragé par ces informations, et vu la demande forte des parents migrants dans l'arrondissement, M. Ying loue les locaux vacants des deux écoles qui sont proches de la fermeture et un entrepôt abandonné pour fonder en automne 2002 trois écoles primaires pour plus de 1800 élèves.

En juin 2002 : l'école professionnelle, telle qu'elle a fonctionné jusqu'alors, est supprimée par la commission de l'éducation de l'arrondissement et les locaux sont gérés désormais par le bureau de biens immobiliers de la commission de l'éducation. Le contrat de coopération est annulé et M. Ying est invité à signer un nouveau contrat de location des locaux avec le bureau des biens immobiliers pour créer une école privée.

6 décembre 2002 : l'arrondissement F convoque une réunion de 500 responsables du secteur éducatif au cours de laquelle est annoncée la décision de supprimer toutes les écoles d'enfants migrants.

25 décembre : la commission de l'éducation notifie à toutes les écoles d'enfants migrants la décision d'arrêter immédiatement les cours et de fermer la porte, sous peine de poursuites judiciaires. Le même jour, le bureau des biens immobiliers suspend unilatéralement la location des locaux.

Dans ce contexte, M. Ying convoque d'abord une réunion des parents et des élèves pour leur communiquer l'état de la situation dans laquelle se trouve l'école et demander leur avis sur la suite à tenir. Les parents de plus de mille élèves exigent ardemment le maintien de l'école, au moins jusqu'à la fin de l'année scolaire, en été.

Il convoque ensuite une réunion d'urgence des enseignants et du personnel administratif. Le même consensus s'en dégage : l'arrêt des cours au milieu du semestre serait une décision irresponsable vis-à-vis des élèves, car ils auront des difficultés à s'inscrire dans une autre école et à assurer la continuité de l'enseignement. Si l'école est fermée, un grand nombre d'élèves connaîtra la rupture scolaire, au moins pour le reste de l'année. Les écoles publiques dans l'arrondissement n'ont pas en effet la capacité d'accueil nécessaire et celles qui ont des places disponibles sont trop éloignées.

M. Ying est ainsi en face d'un dilemme. Il maintient malgré tout l'activité de l'école.

5 janvier 2003 : le gouvernement central demande aux gouvernements provinciaux de renforcer le soutien aux écoles d'enfants migrants pour les aider à se conformer aux critères requis. Il est interdit notamment de procéder à des fermetures arbitraires, susceptibles d'entraîner la déscolarisation des enfants migrants.

Les enseignants, parents et élèves de l'école de M. Ying sont soulagés et le 9 janvier, M. Ying se rend au bureau des biens immobiliers pour payer les loyers de janvier à juin 2003. Mais le bureau des biens immobiliers refuse le paiement et lui dit que la commission de l'éducation prendra des mesures nouvelles concernant les locaux scolaires de l'arrondissement. La commission de l'éducation et le gouvernement de l'arrondissement envoient alors plusieurs représentants à l'école pour demander à M. Ying une fermeture immédiate.

En même temps, l'arrondissement ferme successivement 12 écoles de telle sorte que beaucoup d'enfants migrants sont obligés de parcourir de longues distances pour aller à l'école dans d'autres arrondissements. M. Ying écrit des pétitions au gouvernement municipal, à l'assemblée populaire nationale et à la CCPPC pour dénoncer la violation par l'arrondissement de la politique de l'autorité centrale et la privation des enfants migrants de leur droit à l'école. Ces pétitions sont ensuite transmises au gouvernement de l'arrondissement Fengtai.

3 mars : des policiers arrivent et demandent aux instituteurs de conduire leurs élèves en dehors de la salle de cours pour fermer l'école. M. Ying ne proteste pas et se met à l'abri des regards pour téléphoner à ses amis journalistes. Peu de temps après, des journalistes de la Télévision centrale arrivent pour faire des photos et interviews. Devant les journalistes, les policiers interrompent leur action et disent à M. Ying : « *nous nous reverrons après les sessions parlementaires* »⁸.

24 avril : en pleine crise du SRAS, la municipalité de Beijing demande l'interruption des cours dans toutes les écoles primaires et secondaires. M. Ying suspend les cours et demande aux enseignants de rester sur place pour lutter contre l'épidémie.

25 avril : le gouvernement de l'arrondissement demande à M. Ying d'évacuer immédiatement les locaux, qui seront confisqués pour servir à la mise en quarantaine des malades du SRAS. M. Ying refuse d'appliquer la décision et donne la réponse suivante : « *si vous voulez confisquer les locaux de mes écoles pour isoler les malades, je ne pourrai que vous laisser faire. Mais je n'ai jamais appris que les locaux scolaires pouvaient être confisqués et utilisés à ces fins, ni en Chine ni à l'étranger. Si vous persistez à le faire, je me réserve le droit d'en*

⁸ Chaque année, début mars, c'est la session plénière annuelle du Parlement, de l'Assemblée populaire nationale (APN) et de la Conférence consultative politique du peuple chinois (CCPPC), au cours de laquelle les délégués de tout le pays peuvent rendre publics certains dysfonctionnement ou abus de pouvoir. C'est aussi une période où les « plaignants » renouvellent leur démarche pour profiter de cette fenêtre d'opportunité.

rendre compte à l'échelon supérieur, dont le ministère de la Santé, la Croix rouge et l'OMS. Et vous devrez garantir la sécurité et la santé de tous mes enseignants et élèves. »

27 avril : le gouvernement de l'arrondissement envoie une mission composée d'une vingtaine de représentants des autorités de différents niveaux, qui sont accompagnés de dizaines de maçons avec leurs matériaux de construction. Le chef de la mission annonce à M. Ying la décision du gouvernement de l'arrondissement de supprimer immédiatement l'école et le menace de le poursuivre en justice s'il refuse de le faire. Aussitôt après, les policiers enferment tout le *personnel*, enseignants et administratifs, à la conciergerie et leur interdisent d'en sortir. Des responsables de la commission de l'éducation et du bureau des biens immobiliers ouvrent la porte de l'école et demandent aux maçons de bloquer immédiatement avec des briques et du ciment toutes les portes : salles de cours, bureaux d'enseignants, dortoirs et cantine. Les portes des salles qui ne peuvent pas se fermer avec des briques sont soudées.

Tous les effectifs de l'école sont ainsi expulsés par la police de l'arrondissement. Tous les équipements, les biens personnels des enseignants, personnel administratif et des élèves, y compris deux bus scolaires, sont enfermés dans les locaux, qui sont gardés désormais par 4 gardiens, avec deux chiens policiers.

1.3 Le développement du mouvement d'écoles d'enfants migrants : un combat pour la légalité

En 1998, le ministère de l'Intérieur et le ministère de l'Éducation publient ensemble un règlement qui autorise l'ouverture des écoles d'enfants migrants pour résoudre le problème de leur scolarisation en ville. Il s'agit de la politique de l'autorité centrale tant attendue par l'autorité locale et surtout par les directeurs d'écoles qui veulent sortir de leur clandestinité.

1.3.1 Le développement de l'école

M. Ying, l'un des directeurs les plus dynamiques, est devenu rapidement le leader du mouvement d'écoles d'enfants migrants qui prend forme progressivement. Pour obtenir la reconnaissance officielle de ses écoles, il s'adresse, pour les formalités à accomplir, à la commission de l'éducation de son arrondissement. En même temps, il demande conseils à

tous ceux qui l'ont aidé, M. Zhao, M. Feng, M. Nan et des professeurs d'université, pour la préparation du dossier de candidature.

Conscient que les conditions d'accueil constituent un critère décisif de la reconnaissance officielle, d'une part, il adopte une position d'ouverture à l'égard de tous ceux qui, pour des motifs les plus variés, s'intéressent à son école (les médias, les intellectuels et les étudiants, les autorités de différents niveaux, les organisations non gouvernementales, les entreprises), qui contribuent à accroître son influence et à obtenir les aides de toutes sortes. Par ailleurs, il crée plusieurs écoles pour satisfaire la demande croissante, mais aussi pour consolider la situation financière de l'ensemble. En effet, comme il compte essentiellement sur les frais payés par les élèves pour assurer le fonctionnement quotidien de l'école, plus les sites sont nombreux, plus un bilan financier positif est possible. Et ainsi la péréquation permet de maintenir des sites déficitaires.

En même temps, il se rend dans d'autres arrondissements de Beijing pour visiter les écoles d'enfants migrants et rencontrer leurs directeurs. Il les sensibilise à la portée sociale de leurs initiatives et à l'envergure du problème de la scolarisation des enfants migrants à Beijing. Il leur demande aussi de mobiliser des amis, des compatriotes, de solliciter des fonds privés pour créer plus d'écoles et mieux satisfaire à la demande des travailleurs migrants. Il leur dit : *« la loi prend toujours du retard par rapport à la réalité. Si ce que nous faisons est illégal, pourquoi nous pouvons recevoir des aides de tant de personnalités, M. Zhao, M. Feng, M. Nan et des professeurs d'université, des parlementaires, des Chinois d'outre-mer, des étudiants ? Ne connaissent-ils pas la loi ? La loi est promulguée pour résoudre les problèmes qui surgissent. Nous devons donc augmenter la taille de notre école comme une boule de neige pour obtenir la légalisation de notre école. Seule la légalisation nous permettra d'avoir une vraie entreprise à gérer et d'assurer une éducation durable à nos enfants. Pour obtenir la légalisation de nos écoles, nous devons améliorer les conditions d'accueil, et à cet effet, il faut y investir nos épargnes. Seuls les investissements apporteront des bénéfices. Si nous n'investissons pas des bénéfices pour améliorer les conditions matérielles de notre école, celle-ci ne sera pas reconnue par l'autorité publique et ne pourra pas se développer durablement. Seul un développement durable de notre école nous permettra d'envisager l'extension, de réaliser plus de bénéfices et de mener une vie meilleure. »*⁹

⁹ M. Ying nous a communiqué lors de notre enquête cette déclaration qu'il avait faite aux directeurs d'écoles qu'il avait rencontré lors de sa propre enquête sur ces écoles dans les arrondissements de Beijing. Nous n'avons

1.3.2 La défense des droits par la loi

Cependant, tout ne se passe pas aussi rapidement que prévu. Même si le harcèlement de la police locale est moins fréquent, les écoles d'enfants migrants, dont la reconnaissance officielle n'est toujours pas en vue, restent fragiles. Elles sont la proie facile des autorités hostiles qui voient dans la présence des travailleurs paysans la source de l'instabilité sociale et même de la délinquance. Elles recourent ainsi à tous les moyens possibles pour les faire disparaître de leurs juridictions, y compris par des procès en justice. Parmi les directeurs d'écoles d'enfants migrants à Beijing, M. Guo est célèbre pour avoir gagné un procès contre la direction de la fiscalité de son arrondissement.

En janvier 2002, deux employés de la direction de la fiscalité viennent à l'école de M. Guo¹⁰. M. Guo est absent et les deux employés du fisc laissent une notification de mise en demeure selon laquelle l'école qui est une entreprise privée illégale est accusée de graves fraudes fiscales et doit payer les impôts dus avant 28 février. M. Guo se rend personnellement à la direction de la fiscalité trois jours après pour se renseigner. La personne qui l'accueille lui dit que son école ne s'est pas faite enregistrer au moment de la création pour payer les impôts selon la loi. Son école est donc une entreprise illégale. M. Guo n'accepte pas ce jugement et réplique : *« je ne sais pas comment corriger les erreurs dont vous parlez. Mon école n'est pas une entreprise. Elle n'a pas à se faire enregistrer à la direction de l'industrie et du commerce. En tant qu'école d'enfants migrants, elle n'est pas encore reconnue officiellement par la commission de l'éducation de la municipalité de Beijing. Si mon école n'est pas encore personne morale, où peut-elle accomplir les formalités d'enregistrement fiscal ? »*

Vu l'attitude de non-coopération de M. Guo, dix jours après, la direction de la fiscalité lui délivre une notification de sanction et lui demande de payer 2000 yuan d'amendes. M. Guo trouve cette décision absurde, mais il paye l'amende à la direction de la fiscalité.

Cependant, l'affaire ne se termine pas pour autant. Début avril, les deux employés du fisc reviennent à l'école et demandent à M. Guo le nombre d'élèves. Et ils exigent qu'il paie l'ensemble des impôts accumulés depuis la création de l'école en 1997, à hauteur de 110 000

que traduit fidèlement ses propos. Il nous a dit qu'à ce moment, les directeurs qu'il avait rencontrés n'avaient pas bon moral et qu'il voulait les encourager à poursuivre leurs projets.

¹⁰ Nous nous référons aux reportages du journal Beijing Times (Jing Hua Shi Bao) du 3 juin (A 03) et du 3 juillet (A 03) 2002. Ces reportages ont été fournis par M. G lors de notre entretien avec lui.

yuan. C'est une somme exorbitante pour une école d'enfants migrants. M. Guo est au pied du mur et s'adresse à un cabinet d'avocats. L'avocat qui l'accueille lui dit : « *votre école relève de la commission de l'éducation de l'arrondissement. Si la commission la considère comme illégale, elle a le droit de la fermer. Mais la direction des affaires fiscales n'a pas le droit de vous demander de payer les impôts. Si vous osez intenter un procès contre la direction des affaires fiscales, je vous aiderai.* » M. Guo hésite à poursuivre une administration d'arrondissement en justice et demande à l'avocat de lui laisser trois jours pour réfléchir. Finalement il demande à l'avocat de l'aider à faire un procès contre la direction des affaires fiscales pour le retrait de sa décision et la restitution de l'amende.

Le 30 mai, le jour de l'audience publique, M. Guo affronte directement le représentant de la direction des affaires fiscales et il gagne le procès. Et la direction des affaires fiscales renonce à l'appel. C'est la première fois qu'une école d'enfants migrants poursuit une administration locale en justice et gagne le procès¹¹.

M. Guo n'est pas le seul à avoir gagné un procès contre l'administration. M. Ying va connaître une expérience similaire. La seule différence, c'est que M. Ying est poursuivi en justice par l'arrondissement Fengtai deux ans après la fermeture violente de son école. 26 septembre 2005, le bureau des biens immobiliers, au nom du gouvernement de l'arrondissement, lui intente un procès, en l'accusant d'abandonner les locaux scolaires et d'adopter une attitude passive, de manière à augmenter les dommages subis par les deux parties. Au procès, il exige de M. Ying qu'il évacue immédiatement les objets des locaux et paie 100 000 yuan pour la conservation des objets et l'occupation des locaux, ainsi que 375 000 yuan de loyers qui sont dus.

Le tribunal de l'arrondissement rend une sentence favorable au bureau des biens immobiliers et lors de l'audience publique, au moment où M. Ying s'explique, les juges s'endorment dans leur fauteuil¹². M. Ying n'a pas d'autre choix que de faire appel au tribunal d'instance à l'échelle municipale. Finalement, le tribunal d'instance propose un arbitrage entre les deux parties : M. Ying doit payer le loyer jusqu'au jour de la fermeture de l'école, soit 79 000 yuan

¹¹ En Chine, il n'y a pas les tribunaux administratifs. Le droit administratif n'est qu'au début de son développement. Des procès intentés par un citoyen contre l'administration ne sont pas très nombreux. Surtout ici, c'est un procès de la part de ruraux vis-à-vis d'instances urbaines, d'une école « illégale » contre son administration de tutelle, sur un sujet « sensible ».

¹² C'est ce que M. Ying nous a raconté lors de l'enquête. Il nous a décrit en détail comment il a vécu personnellement ce procès. Quand il a vu le juge s'endormir dans son fauteuil, il était sûr de perdre déjà le procès, au moins au niveau de l'arrondissement.

et le l'arrondissement Fengtai renonce à ses accusations. Le procès se termine et M. Ying récupère tous les objets saisis par l'arrondissement. Comme la plupart des objets sont hors d'usage, il décide d'engager un procès civil contre lui pour dédommagement¹³.

1.3.3 La formation du mouvement d'écoles d'enfants migrants

Après 1998, suite à des visites dans différents arrondissements, M. Ying a une idée plus précise sur les écoles d'enfants migrants à Beijing. A ce moment, M. Bon, professeur d'université, lui suggère l'idée de créer un dispositif pour faciliter les échanges entre les directeurs d'écoles, tel qu'un Forum. Ce dispositif est bien accueilli par les directeurs et M. Ying est élu coordonnateur du Forum. Grâce à ce dispositif, les directeurs se réunissent régulièrement pour échanger des informations et expériences. Ce dispositif permet aussi d'organiser des séances de formation à l'intention des directeurs sur des thèmes juridiques, politiques et gestionnaires qui les intéressent.

En 2006, lors d'une vaste campagne de suppression des écoles d'enfants migrants dans l'arrondissement Haidian, le dispositif joue un rôle essentiel dans l'organisation de la résistance et pour la communication d'informations et M. Ying, en tant que coordonnateur, organise à l'intérieur du Forum¹⁴ des concertations pour élaborer des stratégies communes et appuyer les directeurs concernés. En même temps, en tant que responsable du mouvement, il agit à l'extérieur du Forum : il communique les informations nécessaires, oriente les journalistes vers les écoles où des directeurs subissent des traitements injustes, et il collecte les soutiens sous différentes formes. Le Forum sert ainsi de quartier général dans la lutte contre la décision arbitraire du gouvernement local.

Sur le conseil d'un responsable de l'éducation à la municipalité de Beijing, M. Ying, après consultation des directeurs d'écoles et des personnalités sympathisantes du mouvement, décide de créer une association pour l'éducation des enfants migrants à Beijing. Puisque le

¹³ Nous sommes allée dans son école au moment où lui et son épouse ont récupéraient les objets. Ils étaient très indignés devant l'arrogance de l'arrondissement Fengtai. M. Ying nous a dit : « *J'avais fait une liste des objets confisqués au moment de la fermeture de l'école par l'arrondissement et je voulais par ce procès faire comprendre à l'arrondissement qu'il ne pouvait pas faire n'importe quoi. La propriété privée est protégée par la loi.* » Il a renoncé au procès, car ayant d'autres préoccupations, il ne voulait pas perdre le temps.

¹⁴ Le Forum n'est qu'un organisme de coordination entre directeurs. Il n'a pas le statut juridique. En Chine, il est encore interdit de créer des associations. Toutes les associations légales doivent avoir une instance officielle de tutelle.

Forum n'est qu'une organisation autonome des directeurs et n'a pas le statut de personne morale, l'association pourra servir d'intermédiaire entre l'autorité publique et les écoles d'enfants migrants pour faciliter les contacts avec les autorités, et recevoir et gérer les aides de la société civile.

M. Ying consulte la commission de l'éducation de la municipalité sur les formalités à accomplir ; le directeur adjoint de la commission s'en occupe personnellement et le met en contact avec le vice-président de l'association des écoles privées. Ce dernier lui conseille de créer une association au sein de l'association des écoles privées pour faciliter les formalités administratives et juridiques et l'aide à préparer le dossier de candidature. Le 9 avril 2007, l'association est enregistrée officiellement et reçoit un don de 100 000 yuan comme fonds de démarrage. Cependant, au cours de la préparation de la cérémonie officielle de fondation, M. Ying apprend qu'au sein du gouvernement de la municipalité, il y a des voix contre la création de l'association et son lancement officiel est ainsi bloqué. Après des échanges avec des responsables qu'il connaît personnellement à la municipalité, il apprend les raisons évoquées par les voix d'opposition : selon la municipalité, l'équipe dirigeante de l'association comporte des éléments dangereux. M. Ying est certain que lui-même figure sur la liste des éléments dangereux et il propose d'élire une nouvelle équipe dirigeante qui se débarrassera des 'éléments dangereux' en question. Mais la commission de l'éducation lui répond que M. Ying doit rester sur le poste de président de l'association. L'affaire s'enlise. Finalement, M. Ying et les directeurs membres de l'association décident de faire fonctionner de fait leur association en attendant la reconnaissance officielle par l'autorité municipale.

Tout récemment, M. Ying nous dit que son association est autorisée à fonctionner, mais la municipalité interdit toujours l'organisation d'une cérémonie officielle de fondation.

2. Construction de la *légitimité* et combat pour la *légalité* : de l'adaptation au contrôle

Au moment de la découverte d'une première école d'enfants migrants à Beijing, nos directeurs et leurs écoles sont introduits malgré eux dans l'espace public. La multiplication des échanges qui s'ensuit élargit l'*environnement* respectif auquel se réfèrent nos directeurs lors de la décision de leurs projets. Les réactions de l'extérieur leur font comprendre que la

portée réelle de leurs projets dépasse largement celle qu'ils envisageaient au moment de la création. Ceux qui s'en rendent compte se lancent dans la reconfiguration de leurs projets et la construction de la *légitimité*. Ils sont conduits ainsi à s'affirmer dans la création du bien commun.

Au fur et à mesure de l'amplification des soutiens, nos directeurs s'aperçoivent d'une tendance à l'anonymisation. A savoir, eux-mêmes deviennent de plus en plus anonymes pour les sympathisants. Ce sont leurs projets qui font affluer des aides de divers milieux de la société. Cette prise de conscience, que nous qualifions d'accès au principe, marque un tournant dans les efforts des directeurs d'écoles, car désormais, le bien qu'ils poursuivent à travers leurs projets n'est plus seulement un bien commun, mais il devient un bien public.

Ils se lancent ainsi dans un combat pour la *légalité*, ou pour la reconnaissance par la cité du bien public incarné par leurs projets, qui entrent ainsi dans une nouvelle phase de transformation. Dans une certaine mesure, avec ce combat pour la *légalité*, leurs projets sont assurés conjointement par trois catégories de « sous-projets » : la promotion de la visibilité de l'école, la défense des droits par la loi, la formation d'un mouvement politique.

Du bien commun au bien public, nos directeurs s'adaptent à leur *environnement*, et surtout ils se mobilisent pour surmonter des obstacles qui empêchent la légalisation de leurs écoles. Ils envisagent ainsi de changer leur *environnement* et deviennent une réelle force politique qui pèse dans l'évolution institutionnelle de la cité.

2.1 Ecoles d'enfants migrants, projets instituants

Les écoles d'enfants migrants interviennent dans le domaine de l'enseignement obligatoire. Ne s'agit-il que d'un endroit où les enfants peuvent apprendre à lire et à écrire ? Même si les discussions sur la mission de l'école dépassent un peu le cadre de notre recherche, nous souhaitons aborder brièvement ce sujet pour apporter un éclaircissement sur la portée réelle des initiatives des directeurs d'écoles.

En fait, au cours de nos enquêtes, nous avons recueilli des histoires de certains directeurs qui se plaignaient sans cesse de l'injustice dont ils étaient victimes, mais n'étaient toujours pas prêts à agir pour améliorer les conditions matérielles de l'école et obtenir la reconnaissance officielle de leurs initiatives. A titre d'exemple, M. Bao, qui a créé la première école d'enfants migrants à Beijing, a refusé à plusieurs reprises notre demande d'enquête. Chaque fois, au

téléphone, il nous racontait des traitements injustes qu'il avait rencontrés et insistait sur le bien-fondé de son projet, à savoir, apprendre aux élèves à lire et à écrire. Il refusait de recevoir tous ceux qui voulaient l'aider. Selon lui, ces aides ne feraient que compliquer la situation déjà difficile où il se trouvait. Aujourd'hui, son école est toujours illégale et après plusieurs déménagements, les conditions d'accueil se dégradent et le nombre d'élèves se réduit d'année en année.

L'exemple de M. Bao nous révèle qu'une méconnaissance de la portée sociale d'une école entraîne des retombées néfastes même pour les élèves, qui seraient pourtant les premiers bénéficiaires de son initiative. En fait, une école ne se réduit pas à la seule mission de transmission des connaissances générales. Elle est aussi une institution qui fonde et révèle le sens d'une société, comme le montrent d'ailleurs les traditions chinoises et occidentales de la philosophie éducative.

2.1.1 Le concept d'*institution* du modèle de la Médiation

L'émergence du *sujet* à la *personne*, c'est l'acculturation à la fois de la sexualité et de la génitalité. L'homme accède ainsi à un être de culture, l'institution (du latin « instituer » : « donner l'être ») (Gagnepain, 1994, p.129).

Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, la *capacité instituante* de la *personne* a deux faces : le *pair* et le *père*. L'éducation, dans le cadre du modèle de la Médiation, relève de la face instituée de la *personne*, le *père*. Pour la *personne*, avec l'acculturation de la génitalité, l'éducation du petit n'est plus l'élevage :

« Autrement dit : la paternité n'est pas la génitalité. C'est ce qui fait que l'éducation n'est pas l'élevage, et en particulier que le service rendu à l'autre ne consiste pas simplement à s'occuper du tout petit, à le laver, le faire marcher, etc., ... Cette paternité n'est rien d'autre que l'invention de la division, non pas du travail, mais des services rendus. Bref, l'homme est capable dans le groupe de rendre des services : je te fais ton pain, tu me fais mes chaussures. Cette division du travail dont parlait tant Durkheim, est valable depuis le début. » (1994, p. 131)

En ce sens, Jean Gagnepain distingue, même si la réalité les recoupe ou les confond socialement, l'élevage et le dressage de l'individu et l'éducation de la *personne*¹⁵, destinée à instituer celle-ci comme être social, capable d'apporter sa contribution à la société, et en ce sens la formation scolaire est importante, car elle est un mode de la paternité (paternité symbolique ou partagée par tous les éducateurs, au sens où l'entendait Freud). Mais il faut préciser que l'institution de la *personne* ne peut avoir de fin, tant qu'elle est en mesure de « s'exercer », de même que le langage continue à s'investir dans la langue, tant que l'homme en conserve la capacité.

Ainsi, par leurs écoles, nos directeurs, par l'enseignement qu'ils apportent, se doivent d'assurer l'éducation des élèves, autrement dit, leur apprendre à se former donc à s'instituer comme *personne*, devenant progressivement capable d'être elle-même principe et source de social. En ce sens, ils contribuent à la formation des futurs membres de la cité. La mission des écoles d'enfants migrants ne consiste plus simplement (comme cela devrait être le cas pour toutes les écoles) à la transmission des connaissances (instruction), mais elle assure également la formation de la *personne*. C'est en ce sens que les projets de nos directeurs sont des projets instituants.

En fait, en Chine ou à l'étranger, l'éducation ne peut jamais être réduite à l'apprentissage des connaissances. Et dans les écoles d'enfants migrants que nous avons visitées, nous avons constaté partout dans les activités, comme dans les combats pour leur exercice, cette double mission de l'éducation scolaire.

2.1.2 La notion d'éducation en Chine et en Occident

En Chine, Confucius est considéré comme le premier éducateur et penseur de l'éducation. Selon lui, « *l'homme n'est par nature ni bon ni mauvais. C'est par la socialisation que la différenciation est faite* »¹⁶. (2009, p.179) Il attache ainsi une haute importance à l'éducation et il est le premier à avoir envisagé de généraliser l'éducation de la noblesse au grand public. Quel est l'objectif de l'éducation ? Et qu'est-ce qu'on doit apprendre avec l'éducateur ?

¹⁵ Kant a évoqué cette triple distinction dans son *Traité de Pédagogie*.

¹⁶ Xing Xiang Jin Ye, Xi Xiang Yuan Ye. *Yanghuo, Les Entretiens de Confucius*, traduits et commentés par Yang Bojuun, Zhonghua Book Company, 2009 (première édition, 1958)

D'après Confucius, l'éducation vise à former la personnalité, le gentilhomme (Junzi). Tous les hommes peuvent acquérir les vertus des sages, à condition qu'ils apprennent pendant toute la vie en suivant l'exemple des sages¹⁷. L'acquisition des connaissances n'est pas la première priorité selon Confucius. En effet, un bon élève doit apprendre les ouvrages classiques et les pratiques (*Xue Wen*), qui peuvent se traduire en un bagage de connaissances et de savoir-faire, mais il doit surtout apprendre à devenir un homme moral et vertueux, ou tout simplement, un Junzi (*Xue Dao*) (Chen 2005). Et Confucius insiste sur le deuxième volet et le définit comme le noyau de sa théorie de l'éducation. L'éducation a ainsi pour mission essentielle de former la *personne* (*Zuo Ren*). Un grand lettré du confucianisme de la dynastie des Tang, Han Yu, explique que pour un éducateur, la première tâche consiste à transmettre le *Dao*, ou les manières propres à devenir un homme bon, la transmission des connaissances n'étant que d'une importance secondaire.

Dans son ouvrage *Les politiques*, Aristote souligne aussi l'importance de l'éducation pour la continuité d'une cité et la nécessité d'une éducation publique pour former les futurs citoyens. Même s'il n'est pas aussi explicite que Confucius sur l'acquisition des vertus, il propose, dans le dernier chapitre, l'organisation de l'enseignement en fonction de deux objectifs majeurs : maîtriser les connaissances et cultiver les vertus.

Cette idée de la formation de la *personne* par l'intermédiaire de l'éducation est présente dans les ouvrages de nombreux grands noms des sciences sociales. Nous ne citons ici que Durkheim et Kant.

Durkheim (1963) dans son ouvrage *L'Éducation morale* étudie les différents éléments de la moralité et les moyens de constituer ces éléments chez l'enfant, qu'il s'agisse de la discipline, de l'attachement aux groupes et de l'autonomie de la volonté, concernant la vie des futurs citoyens et les préparant à leur participation à la Cité. Et Durkheim explique dans l'Introduction que l'éducation morale vise à préparer l'enfant à l'avenir :

« Voilà pourquoi il (l'éducateur) ne peut se borner à commenter, comme on l'a dit, la vieille morale de nos pères. Mais il faut, de plus, qu'il aide les jeunes générations à prendre

¹⁷ Confucius lui-même n'a pas évoqué ce point de vue. D'après lui, les sages n'existent pas dans la vie réelle. Ce sont les hommes parfaits qui nous servent d'exemple. C'est Xunzi (298-238 ans A.J.), un grand lettré du confucianisme, qui souligne que l'homme peut par l'étude devenir sage. (Qi Yi Ze Shi Hu Wei Shi, Zhong Hu Wei Sheng Ren) (*Quan Xue*)

conscience de l'idéal nouveau vers lequel elles tendent confusément, et qu'il les oriente dans ce sens. Il ne suffit pas qu'il conserve le passé, il faut qu'il prépare l'avenir. » (1963, p.10-11)

Kant (1886) dans son *Traité de pédagogie* explique plus systématiquement comment procéder à une éducation globale de l'enfant pour qu'il acquière tout ce qui est nécessaire à devenir une *personne*. Cette éducation globale comporte l'éducation du corps, l'éducation de l'intelligence, l'esprit de méthode et de discipline et l'éducation morale. Nous y retrouvons grosso modo ce que Confucius propose comme matières à enseigner aux enfants. Et Kant insiste également sur l'importance de l'éducation morale, c'est-à-dire comment aider les enfants à devenir une *personne* qui agit volontairement dans les limites des règles.

Malgré leurs divergences, les théories de l'éducation chinoises et occidentales semblent s'unir sur un point fondamental : la formation de la *personne* dans la dimension morale et intellectuelle pour la préparer à sa participation future à la vie de la cité. L'éducation nous fournit ainsi un exemple pertinent pour étudier l'articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique* de la *personne*, car une école est par nature un projet instituant. Au cours de nos enquêtes, nous avons aussi découvert un grand nombre de faits qui confirment cette double mission de l'école.

2.1.3 Ecoles d'enfants migrants : instruction et éducation

Lors de nos visites dans des écoles d'enfants migrants à Beijing, nous avons été frappée partout par la propreté des locaux, malgré la simplicité et la vétusté, qu'il s'agisse des salles de cours ou du terrain de sport, par les slogans affichés à l'entrée de l'école, aux alentours du terrain de sport et même dans les salles de cours, qui comportent des maximes encourageant les enfants à bien faire leurs études et surtout à être une *personne* utile pour la société.

Au cours de nos échanges avec les professeurs et leurs élèves, nous avons été vivement impressionnée par la récurrence des propos des professeurs qui insistent sur l'importance de la formation de la *personne* dans leurs efforts pédagogiques quotidiens et aussi par les bonnes manières des élèves qui saluent les visiteurs, répondent poliment aux questions et cèdent le passage aux invités...

Nous avons pu nous rendre compte pendant les visites de la volonté des responsables et enseignants d'accorder une formation globale aux élèves et les résultats tangibles à travers tous ces détails. Nous voudrions citer ici quelques exemples qui confirment cette double

mission de l'éducation exprimée dans la philosophie et la pratique de directeurs d'école d'enfants migrants à Beijing.

Au moment de la création de son école « cage à poule », Mme Li cherche les manuels pour ses neuf élèves. Même si elle est la seule enseignante de son école et si elle doit assurer tous les cours, elle choisit trois matières : langue chinoise, mathématiques et instruction civique. D'après elle, en tant qu'enseignante, elle doit apprendre non seulement à ses élèves à lire et à écrire, mais surtout à devenir « quelqu'un de bien. »

Lors de ma première visite dans l'école de M. Ying, je suis tombée sur une manifestation à laquelle participaient tous les enseignants et élèves. Six personnes âgées de plus de soixante-dix ans sont venues raconter leurs expériences aux élèves. Ce sont d'anciens élèves de l'école créée en 1939 par TAO Xingzhi, un éducateur très célèbre dans les années 30 du siècle dernier, et qui a consacré toute sa vie à la généralisation de l'éducation dans les régions rurales. M. Ying, qui nomme officiellement son école *l'Ecole expérimentale Xingzhi*, souhaite mettre en pratique la philosophie éducative de TAO Xingzhi. Prenant connaissance de l'école de M. Ying par la presse, les six personnes âgées ont cherché par tous les moyens les coordonnées de l'école et ont fini par contacter M. Ying pour rencontrer les élèves et leurs enseignants.

Au cours de la manifestation, ils racontent ce qu'ils ont vécu à l'école de TAO, ce que leur ont apporté leurs études, et invitent les élèves à faire preuve de courage pour affronter les difficultés passagères du présent et à travailler assidument pour devenir ultérieurement une *personne* utile pour la société. Ils alternent les récits avec des chants et danses pour montrer d'une manière facile à comprendre pour les élèves que grandir dans une situation difficile pourrait être une expérience précieuse pour toute la vie.

A la fin de la séance, un responsable de l'école a organisé une récitation collective de tous les élèves d'un extrait de l'article célèbre de LIANG Qichao¹⁸, *Pour la jeune Chine* :

¹⁸ LIANG Qichao (1873-1929), écrivain, historien, éducateur, penseur et réformateur politique très célèbre dans l'histoire moderne de la Chine. A la fin de la dynastie Qing, dernière dynastie avant la République, il travaille inlassablement pour l'introduction des idées avancées de l'Occident et, avec Kang Youwei, dirige *personnellement* le mouvement réformateur Wuxu qui dure cent jours mais finit par échouer. Il écrit l'article *Pour la jeune Chine* en février 1910, un an avant la révolution républicaine. Dans cet article, il essaye de montrer que, dans le vieil Empire moribond, une jeune Chine est en train de naître et il appelle les jeunes à s'engager dans la voie de la construction d'une nouvelle Chine.

« ... Aujourd'hui, ce sont nous, les jeunes, et non d'autres, qui doivent assumer les responsabilités. Si les jeunes sont intelligents, notre pays sera intelligent. Si les jeunes sont riches, notre pays sera riche. Si les jeunes sont puissants, notre pays sera puissant. Si les jeunes sont indépendants, notre pays sera indépendant. Si les jeunes sont libres, notre pays sera libre. Si les jeunes sont progressistes, notre pays sera progressiste. Si les jeunes dépassent l'Europe, notre pays dépassera l'Europe. Et si les jeunes l'emportent sur le reste du monde, notre pays l'emportera sur le reste du monde ... »

A travers ces deux exemples, parmi d'autres, nous pouvons nous rendre compte qu'une école d'enfants migrants, malgré la rusticité des conditions matérielles, n'est pas un projet anodin. Elle assume les responsabilités (de la même manière et même de manière plus importante que les écoles publiques) dans la formation des futurs membres de la Cité. En ce sens, elle incarne la face instituée (parternité), de la *personne* telle que définit le modèle de la Médiation. Et les fondateurs, nos directeurs, prennent conscience avec le temps de la *légitimité* de leurs projets, et montrent qu'ils sont prêts à défendre la survie et le développement de leur école au prix de combats difficiles et éprouvants.

2.2 Perception et construction de la légitimité : articulation du bien au Bien

Avec la découverte de la première école d'enfants migrants à Beijing par M. Zhao, ces écoles et leurs directeurs entrent dans l'espace public par la médiatisation, avec les reportages dans la presse et à la télé. Désormais, l'*environnement* auquel les directeurs se réfèrent au moment de la décision de leurs projets élargit.

L'extension de l'*environnement* provoque la multiplication des échanges des directeurs avec l'extérieur. Les réactions des visiteurs de différents milieux qu'ils reçoivent les font comprendre que la portée réelle de leurs projets dépasse largement celle qu'ils envisageaient lors du lancement de leurs initiatives. Ils font face ainsi à la nécessité de réajuster leurs projets et de reconstruire la *légitimité*.

L'adoption des premiers règlements nationaux et l'accroissement de la visibilité des écoles pour l'opinion publique inscrivent leurs projets dans une perspective de la légalisation. En effet, ils se rendent compte progressivement que leurs projets incarnent non seulement un bien commun, mais un bien public.

Nous allons montrer donc comment l'articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique* sous-tend, au moment de l'extension de l'*environnement*, la reconfiguration du projet et la reconstruction de la *légitimité* ? Et comment elle est à l'origine de la prise de conscience par les directeurs du passage du bien commun au bien public ?

2.2.1 Prise de conscience

Puisque l'école de M. Ying a été découverte en premier par M. Zhao et les médias, nous allons prendre ce cas qui illustre bien cette prise de conscience progressive de la *légitimité* du projet.

Quand son école a été révélée au grand public, surtout avec l'intervention de la presse et de la télévision locale, les visiteurs se multiplient et nous constatons que la prise de conscience de la légitimité des écoles émerge progressivement en interaction avec différents interlocuteurs qui peuvent être classés en trois catégories : ceux qui le soutiennent et l'aident aux moments difficiles, ceux qui sont bénéficiaires de son projet et ceux qui en assurent la tutelle administrative.

Et cette prise de conscience se réalise en deux temps : l'« avenir radieux » et la « voie sinueuse »¹⁹. La période « avenir radieux », qui intervient aussitôt après la révélation au grand public de l'existence de l'école, est celle où M. Ying recueille partout des réactions positives à son projet et où il commence à se rendre compte de la portée sociale de son initiative.

Cependant, toutes ces voix élogieuses ne peuvent occulter la dure réalité de l'absence d'une reconnaissance juridique du statut de l'école d'enfants migrants. Face à ce vide juridique, l'autorité administrative, surtout celle dont relève directement l'école de M. Ying, a la liberté totale d'en disposer. Autrement dit, la voie est sinueuse pour lui afin d'assurer un bon fonctionnement de son projet. Cependant, comme Balzac l'a bien dit, « le malheur est notre plus grand maître ». M. Ying achève la reconfiguration de son projet et la reconstruction de la *légitimité* durant les pires moments de sa vie : trois déménagements forcés en deux semaines.

¹⁹ Nous empruntons ces deux expressions au Président Mao, qui à la fin de son article sur les négociations avec Chan Kai-Chek à Chongqing en 1945, après la capitulation des Japonais, écrit la phrase suivante : En résumé, l'avenir est radieux et la voie est sinueuse... (*Œuvres choisies de Mao Zedong*, Tome IV) En effet, malgré leur connotation idéologique au début, ces deux expressions sont d'usage courant aujourd'hui.

Nous allons illustrer le premier temps de la prise de conscience de M. Ying par nos données de terrain et nous pourrons constater avec l'*environnement* élargi, comment les règles qu'il perçoit évoluent ?

Trois catégories	Intervenants	Réactions et actions	Règles perçues
Militants et sympathisants	M. Zhao chercheur	<p>« <i>vous faites un grand bien. Ces enfants ne peuvent pas aller à l'école en ville. Vous avez raison de créer une école pour leur donner une chance.</i> »</p> <p>Organise une mission de recensement des écoles d'enfants migrants ;</p> <p>Écrit un rapport interne pour présenter à l'autorité centrale l'évolution de la question des travailleurs migrants avec l'apparition des écoles d'enfants migrants et proposer des solutions pour résoudre le problème de leur éducation ;</p> <p>Mobilise des étudiants pour servir d'enseignants intérimaires à l'école d'enfants migrants, car à ce moment, la plupart des écoles ont de la difficulté à trouver des enseignants de qualité ;</p> <p>Contacte des organisations caritatives pour faire don</p>	<p>Le projet rend service aux enfants migrants en ville.</p> <p>Le projet est soutenu par les intellectuels, les étudiants, les organisations non gouvernementales et même les autorités centrales.</p>

		<p>d'équipements pédagogiques ;</p> <p>Organise des séminaires de formation à l'intention des directeurs d'école qui manquent d'expériences de gestion ;</p> <p>Contacte les autorités centrales pour organiser des rencontres entre les directeurs d'école et les représentants des autorités centrales ;</p> <p>D'ailleurs, le chercheur Zhao se rend fréquemment avec son épouse à l'école de M. Ying et lorsqu'il n'est pas à Beijing, il lui confie les coordonnées de son épouse pour qu'il puisse la contacter en cas des difficultés.</p> <p>Au moment où des directeurs d'école sont arrêtés au Guangdong par la police, il informe M. Ying et lui demande de faire attention.</p>	
	<p>M. Feng directeur d'un grand journal</p>	<p>Envoie des journalistes et photographes pour faire des reportages sur l'école</p> <p>Visite <i>personnellement</i> l'école et fait connaissance de M. Ying</p> <p>Collecte des dons pour l'école par l'intermédiaire de son journal publié au Etats-Unis et aide l'école à obtenir le premier</p>	<p>Le projet est soutenu par des journalistes et des Chinois d'outre-mer.</p>

		don de son histoire fait par une Américaine d'origine chinoise	
	BTV	Révèle au grand public l'existence de l'école Tourne pendant une semaine un documentaire sur l'activité de l'école et organise sa diffusion sur plusieurs chaînes de la BTV	Le projet fait un écho très favorable dans l'opinion publique.
Bénéficiaires	Enfants migrants et leurs parents	Les parents cherchent par tous les moyens à faire inscrire leurs enfants à l'école et le nombre d'élèves augmente très rapidement.	Le projet est bien accueilli par les travailleurs migrants qui ont des enfants d'âge scolaire.
Tutelle administrative	Police de proximité	Laisse faire et visite régulièrement l'école pour s'assurer de son bon fonctionnement et de la sécurité des élèves	Le projet est soutenu implicitement par la police de proximité.
	Représentant du gouvernement de l'arrondissement	« Vous aidez le gouvernement à accomplir sa mission et vous faites un grand bien. Il faut faire attention à la sécurité des élèves et éviter tout incident. Pour le reste, nous pourrions en discuter. Actuellement, comme ce sujet est un vide juridique, continuez ce que vous faites maintenant. »	Le projet est soutenu par le gouvernement de l'arrondissement. Le projet comble un vide de l'action administrative et peut continuer malgré son illégalité. La sécurité des élèves est primordiale.
	Représentant de	« vous faites un grand bien et	Le projet est soutenu

	la municipalité	<i>nous attendons tous de l'autorité centrale qu'elle sort une politique claire à ce sujet. »</i> <i>« pour le moment, nous connaissons deux écoles d'enfants migrants dans l'arrondissement H. Nous espérons que ces deux écoles amélioreront leurs conditions d'accueil pour envisager une autorisation officielle de l'autorité locale. »</i>	par l'autorité municipale. Il faut améliorer les conditions d'accueil et la reconnaissance officielle est envisageable.
--	-----------------	---	--

Par ce tableau récapitulatif, nous constatons que les univers sociaux auxquels M. Ying se réfère dans son projet ne sont plus constitués principalement par ses proches ou sa famille, mais par différentes composantes de la société civile, les parents des enfants migrants et les autorités administratives de différents niveaux. Les règles qu'il perçoit dans ses échanges avec eux sont convergentes et peuvent se résumer comme suit :

- 1) Son projet fait l'objet d'un soutien général, de la part de la société civile et des pouvoirs publics.
- 2) Son projet comble un vide de l'action juridique et administrative de l'Etat. Malgré son *illégalité*, il est légitime.
- 3) La reconnaissance officielle de son projet est possible sous condition de la garantie de la sécurité des élèves et de l'amélioration des conditions d'accueil.

Le bien que toutes les réactions visent n'est évidemment plus le bien que M. Ying envisageait au moment du lancement de son projet, à savoir, donner satisfaction à la demande de ses proches et au souhait de son père. Il s'agit désormais d'un bien commun, la scolarisation des enfants migrants en ville, un défi majeur que les autorités centrales et locales ne sont pas prêtes à relever.

	Projet 1	Projet 2
Les biens	Satisfaire la demande des proches parents et acquitter une dette de reconnaissance à leur égard pour leur soutien au moment où Mme Li fait ses études	Les enfants migrants d'âge scolaire en ville peuvent aller à l'école et éviter la rupture scolaire.
	Les enfants peuvent aller à l'école et apprendre à lire et à écrire. Les expériences douloureuses de Mme Li ne se reproduiront pas chez les enfants de la famille.	Les enfants peuvent vivre avec leurs parents.
	Mme Li reprend le métier d'enseignant.	Comblent un vide juridique et administratif et aider l'Etat à relever un grand défi dans le contexte de la migration massive des paysans vers la ville
	Le père est content de voir son fils partir à la capitale pour faire une œuvre utile pour la société et c'est bon pour la famille.	Entreprendre un métier utile pour la société et apprécié par tout le monde
Les prix	M. Ying et son épouse abandonnent leur emploi pour commencer une carrière pleine d'incertitudes.	Il faut investir pour améliorer les conditions d'accueil et garantir la sécurité des élèves.
	Ils doivent travailler très dur pour ne pas décevoir les parents et leur père.	Il faut améliorer la qualité de l'enseignement.
	Ils n'ont presque pas de revenus disponibles et les conditions de travail sont rudimentaires.	La situation financière de l'école est toujours difficile.
	Comme il existe un vide juridique entier	Ils n'ont presque pas de revenus

	à ce sujet, l'école sera illégale et ils courront personnellement des risques.	disponibles.
--	--	--------------

Cette comparaison nous montre que pour M. Ying et son épouse, le décalage entre les deux projets est évident. Même si pour le moment, l'avenir est dans l'ensemble prometteur pour le couple, le réajustement du projet va exiger d'eux des sacrifices personnels importants. Autrement dit, lors de la reconfiguration de leur projet, ils devraient de nouveau mettre de côté leurs biens strictement personnels, surtout sur le plan matériel.

Comment M. Ying fait face à ce décalage ? A travers ses propos, nous pouvons ressentir sa prise de conscience et surtout sa détermination à passer du projet 1 au projet 2. Nous citons deux exemples :

1) Au moment où M. Zhao lui informe que des directeurs d'écoles d'enfants migrants au Guangdong ont été arrêtés par la police, M. Ying lui répond : « *Je n'ai peur de rien, car ce que je fais est bien.* »

2) Fin 1996, six mois après la découverte de son école par M. Zhao, M. Ying reçoit un responsable de la commission de l'éducation de la municipalité de Beijing, M. Zhang. Ce dernier lui pose la question : « *comment vous envisagez personnellement l'avenir ? Vous-même et votre école ?* » M. Ying lui répond par un poème qu'il a écrit :

Je ne fais que pousser mon chariot

Peu importe qu'il monte ou descende

Même il se casse, avec son maître,

Malgré tout, on a remonté la pente

Mon chariot et moi, on est couvert de poussière

Mais on a sous les yeux un nouveau monde

Comment cette prise de conscience et cette détermination vont se concrétiser dans la reconfiguration du projet et la reconstruction de la *légitimité* ? C'est le sujet que nous aborderons dans la section suivante, portant sur le deuxième temps : « la voie sinueuse ».

2.2.2 Expansion du soi et reconstruction de la *légitimité* : articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique*

L'expansion du soi (self-expansion) est un concept de psychologie sociale qui revient à James (1890)²⁰. Elle signifie que « *les gens incorporent d'autres personnes dans leur sens du soi* »²¹. Et plus précisément, « *la recherche établit clairement l'idée que la conception du soi des gens s'étend et se diversifie quand ils entrent dans des relations et ont de nouvelles expériences, et que les gens recherchent des expériences et relations qui augmentent leur efficacité.* »²² (Leary, 2007)²³

Nous avons constaté au 3.2 du chapitre III concernant la portée morale des initiatives des directeurs que les biens « *personnels* » qui figurent dans les projets finals ne concernent plus que les directeurs eux-mêmes. Autrement dit, en construisant son projet, la personne instaure un bien commun, qui incorpore, par une modalité d'abstraction, ses biens privés et ceux qu'exigent les univers sociaux qu'elle associe dans son *environnement*. En ce sens, elle connaît une expansion du soi, qui est due, comme nous l'avons montré au chapitre III, à la *capacité instituante* de la *personne*.

Comment cette expansion du soi se répercute sur la reconfiguration du projet et la reconstruction de la *légitimité* ? Nous devons réintroduire la *capacité éthique* pour voir son articulation avec la *capacité instituante* dans la prise de décision des directeurs dans le nouveau contexte.

Nous pouvons nous appuyer sur l'expérience de M. Ying, celle des trois déménagements forcés en deux semaines, pour illustrer comment il fait le choix pour faire évoluer son projet dans le sens du bien commun ?

Récapitulons les réactions ou actions des univers sociaux impliqués dans cette expérience et des règles que M. Ying perçoit dans les échanges avec eux :

²⁰ W. James, *The Principles of Psychology*, New York: Holt, 1890

²¹ People include other individuals in their sense of self.

²² Research clearly supports the notion that people's self-concepts expand and diversify when they enter relationships and have other novel experiences and that people seek experiences and relationships that increase their efficacy

²³ Leary Mark R., *Motivational and Emotional Aspects of the Self*, in *Annual Review of Psychology*, 2007. 58 : 317-344

La voie sinueuse

Trois catégories	Intervenants	Réactions et actions	Règles perçues
Militants et sympathisants	M. Feng	<p>Collecte des dons par l'intermédiaire de son journal</p> <p>Fait connaître à M.Ying des personnalités susceptibles de l'aider dans ses contacts avec l'administration</p> <p>Loue au nom de son journal les locaux pour M. Ying</p> <p>S'adresse à la police de différents niveaux pour aider M. Ying à éviter des harcèlements de policiers</p> <p>Profite de son réseau relationnel pour recueillir les dernières informations sur la politique de l'autorité centrale relative aux écoles d'enfants migrants</p> <p>Encourage M. Ying à poursuivre sa juste cause malgré des difficultés immédiates</p>	<p>Le projet est juste et fait l'objet d'un soutien large.</p> <p>En dépit des difficultés immédiates, il faut tenir le coup et poursuivre le projet à tout prix.</p>
	Mme Ren, Américaine d'origine chinoise	<p>Accorde plusieurs dons à l'école de M. Ying pour un montant de plus de 200 000 yuan, qui permet à M. Ying de faire face au coût financier des déménagements forcés et de payer les loyers et la réhabilitation des locaux aux</p>	<p>La juste cause est soutenue partout au monde, y compris sur le plan financier.</p>

		moments les plus difficiles	
	M. Han, membre de la CCPPC	Aide M. Ying à prendre rendez-vous avec le responsable de l'éducation à la Municipalité de Beijing pour les formalités sur la légalisation de l'école	Le projet est soutenu par des parlementaires.
	M. Zhao et son épouse	Mobilise des étudiants pour devenir enseignants intérim à l'école Organise des séances de formation des directeurs d'école et des professeurs des écoles d'enfants migrants	Le projet est soutenu par des intellectuels. Il faut améliorer la gestion de l'école et la qualité du corps enseignant.
	CCTV	Fait des reportages sur les conflits entre la police locale et l'école et faire pression indirectement à la police	Le projet est soutenu par la télévision centrale.
Bénéficiaires	Enfants migrants et leurs parents	A chaque fois, lors de la fermeture forcée de l'école, les élèves pleurent et supplient les policiers de laisser l'école ouverte. Malgré les déménagements fréquents, la majorité des élèves suivent fermement M. Ying et l'aident dans les travaux de la réhabilitation des locaux.	Les enfants et leurs parents sont très attachés à l'école. Il ne faut pas les décevoir.
Tutelle administrative	Village Kong	Force la fermeture de l'école pour une location plus lucrative du terrain	L'école peut être supprimée à tout moment par une décision de l'autorité de

			base.
	Police du village Wang	Force la fermeture de l'école sous prétexte de l'illégalité de l'école	L'école est considérée par la police locale comme une source de l'instabilité.
	Police du village Hua	<p>Demande la fermeture de l'école sous peine de l'arrestation du responsable de l'école et de la saisie de tous les revenus illicites</p> <p>(Après intervention de M. Feng) Laisse ouverte l'école et exige l'amélioration des conditions matérielles et de la qualité d'enseignements ; fait pression dans la coulisse au propriétaire des locaux pour qu'il interrompe le contrat de location</p>	<p>L'école est considérée par la police locale comme une source de l'instabilité.</p> <p>Des dérogations sont toujours possibles avec l'intervention de personnalités.</p>
	Police du village Lu	Grâce à l'aide de M. Feng, la police locale est relativement tolérante vis-à-vis de l'école. Mais elle saisit toute occasion pour créer des difficultés, et à chaque fois, M. Ying sort gagnant en présentant le soutien qu'il a reçu de M. Feng et d'autres personnalités.	L'illégalité de l'école ne pose pas problème pour la police locale, tant qu'elle est soutenue par des personnalités importantes.

Ce tableau montre que pour M. Ying, la situation est claire. Il a tous les soutiens nécessaires à son projet, sauf celui de l'autorité de base dont son école relève directement. Mais l'hostilité de l'autorité locale, surtout de la police de proximité, peut entraîner des dégâts irréversibles pour lui et ses élèves : la fermeture de l'école, la rupture scolaire des élèves, la perte de tous les investissements immobiliers, la recherche de nouveaux locaux... Cependant, si l'attitude

de la police locale est impitoyable, des possibilités d'assouplissement existent. Et cela dépend du soutien dont l'école bénéficie, surtout de personnalités influentes que l'école peut mobiliser.

M. Ying et son épouse ont choisi de maintenir à tout prix leur école, nous pouvons refaire le tableau des biens et prix de leur nouveau projet :

Projet : malgré l'hostilité des autorités de base, maintenir l'école à tout prix

Les biens

1	Les enfants ne perdent pas l'occasion d'aller à l'école.
2	Les enfants et leurs parents ne seront pas déçus.
3	Mériter la confiance des parents, des élèves et des enseignants qui restent avec eux
4	Mériter la confiance de tous ceux qui les soutiennent sous différentes formes
5	Prouver à tous ceux qui les soutiennent leur capacité à mener à bien leur projet
6	Faire des choses utiles pour la société

Les prix

1	Perdre tous les investissements en immobilisation à chaque déménagement
2	Perdre tous les revenus, y compris ceux pour maintenir une subsistance élémentaire : la nourriture, le logement, les transports
3	La santé de M. Ying se dégrade.
4	Ils doivent emprunter de l'argent à leurs proches pour payer la réhabilitation des locaux.
5	Les risques de la sécurité <i>personnelle</i> persistent avec la menace d'arrestation de la police partout où ils s'installent.
6	Ils travaillent très dur pour rechercher après chaque déménagement les locaux

disponibles et les réhabiliter pour accueillir les élèves.
--

Les biens qu'ils cherchent par leur projet sont ceux qu'ils reconfigurent à partir des règles qu'ils perçoivent dans leurs échanges avec des univers sociaux impliqués. Les biens, qui ont une connotation personnelle, tels que mériter la confiance des parents, des élèves, des enseignants et de tous ceux qui les soutiennent, s'orientent clairement vers un bien supérieur, un bien commun. Ce choix est illustré par l'attitude de M. Ying devant la police du village Hua. Jusqu'alors, devant les pressions de la police locale, lui et son épouse ne faisaient que s'enfuir pour éviter la fermeture forcée de l'école. Au village Hua, face à l'hostilité de la police locale, M. Ying décide de ne plus s'y résigner et d'écrire des pétitions pour dénoncer à l'échelon supérieur les exactions de la police. Ce changement d'attitude à l'égard de celle-ci montre que M. Ying a confiance en le bien-fondé de son projet. Ou plus précisément, il est désormais convaincu que le bien qu'il cherche à travers son projet n'est plus un bien personnel *stricte sensu*, mais un bien supérieur qui s'affirme comme un bien commun.

Pour rechercher les biens, ils acceptent de payer les prix très lourds. En fait, ils sacrifient presque tous les biens strictement personnels, même les conditions élémentaires de la subsistance (la nourriture, le logement, la santé et les revenus) et la sécurité *personnelle* (la menace d'arrestation de la police). Certes, ils connaissent des moments d'hésitation. Mais ils ne cèdent pas. Nous citons la réponse de M. Ying à nos questions « *Est-ce que vous avez pensé à abandonner ? Est-ce que vous regrettez votre choix ?* »

M. Ying : « *Quand mon épouse et moi avons été chassés par la police du village Wang, nous voulions abandonner et renoncer. Mais si nous nous arrêtons, comment ferions-nous face à ces élèves et leurs parents qui nous faisaient entière confiance ? Comment ferions-nous face à toutes ces personnalités qui nous aidaient sous différentes formes ? Nous nous sentions responsables vis-à-vis de tous ces gens, qu'il s'agisse des élèves, des parents et de ceux qui nous soutenaient. Nous voulions aussi leur montrer que nous n'étions pas nuls et nous étions capables de faire des choses utiles.* »

« *Oui, aux moments les plus difficiles, j'ai regretté d'avoir choisi ce métier. Mais finalement j'ai bien tenu le coup. C'est mon épouse qui m'a fait venir à Beijing et au départ, j'ai voulu seulement l'aider à résoudre des problèmes urgents. Le projet d'alors était de louer un stand à la gare de Beijing pour gagner de l'argent. Mais dès que je me suis lancé dans ce métier, des aides et soutiens de différents milieux de la société ont afflué et plus j'obtenais des*

soutiens et des aides, plus je sentais l'impossibilité de reculer. Si je ne faisais pas bien mon métier, comment pourrais-je montrer que je mérite la confiance de tous ceux qui me soutiennent et leur prouver que je suis une personne utile pour la société ? »

La réponse de M. Ying illustre bien comment par sa *capacité éthique*, la *personne* peut écarter les biens immédiats pour choisir ceux qui sont susceptibles d'apporter un plaisir d'un autre ordre. Et par sa *capacité instituante*, M. Ying se sent responsable vis-à-vis de tous ceux qui le soutiennent et qui lui font confiance et en même temps il veut rendre service à la société, devenir une personne utile pour la société. Et il sacrifie à cette fin des biens privés matériels. Nous pouvons aussi l'illustrer avec son attitude vis-à-vis du don offert par Mme Ren à son école :

Quand M. Feng l'informe du don de 200 000 yuan que Mme Ren décide de faire à son école, M. Ying lui répond : *« Il faut bien utiliser cette somme d'argent. La cabane que j'ai actuellement ne peut pas être une solution durable et je souhaite louer des locaux corrects pour ouvrir une vraie école. Et d'ailleurs, maintenant, trois ou quatre élèves doivent encore partager une seule table ; donc je veux acheter des pupitres et chaises. J'ai déjà remis un dossier d'autorisation à la commission de l'éducation de mon arrondissement. Si je suis autorisé à continuer à faire mon école, j'accepterai avec plaisir ce don. Si non, vous le retournerez à Mme Ren et la remercerez de sa bienveillance. »* Quand la commission de l'éducation lui donne une réponse favorable, il demande à M. Feng de conserver ce don pour lui et en cas de nécessité, il le contactera et lui en précisera l'usage.

Le cas de M. Ying est un exemple réussi de la reconstruction de la *légitimité*. Les exemples d'échec sont aussi nombreux. Nous ne citons qu'un cas, celui de M. Bao que nous avons évoqué plus haut.

M. Bao pense que l'école est un endroit où les enfants apprennent à lire et à écrire. Il refuse tout contact avec l'extérieur. En octobre 1996, l'école de M. Bao est fermée par le responsable du village. Son collaborateur vient voir M. Ying pour lui vendre des manuels et des fournitures scolaires avant de rentrer dans son pays natal. M. Ying appelle un journaliste de la Télévision de Beijing, M. Zheng, qui est très intéressé par l'école de M. Bao et décide de l'aider. Quand M. Zheng arrive à l'école, M. Bao refuse de le voir. M. Zheng demande à rencontrer le responsable du village et réussit à le convaincre de laisser ouverte l'école de M. Bao au moins jusqu'au début des vacances scolaires pour éviter la rupture scolaire des élèves. Le responsable du village accepte et l'école de M. Bao est rouverte.

Contrairement à M. Ying, M. Bao refuse d'accepter la réalité de l'extension de son *environnement* et la nécessité de reconstruire son projet et sa *légitimité* dans le sens du bien commun. Ceci dit, nous pouvons aussi comprendre pourquoi il refuse d'investir pour améliorer les conditions d'accueil et la qualité d'enseignement de son école. Le fait qu'il bloque le passage du bien *personnel* au bien commun empêche son projet d'évoluer et d'accéder à la *légalité*. Aujourd'hui, son école est toujours illégale et est au bord de la faillite.

2.2.2 Accès au principe : du bien commun au bien public

En 1998, trois ans après la découverte de l'école de M. Ying par M. Zhao, le ministère de la Sécurité publique et la commission nationale de l'Éducation ont rendu public un règlement conjoint qui autorise l'ouverture des écoles d'enfants migrants en ville. Depuis la publication de ce règlement, les cas de fermeture forcée d'écoles par la police locale diminuent très rapidement.

En même temps, au fur et à mesure de la sensibilisation de l'opinion publique au problème de la scolarisation des enfants migrants en ville, de plus en plus d'aides affluent vers ces écoles. Au cours de nos enquêtes, beaucoup de directeurs, surtout ceux qui sont le plus aidés par la société, nous ont fait part d'un constat similaire. En effet, avec la multiplication des aides, ils se rendent compte que celles-ci ne les visent plus personnellement. Autrement dit, les aides sont de plus en plus anonymes et ils ont l'impression d'être des personnes incarnant avec leur projet d'un principe qui rassemble tout le monde : les enfants ont le droit d'aller à l'école.

Grâce à ce principe, ils reçoivent des aides inattendues, celles d'une personne ou d'une institution complètement inconnue. Et même le plus souvent, ils reçoivent à la dernière minute une aide qui leur permet de surmonter les pires difficultés et d'éviter la fermeture de l'école. Citons, parmi les nombreuses histoires que nous avons recueillies au cours de l'enquête, l'une d'entre elles qui nous apparaît hautement significative de cette forme de prise de conscience.

M. Ying a dû affronter un problème de bus scolaire qui a failli mettre son projet en péril. Comme une partie des élèves habite loin de l'école, le dispositif de bus scolaire est crucial pour garantir la ponctualité de tous. Puisque les parents ne peuvent pas payer cher, pour économiser les frais, M. Ying a réussi à convaincre la société de transports en commun de Beijing de lui louer des bus d'occasion à des prix avantageux. Cependant, au moment de la

rentrée, les parents prennent le bus avec leurs enfants et le nombre de passagers dépasse largement la capacité autorisée. Un parent d'élève a dénoncé à la presse la surcharge du bus de telle sorte que la société de transports en commun a interrompu la location des bus.

M. Ying fait face ainsi à un problème épineux : s'il supprime les bus scolaires, un grand nombre d'élèves auront du mal à venir à l'heure à l'école et une partie d'entre eux risque même de ne plus y venir. Dans chaque bus, il y a un enseignant qui supervise le ramassage des élèves le matin et veille à les remettre aux parents le soir. S'il les maintient, il ne peut que louer les bus au prix du marché. Ce serait trop cher tant pour les parents que pour l'école.

Au moment où M. Ying est au pied du mur, il reçoit un coup de fil du plus grand patron immobilier de Chine. Il lui dit : *« J'ai appris votre problème dans la presse. J'ai réussi à mobiliser les membres de la corporation et nous avons collecté les fonds nécessaires à la location des bus pour un an. Vous aurez ainsi du temps pour trouver une solution définitive au problème des bus scolaires. »*

M. Ying m'a dit : *« Ce n'est pas la première fois que j'ai connu ce genre de miracles. Depuis la création de mon école, pendant plus de quinze ans, j'ai traversé presque toutes les crises mortelles de cette manière. »* Il a recouru à une métaphore intéressante : *« Je suis comme Tang Ceng (un moine bouddhiste célèbre sous la dynastie Tang et personnage d'un roman classique chinois très connu : Voyage vers l'Ouest)²⁴, à chaque moment difficile, je peux toujours être sauvé à la dernière minute par des forces inconnues. »*

Nous pouvons considérer l'accès au principe comme un troisième temps de l'évolution du projet après l'extension de l'*environnement* : suite à la prise de conscience de la portée sociale du projet, les directeurs procèdent à sa reconfiguration et à la reconstruction de leur *légitimité* par leur attachement au bien commun. Et l'accès au principe marque un tournant. Car d'une part, les directeurs commencent à se rendre compte que les univers sociaux concernés par leur projet tendent à s'étendre et leur implication dans leur *environnement* devient presque

²⁴ *Voyage vers l'Ouest* est un roman écrit par WU Cheng'en au 16^{ème} siècle. C'est une histoire fantastique créée à partir des expériences réelles d'un moine de la dynastie Tang (Xuan Zang) qui fait un long voyage en Inde pour y chercher des canons bouddhiques. Le roman raconte les 81 épreuves que Tang Ceng et ses disciples (roi-singe, maréchal céleste Tianpeng incarné dans le corps d'un cochon, un autre général céleste de rideau incarné dans le corps d'un monstre cannibale dans la rivière ont connues lors de leur pèlerinage vers l'Inde. Pour chaque épreuve, au moment critique, ils sont sauvés par une force surnaturelle. Ces épreuves surmontées sont la métaphore de l'élévation spirituelle vers la sainteté bouddhique et l'étrangeté de la protection désigne la force de la sainteté. Ici le directeur met l'accent sur le phénomène inverse : le mystère de l'intervention du Bouddha. Mais, paradoxalement, ce faisant, il révèle 'le mystère' du pouvoir universalisant que comporte 'l'accès au principe', repérant ainsi son pouvoir de contagion civique et sa propension à susciter l'altruisme autour de lui.

automatique et échappe souvent à leur contrôle. D'autre part, les règles qu'ils perçoivent à travers les échanges avec ces univers sociaux convergent vers un principe abstrait et universel. Autrement dit, aux yeux de tous ceux qui sont sympathisants vis-à-vis de leurs projets, ces derniers incarnent un bien universel, ou un bien public. Naturellement, cette nouvelle étape dans la prise de conscience des directeurs aura des retombées sur leurs projets.

L'accès au principe inaugure ainsi une nouvelle phase des relations entre les directeurs et leur *environnement*. Si la prise de conscience et l'expansion du soi constituent notamment l'adaptation de nos directeurs à leur nouvel *environnement*, l'accès au principe marque le passage de l'adaptation au contrôle. Ils ne se limitent plus à un réajustement de leurs projets respectifs pour reconstruire leur *légitimité*. Ils se lancent désormais dans un combat pour la reconnaissance publique du bien public que leurs projets incarnent.

2.3 Combat pour la légalité : pour le bien public

Au moment où leurs projets incarnent un bien public, nos directeurs connaissent une nouvelle « métamorphose ». En effet, leur expansion du soi entre dans une nouvelle étape, où par leurs projets, ils participent au progrès de la Cité. Nous reprenons ici une phrase de Tao Xingzhi, citée par M. Ying, pour qualifier le profil d'un directeur d'école d'enfants migrants : « *Un directeur d'école doit avoir des mains d'agriculteur, une tête d'enseignant pour agir comme réformateur de la société* ».

Pour nos directeurs, la vocation de « *réformer la société* » va faire évoluer de nouveau leurs projets, cette fois-ci, du bien commun vers le bien public. Au cours de nos enquêtes, nous avons constaté que l'emploi du temps de nos directeurs commence à se diversifier. En effet, ceux-ci ne se limitent plus à la résolution des problèmes concrets que leur école rencontre dans la vie quotidienne. Ils participent activement à la vie publique de la Cité. Par exemple, rencontres avec les médias, échanges avec les autorités de différents niveaux, défense des droits par la loi...

Schématiquement, nous pourrions résumer cette diversification des activités des directeurs comme la création de trois catégories de sous-projets ayant comme pivot leur projet d'école : accroître la visibilité de l'école, sauvegarder des droits par la loi, prendre des initiatives associatives. Si ces trois catégories de sous-projets sont ordonnées par le projet d'école, c'est parce que celle qu'ils dirigent est à l'origine de la *légitimité* de leur projet. Autrement dit, si

des dysfonctionnements dans leur école portent atteinte à sa mission de bien public, ces sous-projets n'ont plus aucune raison d'être, car le projet « mère » dont ils dépendent n'est plus légitime.

Les trois catégories de sous-projets concernent toutes les relations entre les directeurs et leur *environnement*. Ce sont les initiatives qu'ils prennent pour sensibiliser l'opinion publique à leurs projets et à la nécessité de garantir le droit à l'école des enfants migrants.

2.3.1 Confirmer la mission de bien public des écoles

Les écoles d'enfants migrants sont créées par des travailleurs migrants avec leurs investissements personnels. Dès le début, ils sont souvent accusés de poursuivre des intérêts privés matériels. Comment garantir la mission de bien public des écoles d'enfants migrants malgré leur statut d'écoles privées ?

La plupart des directeurs que nous avons interviewés ont choisi d'améliorer leurs écoles selon deux principes :

- 1) Ils essayent dans la mesure du possible de s'aligner sur les critères que les écoles publiques doivent remplir en matière d'organisation de l'enseignement, de corps enseignant, et de conditions matérielles.
- 2) Compte tenu de la situation particulière des écoles d'enfants migrants, ils adoptent des mesures ciblées pour garantir la sécurité des élèves, la stabilité de leurs études et améliorer la gestion interne, notamment assurer la viabilité financière de l'établissement.

Ayant pris conscience du bien public qu'incarnent leurs projets, nos directeurs ne se contentent plus de fournir un endroit abrité aux enfants migrants pour qu'ils puissent apprendre à lire et à écrire. Ils souhaitent que leurs élèves puissent faire leurs études dans des conditions similaires à celles d'une école publique. M. Ying nous a dit : « *mon rêve est que tous mes élèves puissent faire leurs études dans des écoles publiques à Beijing. Entre temps, je ferai de mon mieux.* » D'autres directeurs nous disent : « *nous n'avons pas suffisamment de marges de manœuvre pour réduire l'écart entre notre école et les écoles publiques sur le plan matériel, mais nous pouvons le compenser par nos efforts sur le plan du logiciel* ». Ce qu'ils entendent par logiciel, c'est la gestion interne de l'école, qui va de la propreté des locaux, la qualité du corps enseignant, jusqu'à la bonne organisation de la vie des élèves à l'école.

Autrement dit, nos directeurs se réfèrent désormais aux écoles publiques dans l'organisation de l'enseignement et la gestion quotidienne de l'école. Même si la situation est différente d'une école à l'autre, nous avons constaté partout cette volonté de se rapprocher des écoles publiques. En voici quelques exemples :

1) Presque toutes les matières enseignées aux écoles publiques sont prévues par les écoles d'enfants migrants, y compris celles d'éducation artistique, telles que la musique et la peinture.

2) Comme dans les écoles publiques, les enseignants doivent avoir le certificat national d'agrégation. Faute de moyens, le nombre d'élèves par enseignant dépasse, à quelques exceptions près, celui des écoles publiques. Mais les relations entre enseignants et élèves sont proches. Plusieurs enseignants nous ont dit : « *nous aimons beaucoup ces enfants migrants. Ils sont plus consciencieux et plus travailleurs que les élèves des écoles publiques.* » Un professeur de musique nous a dit : « *quand je suis arrivé dans cette école, j'ai trouvé que les enseignants ici veillaient beaucoup sur leurs élèves, beaucoup plus que mes professeurs à l'école de mon pays natal. Par exemple, l'enseignant responsable de la classe reste tout le temps avec ses élèves, même pendant la pause de déjeuner.* » Nous avons pu vérifier ses propos lors de nos visites dans plusieurs écoles.

3) Dans la gestion quotidienne, beaucoup de directeurs suivent l'exemple des écoles publiques. Dans les écoles que nous avons visitées, les différents règlements intérieurs sont affichés clairement dans le bureau des professeurs. La vie quotidienne à l'école, qu'il s'agisse des professeurs, du personnel administratif et des élèves, est organisée à l'exemple des écoles publiques. Mme Zhang m'a montré un jour son programme de travail pour la première semaine du semestre. C'était un tableau fait à la main sur un papier aussi grand qu'un journal, dans lequel chaque cellule comporte les activités importantes à faire dans la semaine et les personnes responsables²⁵.

²⁵ Ce détail et d'autres que nous évoquons dans cette section pourraient paraître banals aux yeux d'Occidentaux. Nous proposons de les situer dans le contexte où se trouvent ces écoles d'enfants migrants. Dans les documents et discours officiels, ces écoles sont décrites comme « les établissements rudimentaires ». Autrement dit, elles ne sont pas considérées comme les écoles au sens stricte du terme, et encore moins, celles qui peuvent avoir un statut égal à celui des écoles publiques. Au cours de nos enquêtes, beaucoup de directeurs ont souligné qu'ils étaient conscients de l'écart qui existe entre leurs établissements et les écoles publiques. Faute de subventions publiques, il leur est impossible d'offrir à leurs élèves les conditions matérielles comparables. Mais ils ont la volonté et la détermination d'améliorer autant que possible les conditions matérielles et de réduire l'écart par une gestion plus adaptée aux besoins des enfants migrants. Et ils s'efforcent de recruter un corps enseignant qui sait

4) Même si les conditions matérielles des écoles d'enfants migrants ne sont pas comparables à celles des écoles publiques à Beijing, nous avons pu constater au cours des visites les efforts qui ont été faits pour les améliorer. Citons l'école de M. Ying. Les locaux sont propres, qu'il s'agisse des salles de cours, du terrain de sport ou des bureaux du personnel administratif, avec des installations d'hygiène élémentaires, telles que des lavabos avec de l'eau courante, du savon, les toilettes. L'école a une petite bibliothèque, des salles informatiques ouvertes à tous les professeurs et élèves, ainsi qu'un terrain de sports avec des installations basiques. Les salles de cours sont chauffées en hiver et équipées de ventilateurs pour l'été. Des visiteurs que nous avons croisés au cours de l'enquête nous ont dit que l'école de M. Ying est meilleure que la plupart des écoles rurales dans les régions de l'Intérieur. Des parents d'élèves nous ont donné la même appréciation. Un autre détail parlant : avec l'augmentation du nombre d'élèves, il manquait de salles de cours. M. Ying a fait construire deux salles de cours provisoires, dont l'une est devenue le bureau des professeurs. Les bureaux du personnel administratif sont les salles les plus petites et les moins éclairées de l'école. L'explication de M. Ying : « *Les enfants ont droit au meilleur.* »

Ces exemples nous montrent que ces directeurs décident de faire tout le possible pour se rapprocher des écoles publiques. En plus, compte tenu de la situation spécifique des enfants migrants et de leurs parents en ville, ainsi que du statut particulier des écoles d'enfants migrants, beaucoup de directeurs ont pris des mesures adaptées pour que les enfants migrants fassent leurs études dans les meilleures conditions.

Nous citons quelques exemples :

1) Comment garantir la sécurité des enfants pendant le trajet domicile - école et pour les activités périscolaires ?

Comme nous l'avons fait souvent remarquer, la plupart des enfants habitent loin de l'école et leurs parents n'ont pas le temps de les accompagner et de les chercher à la fin de la journée. M. Ying a mis en place un dispositif « de porte à porte » permettant de réduire les risques liés à un aller-retour seul entre la station du bus scolaire et le domicile, et facilite la vie des parents. Nous avons vu, à l'école, un calendrier précis des permanences est affiché au bureau des professeurs et ceux-ci nous ont confirmé que cet accompagnement faisait partie de leur

prêter une grande attention aux élèves. Ces détails doivent être interprétés comme les efforts de ces directeurs destinés à assurer la mission publique de leurs écoles, malgré toutes les difficultés matérielles.

travail. D'ailleurs, ils doivent aussi accompagner les élèves pour les activités périscolaires, que l'école organise avec l'aide de différents milieux de la société, par exemple, visites de musées, spectacles, rencontres sportives... Le nombre de professeurs mobilisés dépend de celui d'élèves. Dans d'autres écoles, nous avons repéré des pratiques similaires.

2) Etant donné l'illégalité de l'école, comment assurer la continuité de l'enseignement et préserver les élèves de l'instabilité liée aux décisions arbitraires des autorités ?

Au cours de nos enquêtes, nous avons pris connaissance de plusieurs tactiques inventées par nos directeurs pour y faire face et ils ont souligné que leur seul objectif était d'épargner les élèves de l'éventuel dérangement lié au statut illégal de l'école. Citons l'exemple de Mme Zhang, son école est l'une des rares écoles qui n'ont jamais connu la fermeture forcée.

« Mon objectif est très clair, à savoir, faire tout mon possible pour offrir à mes élèves un environnement stable. Je ne connais personne à Beijing et je dois compter sur mes propres efforts. A cet effet, j'essaie de maintenir une bonne relation avec les autorités de différents niveaux. Je réponds à toutes les convocations et même si parfois leurs critiques ou exigences ne sont pas raisonnables, je ne proteste jamais. Avec le temps, j'ai l'impression que dans la plupart des cas, ces officiels qui me convoquent ne font que me communiquer ce que leur échelon supérieur leur a demandé et qu'ils ne se préoccupent nullement des résultats.

J'ai connu quelques fermetures forcées de mon école. En fait, le matin, j'ai découvert que la porte était scellée avec une affiche de fermeture de l'autorité. Ce n'était pas grave, j'ai coupé le scellé et les élèves ont pu suivre normalement leurs cours. A l'occasion des campagnes générales de « lutte contre les écoles illégales » de l'arrondissement, je parviens toujours à obtenir des informations de source officielle la veille et je ferme l'école le jour de la campagne. Le lendemain, les cours reprennent comme si de rien n'était.

Je profite aussi des positions divergentes entre les différents arrondissements sur les écoles d'enfants migrants. Par exemple, l'arrondissement Fengtai a toujours une attitude très dure, mais c'est là que le besoin est très fort. Finalement, je réussis à trouver dans cet arrondissement les locaux qui sont limitrophes de l'arrondissement Xuanwu, qui a une bonne réputation à ce sujet. Je loue aussi les locaux dans l'arrondissement Xuawu. Les deux établissements ne sont séparés que par une petite rue. Au moment où l'arrondissement Fengtai lance la campagne générale de suppression, mes élèves traversent la rue et s'installent provisoirement dans l'autre établissement. Ils retournent dans leur propre territoire à la fin de la campagne. »

3) Contrairement aux écoles publiques qui fonctionnent avec les dotations budgétaires de l'Etat, les écoles d'enfants migrants n'ont que les frais d'études payés par les élèves comme recettes. Faute d'un statut légal, elles ne peuvent également bénéficier des tarifs préférentiels de l'eau et de l'électricité. Les locaux sont loués et réhabilités aux frais propres du directeur. Au cours de nos enquêtes, plusieurs directeurs ont tenu le même point de vue : « *le développement d'une école d'enfants migrants dépend largement d'une gestion financière viable.* »

Il faut augmenter les ressources, et mieux programmer les dépenses. La stratégie de multiplication des établissements est efficace. Car cela permet de rapprocher l'école des lieux d'habitation des élèves et d'alléger les frais de gestion. D'ailleurs, plus le nombre d'élèves augmente, plus les fonds dont dispose le directeur sont importants, et plus il est possible de parvenir à un équilibre de l'ensemble des comptes.

En même temps, un bon directeur doit savoir bien programmer les dépenses de son école. Plusieurs directeurs m'ont parlé de leurs tactiques pour mieux dépenser les sommes limitées d'argent dont ils disposent : bien programmer les investissements en fonction des excédents de chaque année, chercher personnellement les produits qui présentent le meilleur rapport prix-qualité, éviter les dépenses peu productives pour le développement à long terme de l'école... En bref, il importe à la fois de bien investir et de faire les économies nécessaires à bon escient.

Ne pas investir ou dépenser sans compter risquent l'un comme l'autre de mettre en péril leur école, ou au moins de miner la *légitimité* de leur projet. Si un directeur n'investissait pas, les conditions d'accueil se dégraderaient et son école serait condamnée à la fermeture, en raison de la concurrence d'autres écoles ou de sa suppression pure et simple par l'autorité administrative. Inversement, s'il dépensait sans compter, sa mauvaise réputation en matière de gestion ferait fuir toutes les aides extérieures et conduirait à son déclin.

En bref, les projets auxquels nos directeurs se consacrent à ce stade sont très différents de ceux qu'ils envisagent au moment du lancement, que nous avons décrits au chapitre précédent. Conscients du bien public qu'incarnent leurs projets, ils cherchent par tous les moyens à offrir à leurs élèves un environnement comparable à celui des écoles publiques. Autrement dit, ils essaient de se rapprocher de ce bien supérieur dont ils se rendent compte à travers leurs échanges avec tous ceux qui les aident et les soutiennent et, à cet effet, ils inventent de multiples pratiques dans la limite des marges de manœuvres dont ils disposent.

Dans cette nouvelle phase de reconfiguration de leurs projets, les prix qu'ils acceptent sont toujours les sacrifices des biens personnels stricte sensu, et surtout des biens matériels privés. Voici les propos que nous avons recueillis au cours de l'enquête :

M. Ying : « *L'école où nous sommes a un déficit de 40 000 à 50 000 yuan chaque année. Les dépenses sont importantes, notamment le loyer et les salaires des professeurs. Mais je dois tenir le coup. Les salaires des professeurs doivent être maintenus à tout prix, car il y va de la stabilité du corps enseignant et de la qualité de l'enseignement. Certes, les pressions existent, de la part des élèves, de leurs parents et de tous ceux qui m'ont aidé. Mais surtout, c'est moi qui ne veux pas les décevoir. Ils m'ont confié cette mission et je dois la mener à bien. Ils m'ont appelé « M. le directeur » et je dois être digne de ce titre.* »

M. Zhen : « *Les frais d'études payés par les élèves ne suffisent même pas à payer le loyer des locaux. Même s'il existe parfois des excédents à la fin de l'année, ils sont très peu élevés. J'ai ouvert un hôtel dont les bénéfices peuvent être utilisés pour combler les déficits de l'école. Même si l'école ne rapporte pas grand-chose pour moi, je la maintiens. J'aime bien qu'on m'appelle « M. le directeur » et quand je retourne dans mon pays natal, devant mes compatriotes, je suis fier d'être directeur d'une école qui donne la chance aux enfants du pays natal d'aller à l'école à Beijing.* »

Nous terminons par la réponse des directeurs à une polémique concernant les directeurs d'écoles d'enfants migrants : « *est-ce qu'ils peuvent gagner de l'argent dans leur métier ?* » En fait, l'une des critiques principales faites à ces directeurs est qu'« *ils gagnent beaucoup d'argent et que ce qu'ils cherchent, ce sont les profits.* » Que ce genre de cas existe, c'est évident, comme nous l'avons montré au chapitre précédent à propos des directeurs motivés essentiellement par les intérêts personnels. En même temps, mes enquêtes de terrain m'ont convaincue que ces directeurs ne sont que minoritaires et sont condamnés à quitter rapidement ce métier. J'ai posé cette question à plusieurs directeurs qui constituent en quelque sorte les piliers de leur mouvement et leurs réponses sont similaires. Je cite les propos de M. Ying, de Mme Zhang et de M. Guo à ce sujet :

M. Ying : « *Les directeurs doivent aussi vivre. Si nous ne gagnions pas d'argent, nous ne pourrions pas vivre, et nos écoles ne pourraient pas se développer. Gagner de l'argent, c'est pour ensuite investir et améliorer les conditions de l'école. Notre argent vient des élèves et est utilisé pour les élèves. Prenons l'exemple de mes écoles. L'école où nous sommes est tous les ans déficitaire, les dépenses dépassent largement les frais d'études payés par les élèves.*

Comment maintenir un bon fonctionnement de l'école ? Il y a trois solutions : les dons en argent et en nature que nous recevons, le paiement à l'avance des frais d'études, l'utilisation des excédents d'une école excédentaire pour combler les déficits de celle-ci. Certes, il arrive que nous ayons des excédents à la fin de l'année. Mais la situation varie d'une année à l'autre. Des difficultés financières peuvent surgir à tout moment. A ma connaissance, parmi les directeurs d'écoles d'enfants migrants à Beijing, ceux qui peuvent se payer une voiture particulière avec leur salaire de directeur ne dépassent pas 10 personnes²⁶. Ceux qui sont riches pratiquent parallèlement d'autres métiers. »

Mme Zhang : « Avec les frais payés par les élèves, le responsable de l'école peut satisfaire aux besoins élémentaires de la vie. Mais il est impossible de s'enrichir par ce métier. Quand j'ai assisté à des réunions des directeurs d'école en province, j'en ai rencontré qui n'arrivent même pas à payer les billets de train. A Beijing, il existe sûrement des directeurs qui ne cherchent que des profits matériels. Mais il y aussi des directeurs qui se sont ruinés par ce métier. Ceux qui gagnent de l'argent ont souvent d'autres métiers que celui de directeur d'école. Moi personnellement, j'ai connu des difficultés financières extrêmes. Aujourd'hui, quand j'ai des excédents à la fin de l'année, je dois programmer les investissements nécessaires pour améliorer les conditions matérielles. Par exemple, l'année dernière, j'ai eu des excédents et j'ai fait construire une salle informatique et une salle de lecture. Cette année, je dois investir pour installer une salle de cours multimédias. »

M. Guo : « Sur la question de la rentabilité, mon point de vue est : déficit sûr et rentabilité relative. A Beijing, pour les écoles publiques, les fonds publics par élève sont de 8000 yuan. Pour mon école, c'est moins d'un dixième, 700 yuan. Si nous appliquons les critères des écoles publiques, mon école est sûrement déficitaire. D'ailleurs, les écoles d'enfants migrants doivent d'abord faire payer aux élèves les frais d'études et les dépenser ensuite pour payer le fonctionnement de l'école. Pour moi, si les élèves me payent cent yuan, je ne peux que dépenser 99 yuan et pour 1 yuan qui reste, je prends la moitié et l'autre moitié est destinée à l'investissement. Le bilan financier de mon école est tout simple. Les postes des dépenses sont eaux et électricité, salaires, loyers et fonds de roulement. Chaque année, il y a des excédents modestes. Tenir une école est un métier de bonne volonté. D'ailleurs, la concurrence est rude entre les écoles d'enfants migrants. Si vous refusiez d'investir, les conditions d'accueil

²⁶ A Beijing, une voiture particulière moyenne coûte à peu près 100 000 yuan, 10 000 euros.

seraient trop mauvaises et vous n'auriez plus d'élèves. Dans ce cas, vous ne pourriez que fermer la porte. »

Par ces propos, nous pouvons voir clairement le choix que nos directeurs ont fait dans la reconfiguration de leurs projets. Les biens personnels ne sont point bannis, mais il faut qu'ils soient au service du bien public qu'incarnent les projets, et au moins qu'ils n'y ait pas d'incompatibilités. Ici, nous retrouvons l'articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique* dans leur combat pour la *légalité*, ou plus précisément, dans le réajustement de leurs projets pour leur conformité au bien public.

2.3.2 Améliorer la visibilité des écoles

Après l'entrée des écoles d'enfants migrants dans l'espace public, les échanges entre les directeurs et le monde extérieur sont marqués par un passage de l'adaptation au contrôle. En effet, lors de l'accueil de visiteurs de différents milieux, les directeurs se rendent compte de la portée sociale de leurs projets, mais aussi de l'importance de la multiplication des échanges avec tous ceux qui sont intéressés par leurs projets et qui leur apportent non seulement des informations et des aides, mais surtout ils contribuent au renforcement de la visibilité de leurs projets, essentielle pour la survie et le développement de l'école.

Citons l'exemple de M. Ying, qui est l'un des directeurs les plus ouverts et les plus dynamiques et son école a été la deuxième à avoir été légalisée à Beijing et elle a reçu le plus d'aides extérieures. Et grâce à celles-ci, le directeur Ying a surmonté toutes les crises et réussi à maintenir et développer son école même dans des situations très difficiles.

Les composantes clés du réseau de M. Ying sont les autorités de différents niveaux, les médias et les intellectuels. Les uns et les autres produisent des effets amplificateurs pour le développement de l'école, dans la mesure où elles contribuent à accroître la visibilité et l'influence de l'école au sein du gouvernement et dans l'opinion publique.

1) Les autorités de différents niveaux

Dès que le responsable de l'éducation de l'arrondissement a évoqué ouvertement la perspective de la légalisation de l'école, M. Ying s'adressait régulièrement aux autorités de son arrondissement et de la municipalité pour se renseigner des formalités de légalisation. Même s'il a rencontré partout la langue de bois, il a appris beaucoup de choses dans ses

contacts avec les autorités : les informations concernant l'évolution de la politique centrale et municipale à l'égard des enfants migrants, les techniques de maintien de bonnes relations avec l'administration, les positions et intérêts divergents entre différents niveaux et entre différents services administratifs.

En plus, il devient avec le temps un interlocuteur naturel des autorités sur la question de l'éducation des enfants migrants. Il a participé ainsi à des tables rondes avec des représentants des autorités centrales. Il a contribué à l'organisation de la première visite en 2003 du premier ministre Wen Jiabao dans une école publique dont la plupart des élèves étaient des enfants migrants. Et cette visite a marqué un tournant dans le changement de la politique centrale concernant la scolarisation des enfants migrants en ville. Et en 2004, des représentants des autorités centrales ont visité son école. Lors de la Journée internationale des enfants (1^{er} juin), des enfants de son école ont été invités par le premier ministre Wen Jiabao à passer leur fête à Zhongnanhai, avec des dirigeants d'Etat.

En même temps, après lui avoir conféré un statut légal, la municipalité de Beijing lui a même confié une mission d'enquête dans les différents arrondissements pour faire un rapport général sur les écoles d'enfants migrants dans l'agglomération. Il a aussi été invité, en tant que représentant des écoles d'enfants migrants, à participer aux manifestations importantes des milieux éducatifs au niveau municipal. Il a eu ainsi de nombreuses occasions de rencontrer et d'échanger avec les responsables politiques.

Ces relations de M. Ying avec les autorités de différents niveaux ont apporté des bénéfices substantiels à son école. Celle-ci a en effet acquis une grande renommée au niveau national et obtenu des aides substantielles de l'arrondissement et de la municipalité. Surtout, M. Ying a pu jouer des divergences entre différents échelons administratifs pour défendre son projet et éviter des fermetures arbitraires par l'autorité de proximité. A titre d'exemple, au moment où une de ses écoles est fermée par l'administration du village pour raison de travaux publics, il a réussi à mobiliser le responsable de l'éducation de l'arrondissement pour trouver très rapidement de nouveaux locaux et épargner les élèves de la rupture scolaire.

2) Les médias

Les médias jouent un rôle essentiel dans la diffusion des informations, ce qui revêt une importance capitale surtout au moment où des écoles d'enfants migrants sont victimes de décisions arbitraires de l'administration. Ils contribuent ainsi à la mobilisation de l'opinion

publique, qui devient un contrepoids incontournable que les autorités doivent prendre en compte. Ils servent aussi d'intermédiaires pour l'afflux des aides vers les écoles d'enfants migrants.

M. Ying maintient les relations très étroites avec les médias. Son école est l'une des écoles les plus médiatisées à Beijing. Un document écrit par lui en 2004 nous montre que de 1995 à 2004, 279 médias chinois et 36 médias étrangers ont diffusé ou publié des reportages sur ses expériences et son école. Et presque toutes les aides qu'il a reçues ont eu un lien direct ou indirect avec les médias, y compris des personnalités clés comme M. Feng. Et il a aussi réussi à éviter plusieurs fois la fermeture de son école avec l'aide de journalistes.

3) Les intellectuels

D'après M. Ying, les intellectuels sont ceux qui lui fournissent le plus de soutien et d'aides dans son combat pour les enfants migrants. Il a résumé la contribution des intellectuels comme suit : soutien moral, surtout aux moments les plus difficiles ; mobilisation des aides matérielles, qui étaient cruciales pour maintenir l'ouverture de l'école après des fermetures forcées par l'administration ; sensibilisation des directeurs à leurs droits légitimes ; formation des directeurs et des professeurs ; remontée des informations de la base au niveau central.

Les intellectuels jouent ainsi un rôle d'interface entre les écoles et les autorités politiques d'une part, entre les écoles et la société civile d'autre part. Ils sont très proches des directeurs et ils les accompagnent souvent pendant des années, tels que M. Zhao et M. Feng.

L'exemple de M. Ying nous montre comment par ses échanges avec différents milieux de la société, il apprend à percevoir ce qu'ils attendent de lui, à mobiliser de nouvelles ressources et opportunités qu'ils peuvent lui fournir pour le développement de son projet. En contrepartie, s'il opte pour l'ouverture, il choisit la transparence. Lui-même et son projet sont sous le regard de tous ceux qui s'y intéressent. En d'autres termes, s'il engage son projet dans la voie du bien public, il doit assumer toutes les responsabilités qui lui incombent. Il en a clairement conscience et en voici un exemple :

Un jour, un professeur de son école a été accusé par des parents d'attouchements sexuels. Le professeur concerné s'est rendu lui-même au commissariat de police et a reconnu toutes les accusations. M. Ying se sentait culpabilisé. Il nous a dit : « *C'est un professeur qui travaillait dans mon école depuis 11 ans et il était apprécié par ses collègues. Pourquoi je n'ai pas pu découvrir plus tôt le problème ? Chaque fois, devant tous ceux qui nous aident ou qui nous*

soutiennent, je dis toujours ‘au nom de tous les professeurs et tous mes élèves’. Après cette affaire, comment je pourrais encore le dire ? »

Les expériences de M. Ying nous montrent que le renforcement de la visibilité de leurs projets non seulement apporte de nouvelles ressources, mais surtout impose de nouvelles contraintes. Son combat pour la *légalité* doit reposer avant tout sur la consolidation de la *légitimité* de son projet. Nous pouvons ainsi comprendre pourquoi l’allégation selon laquelle les directeurs d’école profitent de la sympathie de l’opinion publique pour s’approprier des aides et gagner des fortunes n’est pas fondée²⁷. En fait, cette allégation provient d’une connaissance très limitée de ces écoles. Lors de nos enquêtes, nous avons croisé plusieurs fois ceux qui sont venus apporter leurs aides et nous avons assisté à leurs discussions avec des responsables d’écoles. Nous avons constaté clairement leur exigence sur la transparence et la distribution des aides en nature ou en argent était souvent organisée avec une petite cérémonie à laquelle assistaient tous les élèves et professeurs.

2.3.3 Se défendre par la loi

En l’absence de statut légal, les écoles d’enfants migrants deviennent facilement la proie de tous les « prédateurs », qu’il s’agisse d’acteurs publics ou privés. Pendant les premiers temps suivant la découverte par M. Zhao, en cas de conflits, les directeurs d’école se résignent aux exactions de la police ou d’autres acteurs. Mme Li nous a dit « *à l’époque, nous ressentions un complexe d’infériorité. Car notre école était illégale. D’ailleurs, il y avait très peu d’écoles d’enfants migrants, qui étaient presque inconnues pour l’opinion publique. Seuls quelques journalistes et intellectuels étaient intéressés par notre projet. Nous nous sentions incapables de résister à quelle décision que ce soit de l’autorité publique.* »

Avec la multiplication des échanges avec l’extérieur et l’amélioration de la visibilité de leurs écoles, nos directeurs ne s’y résignent plus et osent recourir à la justice pour défendre leurs droits, même au prix d’une confrontation directe avec la puissance publique.

Reprenons le conflit que M. Guo a eu avec la direction des affaires fiscales de son arrondissement. Au début, même s’il jugeait injuste la décision de la direction de lui faire

²⁷ Cette opinion fait l’objet d’une nouvelle polémique au sujet des écoles d’enfants migrants à Beijing (Voir l’article à la première page du Nanfang Weekly du 27 août 2011 : *Des enfants pauvres et des écoles problématiques. La face cachée des écoles d’enfants migrants*).

payer une amende de 2000 yuan, il l'a accepté et voulait éviter le conflit ouvert. La surenchère de l'arrondissement l'a acculé.

Dans cette affaire, si M. Guo a décidé d'affronter l'Etat au tribunal, c'est que dans sa situation il s'agissait pour lui de la seule solution : d'une part, la décision de l'administration risquait de mettre son école en péril ; d'autre part, l'avocat lui assurait qu'il était dans une position favorable en cas de procès. Le prix qu'il a accepté de payer, c'est d'avoir du courage de s'engager dans un combat à première vue disproportionné contre l'administration. Et son courage ne peut se comprendre sans la conviction de la *légitimité* de son projet, bien qu'il soit illégal. Le chercheur Zhao nous a transmis une phrase caractéristique à cet égard des directeurs qu'il avait rencontrés : « *Nous sommes convaincus de faire du bien et nous n'avons rien à perdre* ».

Et M. Guo nous a décrit les qualités qu'un directeur d'école d'enfants migrants doit acquérir pour gagner le combat pour la légalisation : il doit « *avoir une tête de cuivre, une bouche de fer, un ventre de caoutchouc et les jambes de scud.* » Et il l'explique comme suit : « *un bon directeur doit avoir du courage pour affronter ses adversaires, plaider pour sa cause, résister à la pression et réunir à toute allure l'aide nécessaire à la résolution de la crise.* »

Malgré l'« illégalité » de leurs projets, nos directeurs défendent leurs droits par la loi. Nous y retrouvons la distinction faite par Gagnepain entre le *droit* et la *loi*. En fait, le *droit*, qui relève du plan IV, c'est-à-dire de la *capacité éthique*, donc de la *norme*, ne peut être garanti que par la *loi* (plan III). C'est pourquoi on confond souvent *droit* et *loi*, en les associant, alors que pour comprendre la spécificité du *droit* il faut précisément le dissocier de la *loi*.

Le *droit* est ainsi d'ordre anthropologique. Il est une capacité de l'humain à maîtriser ses désirs et à instaurer son bien. Et cela ne peut apparaître que fantaisiste aux yeux de ceux qui ne distinguent pas la loi et le droit, la modalité *ethnico-politique* et la modalité *éthico-morale*. Pourtant, on observe que ces problèmes sont posés avec force dans de grands débats sociaux actuels, tels que l'euthanasie, la consommation de cannabis, etc ... Un médecin peut légitimement se donner le droit de faire mourir une *personne* dans une situation irréversible, pourtant si ce *droit*, d'ordre anthropologique, n'est pas encadré par la *loi*, on peut alors faire n'importe quoi.

Mais la *loi* ne peut jamais se substituer au *droit*. Il ne devrait pas « normalement » y avoir le droit de transgresser les limitations de vitesse ou de passer aux feux rouges. Chacun peut

s'imposer cette règle, chacun peut être son propre gendarme. Pourtant s'il n'y a pas la loi et le gendarme, que de gens transgressent leur propre capacité de *droit* ?

2.3.4 S'unir pour la puissance

C'est M. Ying qui a pris l'initiative de créer le Forum des directeurs d'écoles d'enfants migrants et de le transformer en association pour la coordination des efforts des différents directeurs et le renforcement de la puissance globale du mouvement.

Il serait intéressant de voir comment cette initiative émerge chez M. Ying et comment il envisage son nouveau rôle de leader du mouvement ?

Au milieu des années 1990, peu de temps après la découverte de son école par M. Zhao, au moment où le responsable de l'éducation de l'arrondissement lui dévoilait la possibilité de la légalisation, M. Ying a commencé à faire son enquête dans différents arrondissements et à rendre visite à ses homologues. A l'époque, son objectif était de sensibiliser ceux-ci à la *légitimité* de leurs projets, de les encourager à les poursuivre et surtout de les inciter à convaincre d'autres de suivre leur exemple et de multiplier des écoles d'enfants migrants. A ses yeux, plus les écoles seraient nombreuses, plus la municipalité et le gouvernement central seraient attentifs à la question et plus la perspective de la légalisation serait probable.

En multipliant les contacts avec les autorités de différents niveaux et divers milieux de la société, M. Ying tisse un réseau autour de lui et son école. D'une part, il devient l'interlocuteur des autorités sur la question ; d'autre part, aux yeux de ses homologues, il est un homme influent, capable d'attirer des aides substantielles et surtout de surmonter toutes les crises avec le soutien extérieur. Il devient progressivement conseiller des directeurs qui rencontrent des difficultés dans leurs projets. Et il les aide à trouver des interlocuteurs pertinents pour résoudre les problèmes.

Dans ce contexte, un professeur d'université, qui travaillait avec l'école de M. Ying pour des projets de recherche, lui a alors suggéré de créer le Forum des directeurs d'enfants migrants pour devenir un organisme de coordination et d'entraide entre les directeurs. Cette initiative a été bien accueillie par d'autres directeurs. Et M. Ying a été élu à l'unanimité leader du Forum.

Cette expérience de M. Ying est intéressante. Au cours des efforts pour la légalisation de son propre projet, il incluait progressivement d'autres directeurs dans son *environnement*. Avec la multiplication des échanges, en tant que « vétéran » et directeur le plus médiatisé et le plus

aidé, il est de plus en plus sollicité par ses homologues et il sentait la responsabilité vis-à-vis d'une communauté d'intérêt qui prenait forme. Et le professeur d'université qui coopérait avec lui l'aidait finalement à officialiser cette communauté d'intérêt.

Jusqu'ici, le projet de M. Ying connaît une nouvelle évolution. Il a sa propre école et il est aussi leader d'une force qui doit s'imposer dans la vie politique de la Cité. Au sein du Forum, il joue le rôle d'arbitre et de médiateur pour maintenir la solidarité entre les directeurs et l'unité du mouvement en face des pouvoirs publics. Il lui est arrivé qu'un directeur fasse défection, collabore avec les autorités, avec des dénonciations calomnieuses contre certains directeurs. Celui-ci a regretté son acte et M. Ying a dû faire beaucoup d'efforts pour convaincre les autres de ne pas l'exclure du mouvement.

Et en face des pouvoirs publics, il défend la cause à laquelle s'attache le Forum. Il recourt à son réseau de relations au sein des autorités municipales pour accomplir les formalités nécessaires à l'enregistrement de l'association, qui aura un statut juridique et sera une *personne* morale. Au moment où des responsables au sein de la municipalité bloquent le processus normal de la fondation de l'association, il profite des divergences entre les officiels pour se renseigner de l'état d'avancement et recherche avec des experts juridiques des solutions de rechange.

L'exemple de M. Ying nous montre tant sa propre métamorphose que celle de son projet, qui s'opère au cours des échanges avec les autorités et divers milieux sociaux. Il passe du statut d'un simple directeur à celui d'un homme politique et son projet d'école pour les enfants de ses proches est à la source d'un mouvement politique pour défendre le droit à l'éducation des enfants migrants en ville. Cette métamorphose ne peut s'expliquer que par cette articulation entre la *capacité instituante* et la *capacité éthique*, qui en conjuguant les obligations et les intérêts pousse M. Ying à la recherche d'un bien commun supérieur, le bien public.

En ce sens, il incarne au mieux le parcours de nombreux directeurs d'écoles d'enfants migrants pendant plus de dix ans. C'est aussi la raison pour laquelle nous l'avons considéré comme un idéaltype des directeurs qui représente bien leur combat pour la *légitimité* et la *légalité*. Au cours de nos enquêtes, plusieurs directeurs et personnalités nous ont souligné la représentativité des expériences de M. Ying. M. Zhao a qualifié son école d' « école repère » à Beijing.

3. Recoupement de projets : la dynamique de la société

La question à laquelle nous voulons répondre dans cette partie, c'est de savoir comment cette métamorphose des directeurs et de leurs projets est possible ? Autrement dit, s'ils réalisent cette métamorphose à travers leurs échanges avec l'extérieur, comment la dynamique sociale se forme à partir de ces échanges et contribue à l'émergence de la *légalité* ?

Nous touchons ici à un sujet classique en sociologie : l'interaction. La question qui nous préoccupe n'est pas le déroulement concret des échanges entre les personnes, comme ce que nous révèlent des modèles interactionnistes. Les modèles de réseau social (Social Networks) essaient de mettre en lumière la dynamique du groupe par une analyse des interactions au niveau collectif. Ce courant de recherches remonte à la Gestalt théorie dans les années 1930 aux Etats-Unis et s'appuie essentiellement sur des outils quantitatifs (entre autres mathématiques et simulations par ordinateur) pour analyser l'émergence de la structure au niveau du groupe. Les analystes du réseau social réduisent les individus à des points sur des graphiques.

Ecartant la personne de la formation de la dynamique collective, cette approche nous fait penser à la notion d' « association » de Durkheim et a une connotation organiciste. Par contre, nous souhaitons refonder les interactions sur une base anthropologique.

L'approche que nous proposons ici se limite à nos directeurs d'écoles. Elle consiste à analyser comment des projets se recoupent autour de ceux des directeurs et comment la coopération issue de ces recoupements l'emporte progressivement sur la confrontation pour aboutir à l'émergence d'une reconnaissance générale du droit à l'éducation des enfants migrants en ville ?

3.1 Recoupement de projets : coopération et confrontation

Tout d'abord, nous voudrions clarifier la notion de recoupement de projets. Toute action s'inscrit dans le cadre d'un projet qui incarne le bien que l'homme cherche et le prix qu'il est prêt à payer pour se donner la plus grande satisfaction dans la limite des règles perçues de son *environnement*. Le recoupement de projets peut aboutir à deux résultats : la convergence ou l'opposition. En cas de convergence, la concordance entre le soi et l'autre suscite des émotions positives et engendre la coopération. En cas d'opposition, les deux projets entrent

dans un rapport de forces, ou leur confrontation finit par la victoire d'un projet contre l'autre ou un compromis.

3.1.1 La coopération, du bien commun au bien public

Après la découverte de la première école d'enfants migrants à Beijing, la coopération que suscitent les projets de nos directeurs a connu un développement en deux temps :

1) Au moment où la visibilité des écoles d'enfants migrants est assez faible dans l'opinion publique, et où les projets de nos directeurs sont peu connus par le grand public, la coopération est limitée en ampleur, mais se développe en profondeur. Elle se présente souvent la forme d'une fusion, au moins partielle, des deux projets, avec un sentiment d'identification entre les deux *personnes*, d'où une relation étroite et durable entre elles.

2) Au fur et à mesure de la multiplication des échanges de nos directeurs avec l'extérieur, leurs projets sont plus visibles pour le grand public. La coopération gagne à la fois en ampleur et en profondeur. Elle se présente sous forme de gestes de sympathie sporadiques. La relation entre les deux personnes concernées est indirecte. Ce n'est plus une identification au niveau personnel, mais vis-à-vis d'un principe ou d'une valeur.

Nous pouvons emprunter les deux concepts de Schütz pour distinguer ces deux types de coopération : relation *entre nous* (we-relationship) et relation *avec eux* (they-relationship). La relation *entre nous* est une relation directe, une relation de coprésence, tandis que la *relation avec eux* est une relation indirecte, médiante. Dans une relation *entre nous*, les partenaires se connaissent *personnellement* et leurs connaissances mutuelles s'approfondissent. Ils ont l'impression de « *vieillir ensemble* » (Schütz, 1970, p.187)²⁸, ou d'avoir une expérience commune, même pour un temps limité. Dans une relation *avec eux*, les partenaires sont simplement « contemporains ». L'un prend connaissance de la situation de l'autre indirectement, par exemple, par la lecture. Il tend à l'interpréter et à l'incorporer dans un type idéal. Schütz explique la différence entre les deux relations comme suit :

« *Une relation sociale entre les contemporains, par conséquent, consiste en ceci: chacun des partenaires appréhende l'autre au moyen d'un type idéal; chacun des partenaires est*

²⁸ SCHUTZ Alfred, *On Phenomenology and Social Relations, Selected Writings*, Edited and with an Introduction by Hermut R. WAGNER, The University of Chicago Press, 1970

conscient de cette appréhension mutuelle, et chacun s'attend à ce que le schéma d'interprétation de l'autre soit en harmonie avec le sien. La relation avec eux ici est en contraste avec la situation de face-à-face. Dans la situation de face-à-face, mon partenaire et moi, nous sommes sensibles aux nuances de l'expérience subjective de chacun. Mais dans la relation avec eux, cela est remplacé par l'hypothèse d'un schéma d'interprétation partagé. »²⁹ (Schütz, 1970, p.229)

Nous pouvons illustrer ces deux types de coopération à travers l'exemple de M. Ying.

1) Coopération « expérience commune » : M. Zhao et M. Feng

M. Zhao faisait depuis des années des recherches sur les travailleurs migrants en ville et il présentait l'importance de l'éducation des enfants migrants en ville : *« du point de vue des recherches, je considère l'apparition des écoles d'enfants migrants comme un tournant, qui montre que la migration intérieure n'est plus un simple phénomène économique du transfert de la main d'œuvre, mais un phénomène social très complexe. »*³⁰

Après avoir découvert l'école et fait connaissance de M. Ying et son épouse, M. Zhao a entretenu avec le couple une relation étroite de coopération, reposant sur un sentiment d'identification. Il a emmené son épouse à l'école et participé avec elle à plusieurs manifestations organisées par l'école. Au cours de notre rencontre avec M. Zhao, il souligna à plusieurs reprises sa sympathie pour les paysans et insista sur leur contribution à l'évolution institutionnelle au cours de l'histoire chinoise.

Dans ses échanges avec M. Ying, il insistait souvent sur le fait que lui-même était issu d'une famille de paysans et qu'au début de sa carrière professionnelle, il avait été directeur de cabinet d'un gouverneur de province, très connu en Chine pour sa contribution à la légalisation d'une initiative paysanne dans un village qui visait à mettre fin au régime de commune populaire et à mettre en place un système d'exploitation agricole familiale. Or c'est justement cette initiative paysanne qui inaugurerait l'ère de la réforme en Chine à la fin des années 1970.

²⁹ A social relationship between contemporaries, therefore, consists in this: Each of the partners apprehends the other by means of an ideal type; each of the partners is aware of this mutual apprehension; and each expects that the other's interpretive scheme will be congruent with his own. The They-relationship here stands in sharp contrast to the face-to-face situation. In the face-to-face situation my partner and I are sensitively aware of the nuances of each other's subjective experiences. But in the They-relationship this is replaced by the assumption of a shared interpretive scheme.

³⁰ C'est ce que nous avons recueilli au moment de l'entretien avec lui.

Dans les années qui suivent, nous constatons une fusion au moins partielle des deux projets dans la mesure où M. Zhao intègre le bien cherché par M. Ying dans le sien. Cela est illustré par plusieurs actions de sa part pour soutenir M. Ying :

- 1) M. Zhao a écrit un rapport interne sur la question de l'éducation des enfants migrants en ville et la légalisation de leurs écoles et ce rapport interne a été présenté aux plus hauts dirigeants de l'Etat ;
- 2) Il a informé M. Ying de l'arrestation de directeurs d'écoles au Guangdong et lui a demandé de faire attention ;
- 3) Il a mobilisé des organisations non gouvernementales pour collecter des dons matériels pour améliorer les conditions d'accueil et des étudiants bénévoles pour améliorer le corps enseignant ;
- 4) Il a organisé des stages de formation des directeurs d'écoles à l'Ecole normale supérieure de Beijing pour qu'ils apprennent à gérer une école primaire et secondaire ;
- 5) Il a organisé des rencontres directes entre des représentants des autorités centrales et des directeurs d'écoles pour faire progresser la décision politique au niveau central.

M. Zhao intègre ainsi le bien que cherche M. Ying par son projet dans le sien et contribue ainsi à l'instauration d'un bien commun par les deux *personnes* concernées. En ce sens, leur coopération est une expérience commune vécue, basée sur une sympathie partagée pour les paysans et leurs enfants³¹.

M. Feng, responsable d'un grand journal, est une autre personnalité clé dans la lutte de M. Ying pour la survie et le développement de son école. On se rappelle qu'en ayant pris connaissance par le documentaire de la Télévision de Beijing, il a d'abord envoyé un journaliste chez M. Ying et qu'intéressé par le reportage, il s'est rendu à l'école pour le rencontrer. Et cette rencontre a inauguré une coopération entre les deux personnes pendant plusieurs années.

Les relations entre les deux personnes reposent toujours sur un sentiment d'identification. Contrairement à M. Zhao, la sympathie de M. Feng provient surtout d'une tradition familiale.

³¹ Lors de notre rencontre, M. Zhao nous a parlé de sa sympathie pour les paysans, les travailleurs paysans en ville. Pour bien comprendre la vie des travailleurs migrants en ville, il a habité dans la même chambre avec des ouvriers paysans dans une usine dans le Sud de la Chine et suivi un travailleur migrant à Beijing qui fait la collecte et le recyclage des déchets. Et son dernier ouvrage publié est *La politique des paysans* (The Commercial Press, mai 2011), qui porte sur la contribution des paysans aux progrès institutionnels en Chine.

M. Ying nous a dit : « *M. Feng est issu d'une famille très célèbre en Chine. Son père fut un grand journaliste progressiste dans les années 1930 et le premier journaliste chinois à avoir visité Yan'an et il a écrit un livre pour faire connaître la ville révolutionnaire au grand public chinois. Son grand père maternel est un grand intellectuel progressiste qui soutint l'initiative de TAO Xingzhi de créer une école pour les enfants de paysans.* »

Si nous constatons une fusion partielle entre les projets de Zhao et Ying, M. Feng, après sa rencontre avec M. Ying, fait du projet de ce dernier son propre projet. M. Ying nous a dit : « *Chaque fois que je rencontre des difficultés, je vais le voir et il met de côté son travail pour m'aider à trouver des solutions.* » M. Feng offre ainsi à M. Ying un accompagnement de tout temps.

1) Soutien moral, surtout aux moments les plus difficiles : « *Il m'encourage toujours à tenir le coup malgré les difficultés du présent. Il m'a dit qu'en Chine, il faut être patient. Les 18 foyers de paysans de l'An Hui ont mis en place en cachette leur système d'exploitation familiale et leur initiative a été diffusée après à l'échelle nationale et inauguré finalement l'ère de la réforme en Chine. Aujourd'hui, la population flottante ne cesse de s'accroître et l'éducation des enfants migrants est un problème incontournable qui doit être réglé tôt ou tard. Il faut donc continuer ce que vous faites maintenant.* »

2) Organiser la collecte de dons par l'intermédiaire de son journal : peu de temps après sa rencontre avec M. Ying, M. Feng a été envoyé aux Etats-Unis pour diriger un journal destiné à la communauté chinoise. Il a fait publier des affiches de don dans son journal et collecte ainsi le premier don offert par Mme Ren, ayant permis à M. Ying de payer le loyer des locaux pour maintenir l'ouverture de son école pendant son expérience de trois déménagements en deux semaines.

3) Profiter de son réseau de relations pour collecter des informations sur l'évolution des politiques centrales et municipales au sujet des écoles d'enfants migrants

4) Intervenir auprès de la police de l'arrondissement et de la police de proximité pour aider M. Ying à résoudre des difficultés immédiates et assurer la stabilité des locaux

5) Etant donné l'illégalité de l'école de M. Ying, M. Feng engage son journal pour louer des locaux à l'attention de M. Ying, ce qui permet à ce dernier d'éviter des problèmes juridiques en cas de litige.

Les exemples de M. Zhao et de M. Feng nous montrent qu'une relation *entre nous* peut se concrétiser dans une fusion partielle ou totale des deux projets à la recherche d'un bien

commun. Elle repose sur un sentiment d'identification entre les deux personnes concernées. Cette coopération profonde joue un rôle crucial dans les premières années de développement des écoles d'enfants migrants. Dans le contexte de l'indifférence de l'opinion publique, elle apporte aux directeurs d'école un soutien moral et matériel précieux pour faire face à l'hostilité des pouvoirs publics. En même temps, qu'il s'agisse de M. Zhao, de M. Feng et d'autres, leur accompagnement incite les directeurs à procéder à la reconfiguration de leurs projets et à la reconstruction de la *légitimité*.

Au fur et à mesure que leurs projets ont une meilleure visibilité pour l'opinion publiques, le recoupement de projets intervient sur une plus vaste échelle et se présente notamment sous forme de relation de coopération indirecte.

Nous n'évoquons que deux exemples déjà donnés au début de ce chapitre : la manifestation organisée à l'école de M. Ying où six anciens élèves de l'école de TAO Xingzhi rencontrent les élèves de M. Ying pour les encourager à réussir leurs études et à devenir *personnes* utiles pour la société. Et le deuxième exemple, c'est l'intervention d'un patron immobilier pour aider M. Ying à trouver une solution à un problème du bus scolaire.

Dans ces deux exemples, le recoupement de projets intervient sur la base de l'anonymat et par l'intermédiaire de la presse. Qu'il s'agisse des six personnes âgées ou du patron immobilier, ils sont inconnus pour M. Ying. Ils apprennent l'existence de son école par la presse. Mais pour eux, M. Ying n'est que la personne qui porte le projet, celui qui donne une chance aux enfants migrants d'aller à l'école en ville. La relation entre eux et M. Ying ne repose pas sur une identification personnelle, mais sur une reconnaissance du principe qu'incarne son projet. Ou selon les termes de Schütz, il est considéré comme un type idéal. Cette coopération est souvent sporadique et a comme condition préalable une bonne visibilité des projets intéressés dans l'espace public.

L'apparition de cette forme de coopération est un indicateur important selon nous de l'émergence de la *légalité*. Car cela montre que les projets en question bénéficient désormais d'une reconnaissance générale. Ou plus précisément, au moment où l'affluence des aides ne repose plus sur une identification personnelle et mais un principe abstrait et général, l'*environnement* auquel se réfère les projets s'étend à la communauté où ce principe est partagé. Les projets en question incarnent ainsi un bien qui matérialise ce principe. Ce bien, auquel chaque membre de la communauté peut avoir librement accès sur la base de l'égalité, est devenu un bien public. Il reste un bien commun de tous les univers sociaux avec lesquels

celui qui porte le projet conserve une relation directe et personnelle. Mais avec l'affirmation de son statut de bien public, il est aussi lié avec tous ceux qu'il ne connaît pas par une relation indirecte dans la mesure où ces gens jusqu'ici inconnus pour lui peuvent intervenir pour l'aider à défendre le bien public. C'est ce que nous a montré l'exemple de ce patron immobilier : même s'il ne connaît pas M. Ying personnellement, il partage le principe dit : « *un enfant a le droit d'aller à l'école* » et il l'aide à résoudre le problème du bus scolaire.

3.1.2 Confrontation, du conflit ouvert à l'opposition ambiguë

La confrontation provient de l'incompatibilité des biens recherchés par les deux projets. Comme ce que nous avons expliqué au chapitre III, en 2.1.2, le bien est ce que nous cherchons à atteindre par notre action et il est dans notre intention. Autrement dit, il revient à la personne concernée de définir ses biens.

C'est pourquoi concernant notre cas, l'étude de la confrontation a été plus difficile que celle de la coopération. Car ceux qui ont suscité le conflit n'ont pas voulu nous recevoir, et encore moins, nous livrer ce qui a motivé leur décision. Aussi pour proposer un cadre d'analyse de la confrontation, nous ne pouvons que reconstituer le déroulement des conflits à partir des récits des directeurs concernés, analyser les discours des parties impliquées, ainsi que la documentation s'y rapportant.

Comme exemple de conflit, nous pouvons citer la fermeture brutale de l'école de M. Ying par l'arrondissement Fengtai. Les autorités de ce dernier sont connues à Beijing pour leur hostilité ouverte envers les écoles d'enfants migrants. Parmi les 16 arrondissements, Fengtai est celui qui compte le plus grand nombre de travailleurs migrants. Contrairement à d'autres qui essaient d'aider les écoles à améliorer leurs conditions et à se conformer aux critères élémentaires, des responsables de cet arrondissement ont tenu dès le début des propos « *tolérance zéro* ». Au moment où M. Zhao a effectué sa première enquête de recensement des écoles d'enfants migrants à Beijing, des responsables Fengtai lui ont dit qu'il n'existait aucune école de ce genre et que tous les enfants migrants faisaient leurs études dans les écoles publiques. Naturellement, ce que M. Zhao a découvert sur le terrain était une réalité tout autre : c'était dans le Fengtai qu'il a trouvé le plus grand nombre d'écoles.

Dans un rapport présenté en 2004 par le premier vice-président de l'arrondissement Fengtai³² *Résoudre les difficultés de la gestion urbaine avec l'accent mis sur la gestion de la population flottante*, il est dit clairement que « le taux de délinquance de la population flottante est élevé. Parmi les infractions enregistrées dans l'arrondissement, plus de 65% revient à la population flottante. De 2001 à 2004, 11741 personnes, dont 8183 travailleurs migrants (69,3%) ont été arrêtés pour des crimes et 17562 personnes, dont 12727 travailleurs migrants (72,5%) ont été arrêtés pour des délits. Ces statistiques nous montrent que la délinquance de la population flottante est désormais une question prioritaire pour nous et le taux de la délinquance a tendance à grimper. »

Citons encore un reportage du quotidien *Legal Daily*³³ en 2001 sur la campagne de lutte contre la délinquance « *Frapper fort* » : « De janvier à juin 2001, le taux de délinquance dans l'arrondissement Fengtai a diminué de 1,6%, alors que l'année dernière, ce chiffre a augmenté de 17,8%. Le Fengtai est proche de la banlieue sud de Beijing, avec 1 million de résidents et 250 000 habitants appartenant à la catégorie 'population flottante'. Parmi 33 juridictions policières à taux de délinquance élevé, l'arrondissement en compte 7 et parmi les 77 zones prioritaires de lutte contre la criminalité, il en abrite 10. »³⁴

La confrontation de nos enquêtes et des ressources documentaires aboutit à un constat : le Fengta considère la concentration de la population flottante comme un facteur d'instabilité sociale majeur. La lutte contre la délinquance constitue traditionnellement un critère important pour évaluer les performances de l'équipe dirigeante de l'arrondissement.

Nous observons donc l'incompatibilité totale entre le projet de M. Ying qui cherche à multiplier les écoles de proximité pour faciliter la scolarisation des enfants migrants et celui de l'arrondissement de réduire autant que possible la population flottante. Car, plus les écoles sont nombreuses, plus les travailleurs migrants ont tendance à rester. Le recoupement de leurs projets aboutit naturellement à une confrontation ouverte. Sans compter l'épisode de la crise du SRAS qui va compliquer la tâche de l'arrondissement de maintien de l'ordre public.

³² www.bjdcyj.gov.cn/swyjs/dykw/wtyj/P020060516387272345200.doc

³³ Le quotidien *Legal Daily* est organe de la commission des affaires juridiques et judiciaires du comité central du PCC. Il a été créé en août 1980 et est devenu quotidien en 1988. Sa publication est chargée par le ministère de la Justice.

³⁴ *Compte-rendu sur la campagne « Frapper fort » dans l'arrondissement Fengtai*, source : Fa Zhi Ri Bao (*Legal Daily*), consulté sur le site www.sina.com.cn, 16 septembre 2001

Sur cette base, nous pouvons aussi mieux comprendre la relation entre l'école de M. Ying et la police locale.

Dans le premier village (Kong) où il a installé son école, la police de proximité venait régulièrement visiter l'école et ne faisait que lui rappeler l'importance de garantir la sécurité des élèves. A l'époque, l'illégalité de l'école était patente. Mais la police ne demandait pas la fermeture de l'école et exigeait même la fusion d'une autre école avec celle de M. Ying pour faciliter son inspection. Mme Li nous a dit : « *à ce moment, les travailleurs migrants ne sont pas nombreux. La police de proximité connaît tous les travailleurs migrants personnellement dans le village.* » Autrement dit, l'incompatibilité de principe entre les deux projets était atténuée par des relations personnelles.

Néanmoins, lors des trois déménagements en deux semaines, la confrontation était directe avec la police locale. Elle ne prenait pourtant pas la forme de conflit ouvert que nous constatons dans l'arrondissement Fengtai.

En effet, ce que le discours de la police soulignait, c'est que l'école illégale ne devait pas être présente dans sa juridiction. Autrement dit, il s'agit d'une incompatibilité de fait entre les deux projets. La présence de l'école est incompatible avec la mission première de la police locale qui est de maintenir l'ordre public selon la loi. Cela est confirmé par le changement d'attitudes de la police après l'intervention de M. Feng. « *Nous ne vous avons jamais interdit d'ouvrir votre école. Vous devez améliorer les conditions d'accueil et la qualité de l'enseignement pour obtenir rapidement un statut légal.* » Plus précisément, cette incompatibilité de fait plus que de principe peut être tempérée par l'amélioration de l'état de l'école et la perspective de la légalisation.

En bref, la confrontation de l'école de M. Ying avec l'arrondissement Fengtai d'une part, et la police locale d'autre part, résulte de l'incompatibilité des biens que les deux parties cherchent à travers leurs projets. Il s'agit d'une confrontation circonscrite dans la juridiction administrative.

La réaction du représentant³⁵ de la commission de l'éducation de l'arrondissement lorsque M. Guo lui a demandé l'avis sur la création d'une école d'enfants migrants nous montre que les biens qu'une personne cherche à atteindre par son projet ne sont pas forcément compatibles entre eux.

³⁵ Voir les propos de cet officiel au chapitre III, dans l'histoire de création d'école de M. Guo.

Autrement dit, la confrontation que le projet de M. Guo pourrait provoquer ne concerne qu'un bien que cet officiel cherche par son projet : en tant que fonctionnaire, il doit défendre la loi. Mais il peut contourner cette confrontation par le changement de statut : en tant que simple citoyen, il peut lui fournir des conseils pour le soutenir dans sa démarche.

Nous avons constaté les mêmes ambiguïtés chez les officiels avec lesquels Mme Zhang a affaire dans son arrondissement. Leurs attitudes ambiguës lui ont permis de maintenir son école ouverte même lors des campagnes générales de suppression.

Pendant plus de dix ans entre la création d'une première école d'enfants migrants à Beijing et la reconnaissance officielle de leur statut légal, nous constatons la diminution progressive de la confrontation ouverte. Cela est dû au changement de politiques centrales à ce sujet. Mais nous pouvons aussi y voir une reconnaissance progressive du bien-fondé des projets des directeurs d'écoles. Autrement dit, le passage du bien commun au bien public dont nos directeurs prennent conscience est un processus où la coopération l'emporte progressivement sur la confrontation. Et il correspond à celui de l'émergence de la *légalité*.

3.1.3 L'action de la *personne* et la dynamique de la société

Après avoir clarifié comment nos directeurs évoluent avec leurs projets au cours des échanges avec leur *environnement* et comment les interactions se produisent autour de leurs projets, il est temps de montrer comment ces deux processus interagissent et contribuent à l'émergence de la *légalité*. La réponse à cette question donnera un éclaircissement sur la problématique que nous avons posée dès le début de notre recherche : quel est le lien entre l'action de la *personne* et la dynamique de la société ?

Au chapitre 3, nous avons expliqué comment l'articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique* aboutit à la décision de création d'écoles. Dans ce chapitre, l'accent a été mis sur l'observation de la portée sociale de cette articulation, ou plus précisément, comment elle aboutit à deux évolutions parallèles, d'une part, la métamorphose des directeurs et de leurs projets, et d'autre part, la formation d'une dynamique sociale en faveur de la *légalité* ?

La découverte de la première école d'enfants migrants à Beijing est un tournant dans l'expérience des directeurs. En recevant des visiteurs de divers milieux, ils connaissent une extension de leur *environnement*. Et ils se rendent compte rapidement que le bien qu'incarnent leurs projets n'est pas celui qu'ils envisagent au moment de la création. Cette

prise de conscience, basée sur la *capacité instituante*, entraîne une expansion du soi chez nos directeurs. Sur la base de l'articulation de la *capacité instituante* et de la *capacité éthique*, ils procèdent à une reconfiguration de leurs projets et à une reconstruction de la *légitimité*. Les biens qu'ils incluent dans leurs nouveaux projets intègrent les règles qu'ils perçoivent dans leur nouvel *environnement*. Ils s'affirment comme un bien supérieur, un bien commun dans le nouvel contexte. A cet effet, ils acceptent de renoncer à leurs biens strictement *personnels*, incompatibles à ce bien supérieur.

La révélation au grand public de l'existence de ces écoles suscite aussi de premiers recoupements de projets. Ceux qui sont les premiers à être attirés par ces projets développent une coopération marquée par une fusion partielle ou totale des projets en vue d'un bien commun. Faisant l'objet d'un vide juridique, elles sont considérées comme de nouveaux facteurs d'instabilité par les autorités de base. Des directeurs achèvent la reconstruction de leur légitimité dans ce contexte marqué à la fois par la coopération et la confrontation. L'accompagnement de personnalités clés était essentiel. D'une part, celles-ci fournissent des aides précieuses aux directeurs pour surmonter toutes les difficultés susceptibles de mettre en péril leurs projets. D'autre part, elles leur accordent un soutien moral et les déterminent à poursuivre leurs projets dans le sens du bien commun qu'ils créent ensemble.

Avec l'accroissement du nombre d'écoles et l'intensification des échanges entre les directeurs et l'extérieur, la visibilité de leurs projets dans l'opinion publique se renforce. Le recoupement de projets se propage, avec l'extension de la coopération et la diminution de la confrontation directe. La coopération repose de plus en plus sur l'anonymat et la relation indirecte, par l'intermédiaire des médias. Nos directeurs connaissent une nouvelle extension de leur *environnement*. Ils ont l'impression de ne plus contrôler l'implication de nouveaux univers dans leur *environnement* et c'est le bien qu'incarnent leurs projets qui a un pouvoir universalisant et rassemble de plus en plus de soutiens. L'« abstraction » progressive du bien correspond au processus où le bien commun s'oriente vers le bien public.

Cette prise de conscience des directeurs marque un nouveau tournant dans l'évolution de leurs projets. Ils reconfigurent leurs projets en vue d'une reconnaissance générale. Ce combat pour la *légalité* se caractérise ainsi par un réajustement du projet pivot en vue de la confirmation de la mission publique et un développement des trois catégories de sous-projets intervenant dans les relations entre les directeurs et l'extérieur : ils cherchent à accroître la visibilité de leurs projets par l'intermédiaire des autorités, des médias et des intellectuels ; ils défendent leurs

droits par la loi et ils prennent l'initiative de s'unir et de se transformer en mouvement politique pour se faire entendre dans la vie politique de la cité.

Le combat pour la *légalité* des directeurs contribue à une meilleure sensibilisation de l'opinion publique. L'extension du recoupement de projets se concrétise par une propagation de la coopération et une émergence de la reconnaissance générale du bien public qu'incarnent les projets des directeurs.

Le modèle de la Médiation nous fournit un outil théorique pertinent pour analyser ce processus d'émergence de la *légalité*. En effet, l'articulation entre la *capacité instituante* et la *capacité éthique* permet à l'homme de configurer un projet susceptible de lui donner la plus grande satisfaction dans son *environnement* au moment de la décision. Lorsque l'*environnement* s'étend, l'homme renouvelle, avec sa *capacité instituante*, les règles perçues, et avec sa *capacité éthique*, il revoit la permission qu'il peut s'accorder, ce qui aboutit à une reconfiguration de son projet et une reconstruction de la *légitimité*.

Le recoupement de projets issu de la multiplication des échanges entre l'homme et son *environnement* provoque une nouvelle extension de l'*environnement*. Si la coopération qui en résulte l'emporte progressivement sur la confrontation, l'homme, avec sa *capacité instituante*, se rend compte d'une reconnaissance élargie du bien qu'incarne son projet, et procède, avec sa *capacité éthique*, à une nouvelle reconfiguration de son projet, en vue de la légalisation de son projet légitime.

Dans le cadre de cette reconfiguration du projet, en plus de la consolidation de la *légitimité*, l'homme cherche notamment à agir sur son *environnement*. Ce passage de l'adaptation au contrôle provoque un recoupement de projets sur une plus vaste échelle. Ceux qui soutiennent le projet dépassent largement ceux qui s'y opposent et une loi sociale émerge en sa faveur. Si la *légalité* est le *réinvestissement performantiel*, dans le champ social, de la *capacité instituante* de la *personne*, son émergence passe toujours par une articulation entre la *capacité instituante* et la *capacité éthique* au niveau de la *personne*. Autrement dit, la *performance de la légalisation* sur le plan III du modèle de la Médiation résulte d'un recoupement avec le plan IV et vice-versa.

Par sa *capacité instituante* et sa *capacité éthique*, la *personne* est ainsi au centre de la construction de la *légalité*. Avec l'extension de son *environnement*, elle entre dans un processus dynamique de décisions. Dans ses efforts de construire la *légitimité* et la *légalité*, elle oriente son projet vers un bien supérieur, qui passe d'un bien commun à un bien public.

La reconnaissance par la cité de ce bien public marque l'émergence de la *légalité* et la réforme de l'institution.

Dans cette recherche d'un bien supérieur, la *personne* elle-même évolue. Avec l'extension de son *environnement* et tous ses efforts pour faire évoluer son projet vers un bien public, la *personne* acquiert une satisfaction croissante et d'un autre ordre. Cela confirme la thèse de Mead selon laquelle, plus l'implication du social est importante dans la fusion du *je* et du *moi*, plus l'émotion ressentie est forte. Jean Gagnepain le dit d'une autre manière : « *le pouvoir, quelque soit le domaine concerné, mesure intrinsèquement en chacun la part de ce qu'il fait pour tous...* » (1991, p.65) Autrement dit, dans ses efforts pour la conformité de son projet à un bien public, l'homme ressent une émotion plus forte et accède à la puissance qui provient juste de ce pouvoir de servir les autres.

Même s'il est difficile d'obtenir des données directes sur l'évolution de la satisfaction des directeurs, surtout du fait que nos enquêtes ont eu lieu plus de dix ans après le lancement de leurs projets, nous pouvons, à travers ce qu'ils racontent de leurs expériences à différentes périodes, et de leurs échanges avec des interlocuteurs de différents milieux, sentir l'état dans lequel ils se trouvent. En fait, ils sont de plus en plus confiants en ce qu'ils font et de plus en plus déterminés à poursuivre la voie qu'ils ont choisie, même si les circonstances sont difficiles. Le chercheur Zhao qui a découvert la première école à Beijing et reste jusqu'aujourd'hui un ami intime de nombreux directeurs piliers du mouvement, confirme cette hypothèse. Dans son article écrit en septembre 2005, dix ans après la découverte de l'école, il dit :

« Si j'ai voulu écrire cet article, c'est parce que je viens de participer à une réunion qui a eu lieu à la mi-août. Plus de 70 directeurs d'écoles d'enfants migrants étaient présents. Quand ils m'ont contacté pour m'inviter à la rencontre, j'étais en mission en province et ils ont changé la date pour attendre mon retour. La réunion a eu lieu. Elle se tenait dans un auditorium de l'Université des Minorités et l'ambiance était simple mais chaleureuse. J'étais ému de retrouver mes amis et de faire de nouvelles connaissances. Au milieu des années 1990, j'ai organisé plusieurs réunions des directeurs d'écoles pour qu'ils apprennent la gestion de l'école auprès des professeurs de l'Ecole normale supérieure de Beijing. A l'époque, de premières écoles d'enfants migrants venaient de voir le jour et l'environnement social était comme l'hiver. Les directeurs présents avaient tous l'air abattus et ne pouvaient s'empêcher de se plaindre au cours des discussions. Aujourd'hui, même si la plupart d'entre

eux n'ont toujours pas obtenu la légalisation de leur école, chacun me donne l'impression qu'il a la justice et la vérité avec lui ... » (Zhao, 2005)

3.2 Doxa à la croisée de destins

Heidegger nous dit dans son ouvrage *Etre et Temps* (1962) que « l'explicitation de quelque chose comme quelque chose est essentiellement fondée par la pré-acquisition, la pré-vision et l'anti-cipation. L'explicitation n'est jamais une saisie sans présupposé de quelque chose de prédonné. »³⁶ Ces notions de pré-acquisition, de pré-vision et d'anti-cipation nous suggèrent un mécanisme de sédimentation de connaissances chez l'humain qui joue un rôle capital dans sa prise de décision et dans son action.

Au cours de nos enquêtes, nous avons ressenti cette « quelque chose de prédonné », qui est perceptible dans tous nos entretiens avec les interlocuteurs de différents milieux et mais variable d'une personne à l'autre. Nous recourons à la notion de « *doxa* », que Jean Gagnepain définit comme le patrimoine de savoir partagé par tous ceux qui parlent d'une même langue :

« Nous sommes, désormais, mieux armés ... pour saisir justement l'étroite imbrication, dans la langue, du parler et de la doxa. Si l'un, en effet, ontiquement nous singularise, l'autre, déontiquement, nous rend à la fois tributaires et responsables d'un patrimoine de savoir auquel le nom d'opinion eût vraisemblablement convenu, n'était sa connotation statistique, à défaut, bien évidemment, de celui de mentalité au passé incontestablement trop chargé. » (1991, p.150)³⁷

Autrement dit, la *doxa* est une illustration de la dialectique entre le singulier et l'universel qu'incarne la *personne*. Grâce à elle, nous pouvons nous communiquer, malgré notre singularité du parler, avec d'autres. En même temps, nous contribuons à son renouvellement et à sa perpétuation.

³⁶ Whenever something is interpreted as something, the interpretation will be founded essentially upon fore-having, fore-sight, and fore-conception. An interpretation is never a presuppositionless apprehending of something presented to us.

³⁷ Pour bien comprendre les termes ontique et déontique, il faut réintroduire les deux faces de la *personne* : la *personne* incarne à la fois le rapport à l'autre (identité) et la relation à autrui (service). L'ontique désigne ce qui nous singularise et le déontique désigne notre devoir envers autrui.

Dans notre vie sociale, ce patrimoine de connaissances sédimentées va jouer un rôle similaire. Et la notion de *doxa* nous aide ainsi à comprendre cette « main invisible » derrière l'émergence du consensus. Ou plus précisément, dans quelles circonstances la légalisation du légitime est possible ? Revenons à notre terrain d'enquête : pourquoi sur la question de l'éducation des enfants migrants, les projets de nos directeurs peuvent aboutir en une dizaine d'années à une *légalité* ? Pourquoi sur d'autres questions, telles que le mariage des homosexuels, des projets pour leur légalisation restent encore un combat de Don Quichotte ?

3.2.1 Le concept de *doxa*

La *doxa*, ce patrimoine de connaissances partagé, est un facteur clé dans la compréhension de l'exercice de la *capacité instituante* de la *personne*, ou plus concrètement de ses échanges avec son *environnement*. De ce point de vue, elle pourra nous éclairer non seulement sur la décision de la *personne*, mais aussi sur l'évolution du recoupement de projets vers une coopération plus large ou une confrontation insoluble.

A cet effet, il faut clarifier le fonctionnement de la *doxa*, la théorie de Schütz sur le stock de connaissances (stock of knowledge) peut nous aider dans cette tâche. Dans son ouvrage posthume *Les structures du monde de la vie*, il analyse la constitution des stocks de connaissances subjectif et social (Schutz et Luckmann, 1973, chapitres 3 et 4).

Schütz met l'accent sur le stock de connaissances subjectif. Comme toute personne naît dans un *environnement* social, le stock de connaissances subjectif est nécessairement social. Il nous explique dans son ouvrage comment elle constitue son stock de connaissances sur la base de l'intersubjectivité. Et à la fin, il nous montre comment un stock social de connaissances se forme à partir des stocks subjectifs de connaissances.

Pour chaque personne, chaque expérience de la vie est inscrite dans son stock de connaissances et celui-ci sert de boîte à outils pour faire face à une situation nouvelle dans la vie :

« *Le stock de connaissances du monde de la vie est lié à bien des égards à la situation où se trouve le sujet. Il est construit sur les sédiments des expériences vécues qui étaient liés à des situations. Inversement, toute expérience actuelle est insérée dans le flux des expériences vécues et dans une biographie, en fonction des types et de la pertinence dans le stock de*

connaissances. Et enfin, chaque situation est définie et maîtrisée avec l'aide du stock de connaissances. »³⁸ (1973, p.99-100)

Cependant, toute personne est née dans un environnement social. Dès le début, son stock de connaissances est construit dans un contexte intersubjectif. Un stock social de connaissances a priori, s'apprend dans la famille, à l'école, en un mot, par les voies habituelles de la socialisation. Comme Schütz le précise, « *La plus grande partie du stock de connaissances d'un adulte normal n'est pas immédiatement acquise, mais plutôt 'apprise'* ». (1973, p.244)

Mais comment le stock social de connaissances se constitue-t-il ? Comment les connaissances subjectives y sont-elles incorporées ? D'après Schütz, deux conditions sont nécessaires :

1) Un mécanisme d' « *objectivation* » :

*« Le présupposé de base pour l'incorporation de la connaissance subjective dans le stock social de la connaissance, c'est son 'objectivation'. La connaissance subjective peut être 'objectivée' à différents niveaux, en fonction du lien entre le transfert et l'acquisition de la connaissance, selon que la connaissance subjective est inscrite dans les processus ou objets du monde de la vie, et si oui ou non la connaissance subjective se traduit par une idéalisation et anonymisation et s'inscrit dans un système de signes. »*³⁹ (1973, p.286)

Parmi ces différents niveaux d'objectivation, Schütz souligne l'importance de l'idéalisation et de l'anonymisation de la connaissance, car la connaissance subjective ainsi traduite dans un système de signes va se débarrasser de son origine individuelle et devenir la connaissance partagée par tous :

« Comme nous l'avons montré, la connaissance vient d'acquiescer une majorité écrasante et en même temps est considérée comme allant de soi, ce qui en fin de compte est basé sur les résultats de l'expérience et de l'explication subjectives, mais qui contraste avec l'individu et la subjectivité de son expérience et de la situation. Il n'est guère besoin de préciser que la

³⁸ The lifeworldly stock of knowledge is related in many ways to the situation of the experiencing subject. It is built on sedimentations of formerly actually present experiences that were bound to situations. Inversely, every actually present experience is inserted into the flow of lived experience and into a biography, according to the set of types and relevance found in the stock of knowledge. And finally, each situation is defined and mastered with the help of the stock of knowledge.

³⁹ The basic presupposition for the incorporation of subjective knowledge into the social stock of knowledge is its 'objectivation'. Subjective knowledge can be 'objectivated' on different levels, depending on how tightly its transference is bound to the acquisition of knowledge, depending on whether subjective knowledge is embodied in lifeworldly processes or objects, and whether or not subjective knowledge is translated into an idealizing and anonymizing system of signs.

validité sociale de cette connaissance 'objectivée' peut survivre à sa pertinence sociale originale. Ce fait est d'une importance décisive pour le développement des traditions et, à la suite, pour le développement d'une réalité socio-historique en tant que telle (c'est-à-dire d'une vision du monde relativement naturelle). »⁴⁰ (1973, p.284)

2) L'incorporation de la connaissance subjective dans le stock social dépend de « *la structure de la pertinence qui est à la base de l'objectivation de la connaissance subjective et de l'acceptation de la connaissance ainsi objectivée* ». Et il précise :

« *On peut dire que sur tous les niveaux d'objectivation, l'acceptation de la connaissance objectivée dépend de la similitude typique des structures de pertinence subjectives, et en outre, que sur le plan symbolique, le transfert de la connaissance dépend de sa reconnaissance de la similitude typique des structures de pertinence subjectives.* »⁴¹ (1973, p.288)

La théorie de Schütz porte sur l'incorporation et la sédimentation des connaissances aux niveaux individuel et collectif. Cette dichotomie durkheimienne entre l'individuel et le collectif masque une question essentielle qu'il n'a pas traitée dans son modèle : le rôle de la *personne* dans ce processus de sédimentation. En fait, il n'existe guère de deux processus parallèles, mais un seul processus qui a lieu entre la *personne* et son *environnement*.

Ceci dit, le mécanisme d'incorporation et de sédimentation qu'il théorise pourrait nous aider à comprendre d'où vient le « *patrimoine de savoir partagé* » qu'a évoqué Gagnepain et surtout, la portée du concept de la *doxa* dans l'analyse des phénomènes sociaux.

Pour dépasser l'aporie de la théorie de Schütz, il faut revenir sur la notion de la *personne* dans le cadre du modèle de la Médiation. En fait, si ce mécanisme d'incorporation et de sédimentation de connaissances existe au niveau de la *personne*, c'est parce que cette dernière est capable de créer les liens sociaux et d'intégrer ce qui provient de son *environnement*. En ce sens, la *doxa* relève de la *capacité instituante* de la *personne*.

⁴⁰ It is thus, as we have shown, that knowledge comes to have an overwhelming and at the same time taken-for-granted independence, which in the end is based on the subjective results of experience and explication, but which contrasts with the individual and the subjectivity of his experiences and situation. It hardly need be stated that the social validity of such 'objectivated' knowledge can outlast its original social relevance. This fact is of decisive importance for the development of traditions and, following from this, for the development of a historical social reality as such (i.e., of a relative-natural world view).

⁴¹ We can say that on all levels of 'objectivation' the acceptance of 'objectivated' knowledge depends on the typical similarity of subjective relevance structures, and further that on the symbolic level the transference of knowledge depends on one's granting the typical similarity of subjective relevance structures.

Autrement dit, la clarification du principe de la *personne* permettra de mieux saisir le rôle de la *doxa* dans la décision, et aussi d'éclairer sur son rôle dans l'émergence de la *légalité*.

En effet, lors de la prise de décision, les désirs de la *personne* et les règles qu'elle perçoit de son *environnement* ont un lien avec la *doxa* qu'elle apprend et constitue. Nous pourrions le constater avec les histoires de création d'écoles de nos directeurs : si chacun prend sa décision dans les circonstances particulières, toutes leurs décisions se dirigent vers la même action : créer une école pour les enfants migrants. En même temps, sur la base de la *trichotomie* que nous avons expliquée au chapitre III, les biens que cherche chaque directeur par son projet d'école sont très différents. De ce point de vue, nous pouvons comprendre que le concept de la *doxa* de Gagnepain est très différent de celui de Schütz, et encore moins de celui de Bourdieu.

La *doxa* peut aussi nous éclairer sur la construction de la *légalité*. Dans les échanges entre la *personne* et son *environnement*, la *doxa* sous-tend tout le processus de construction du bien commun. Ou plus précisément, le bien commun a un lien avec la *doxa* que la *personne* partage avec les univers sociaux qu'il associe dans son *environnement*. Si cette *doxa* a une pertinence sociale qui dépasse l'*environnement* à laquelle se réfère la *personne* lors de la construction de son projet, son *environnement* va s'étendre et son projet va entrer dans une phase de reconstruction de la *légitimité*.

Au cas où la *doxa* en question porterait sur un principe abstrait et général partagé par une communauté, la coopération autour du projet en question pourrait gagner en ampleur et le bien qu'il incarne serait progressivement reconnu comme bien public. Et à ce moment, nous pourrions dire qu'une *légalité* émerge à cet égard. Mais le fait que la *doxa* joue son rôle dans l'émergence de la *légalité* ne corrobore point la validité du déterminisme social. Les expériences des directeurs d'écoles que nous avons analysées dans ce chapitre montrent le rôle central de la *personne* dans tout le processus : elle est à l'origine de deux évolutions qui s'imbriquent : elle-même et son projet d'une part, le recoupement de projets autour d'elle, avec une coopération qui l'emporte progressivement sur la confrontation, d'autre part. Ce processus illustre bien la dialectique entre la *personne* et son *environnement* : elle s'adapte, mais surtout elle essaye de changer son *environnement*.

3.2.2 Terrain d'entente

Au cours de nos enquêtes, une ancienne conseillère municipale de Beijing nous a dit : « en Chine, l'éducation des enfants est la question la moins controversée. » Même si chacun a son interprétation, ce point de convergence était palpable dans tous nos entretiens. Des discours d'officiels pouvaient accuser des directeurs de rechercher avant tout des profits pécuniaires, mais insistaient toujours sur l'importance de donner une éducation de qualité aux enfants.

En effet, si chacun de nous naît dans un environnement social et culturel, nous héritons d'une *doxa* socio-historique propre à cet environnement et ce patrimoine de connaissances sera enrichi par les voies habituelles de la socialisation. Nous pouvons en déduire que des convergences peuvent être dégagées parmi les gens vivant dans un même environnement culturel.

Certes, chacun vit dans plusieurs univers sociaux. Par exemple, une personne peut être à la fois professeur, alpiniste, député, père de famille... Chaque univers peut avoir sa propre culture et sa propre *doxa*. La relation entre les différents univers auxquels appartient une personne peut être un simple croisement : j'ai mon univers professionnel de professeur qui n'a rien à avoir sauf moi avec mon univers d'amateurs de l'art culinaire. Cette relation peut aussi être un emboîtement : je suis père de famille, ma famille vit à Beijing et nous sommes tous Chinois.

Revenons à notre cas d'écoles. Notre conseillère municipale nous a suggéré une étude de la culture des Chinois concernant l'éducation des enfants.

La civilisation chinoise qui remonte à plus de cinq mille ans est une civilisation essentiellement agricole. L'industrialisation n'a commencé qu'au milieu du 19^e siècle, devant les pressions des pays occidentaux. Et jusqu'à aujourd'hui, les agriculteurs représentent toujours la majorité de la population chinoise (selon les données du Bureau national des statistiques, la population rurale représente 56% de la population totale).

Dans une société agricole, la famille occupe une place centrale dans l'organisation sociale. D'où se développe en Chine depuis l'antiquité une culture de l'enfant, symbole de la continuation et de la prospérité de la famille. Mencius dit : « *Parmi les trois violations de la*

piété filiale, ne pas donner d'enfants pour assurer la continuation de la famille constitue la violation la plus grave » (Bu Xiao You San, Wu Hou Wei Da)⁴². (2010, p.167)

En Chine antique, la population est divisée en quatre classes : Lettrés (Shi), Agriculteurs (Nong), Artisans (Gong) et Commerçants (Shang). Cette hiérarchie est pour la première fois proposée par Guan Zhong, premier ministre du royaume Qi, sous la dynastie Printemps et Automnes (722 ans – 481 ans avant Jésus Christ). A travers cette hiérarchie, nous pouvons voir l'importance de l'éducation dans la mentalité des Chinois. L'éducation est un moyen d'ascension sociale et il y va de la prospérité et de la gloire de la famille. C'est pourquoi un proverbe chinois dit : « *Toutes les activités sont vilaines, seule l'étude est noble* ».

Une autre raison qui explique l'attachement des Chinois à l'éducation, c'est la tradition de la gouvernance par la bureaucratie lettrée qui s'instaure sous la dynastie des Han de l'Ouest (202 ans avant Jésus Christ à 9 ans après Jésus Christ), et repose sur une sélection par concours de lettrés compétents pour occuper les postes administratifs de différents niveaux. Les artisans et commerçants n'ont pas le droit de participer aux concours, car ils sont considérés comme les gens qui ne pensent qu'à leurs propres intérêts. Les concours ont pour objectif de sélectionner les personnes talentueuses pour servir l'Etat, ou les intérêts publics.

Et ces concours évoluent progressivement vers une ouverture à tous les milieux de la société. Autrement dit, un jeune, qui fait bien ses études et réussit les concours, peut entrer dans la fonction publique et occuper les postes qui correspondent aux niveaux de concours passés. Du côté de l'autorité centrale, la politique traditionnelle consiste à privilégier les lettrés et agriculteurs et à restreindre l'accumulation de la fortune par les artisans, et surtout par les commerçants. Dans ce contexte, on comprend que les parents font tout leur possible pour assurer la bonne éducation de leurs enfants. C'est presque la seule voie d'accès aux métiers nobles. D'ailleurs, c'est aussi la seule façon pour une famille pauvre et mal classée de réaliser l'ascension sociale.

Vers la fin de l'Empire, le système des concours impériaux est supprimé, et à sa place sont instaurés d'autres concours, qui reposent toujours sur les mêmes principes. Après 1949, avec la généralisation de l'éducation de base et l'instauration du système de l'état civil et de la ségrégation ville-campagne, la tradition d'ascension sociale par l'éducation se renforce. Car

⁴² Li Lou Zhang Ju Shang, *Les entretiens de Mencius*, traduits et commentés par Yang Bojun, Zhonghua Book Company, 2010 (première édition, 1960)

pour un enfant né à la campagne, seule la réussite du concours national d'admission à l'université lui permettra de modifier son état civil et de devenir légalement un citoyen.

Par ce petit rappel historique, nous pouvons constater que l'évolution n'altère nullement l'attachement des Chinois à l'étude de leurs enfants. Pour eux, en effet, c'est presque la seule chance de changer leur sort et de pouvoir vivre la vie dont ils rêvent. Par contre, si on prive l'enfant de cette chance, il verra beaucoup de portes fermer définitivement pour lui. Cette mentalité ancrée dans une histoire plusieurs fois millénaire fait partie de la *doxa* commune des Chinois. Malgré des bouleversements sociaux, elle reste un principe universellement reconnu et allant de soi : chaque enfant a droit à une bonne éducation.

Nous pouvons comprendre alors pourquoi les écoles d'enfants migrants peuvent susciter tant de remous sociaux et pourquoi nos directeurs persistent dans les circonstances extrêmement difficiles et malgré l'*illégalité* de leurs projets, ils bénéficient des soutiens de plus en plus nombreux. Sur ce dernier point, nous aimerions citer un chiffre qui nous confirmera la place de l'éducation dans la *doxa* des Chinois.

Selon le rapport sur les dons à des associations caritatives publié par le ministère chinois des Affaires civiles en avril 2010, pour l'année 2009, 353 dons, soit 41,07% du total, concernaient l'éducation, dont 52 pour l'enseignement supérieur (2 396 376 600 yuan), 249 pour l'éducation de base (primaire+collège) (792 168 000 yuan). Pour les dons en provenance de l'étranger (4 505 000 000 yuan, 14,1% de la totalité), 81,2% étaient offerts par des Chinois d'outre-mer et concernaient essentiellement trois secteurs (éducation, 37%, santé, 28,95% et catastrophes naturelles et reconstruction, 21,71%).

Nous pouvons aussi citer le témoignage de M. Ying dont l'école est parmi celles qui ont reçu le plus d'aides à Beijing : *« Les aides que j'ai reçues de différents milieux de la société ne visaient pas moi-même, personnellement. Je n'avais aucune relation personnelle avec tous ceux qui ont témoigné de la sympathie. Ils m'ont soutenu, parce que l'éducation des enfants migrants est une cause juste. Moi-même, je sais comment défendre les droits des enfants migrants et comment mobiliser les médias et d'autres acteurs concernés. Mais fondamentalement, c'est parce que mon projet vise à la réalisation du droit égal des enfants migrants à la scolarisation. Des personnalités telles que M. Zhao et Mme Wu étaient attirés par mon projet. M. Zhao m'a dit un jour : 'je suis fils de paysans et je veux défendre les droits des paysans'. En un mot, toutes les aides que j'ai reçues étaient pour soutenir la cause de l'éducation des enfants migrants en ville. »*

Ces chiffres et ce témoignage, parmi bien d'autres que nous avons recueillis, nous confirment non seulement l'attachement des Chinois à l'éducation par intérêt mais par la valeur qu'ils reconnaissent à la réussite obtenue par cette voie. On comprend mieux qu'elle soit ainsi un terrain d'entente ou de mésentente facilement repérable lors de la confrontation des *doxas* individuelles au cours des interactions sociales.

3.2.3 Champs de bataille

L'incompatibilité entre des éléments de connaissances peut se produire non seulement au sein de la *doxa* d'une personne, mais aussi et tout naturellement entre les différentes personnes. Au niveau de la *doxa*, comme pour les projets, le champ de bataille se situe en chacun de nous et entre nous et avec d'autres.

Schütz parle de l'incompatibilité entre les éléments de la *doxa* de la personne :

*« L'origine de la contradiction 'théorique' provient de l'hétérogénéité des situations dans lesquelles la connaissance a été acquise. La poursuite de la contradiction 'théorique' dans le stock de connaissances du monde de la vie, d'autre part, provient de l'hétérogénéité des situations dans lesquelles les éléments de connaissances sont utilisés. »*⁴³ (1973, p.155)

L'exemple le plus parlant de cette incompatibilité au sein de la *doxa* personnelle, on le découvre chez l'officiel que M. Guo rencontre pour lui demander son avis sur l'idée de créer une école d'enfants migrants⁴⁴.

En tant que fonctionnaire d'Etat chargé de l'éducation, sa *doxa* personnelle exige de lui une application stricte de la loi. Cependant, en tant que Chinois, il ne peut que soutenir cette initiative qui donne une occasion aux enfants d'aller à l'école.

Au cours de nos enquêtes, nous avons recueilli plusieurs exemples de ce genre : des officiels qui mettent les scellés pour fermer l'école et n'empêchent pas le directeur de lever les scellés pour laisser entrer les élèves. Certains même informent les directeurs concernés la veille de la campagne de suppression pour qu'ils puissent rouvrir leur école après la campagne.

⁴³ The origin of the "theoretical" contradiction is derived from the heterogeneity of the situations in which knowledge is acquired. The continuation of the "theoretical" contradictoriness into the lifeworldly stock of knowledge, on the other hand, is derived from the heterogeneity of the situations in which the elements of knowledge are used.

⁴⁴ Voir 3.1.2 sur la confrontation.

Ces exemples nous suggèrent une piste pour résoudre l'incompatibilité d'éléments de connaissances au sein de la *doxa* personnelle, qui classe les éléments dans des registres relevant de différentes pertinences sociales. Plus la pertinence sociale d'un élément est générale, plus il est susceptible de vaincre d'autres éléments concurrents. Ce que nous montrait déjà la théorie du Schütz : plus la pertinence sociale d'un élément est général, plus il est abstrait et allant de soi.

Ainsi, pour l'officiel qui a reçu M. Guo, son attachement à l'éducation des enfants l'emporte sur son respect de ses obligations de fonctionnaire d'Etat. Et il en va de même pour tous ces officiels qui ont adopté des attitudes ambiguës devant l'illégalité de l'école.

Quant aux conflits qui se produisent entre des personnes, par exemple ceux qui surgissent entre la police de proximité, le gouvernement d'arrondissement d'une part, et les écoles d'enfants migrants d'autre part, ils gagnent en intelligibilité si nous introduisons le concept de la *doxa*. Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre comment dans « ce champ de bataille », la victoire d'une partie sur l'autre n'est jamais aussi claire que l'on ne le pense. A titre d'exemple, même si l'arrondissement Fengtai ferme d'une façon violente l'école de M. Ying, il finit par perdre le procès, et l'école de M. Ying peut continuer de se développer. Et il en va de même pour les conflits entre la police et l'assiduité scolaire des enfants migrants. Ceux-ci finissent bon an mal an par être scolarisés.

A travers ce qui se passe sur ce champ de bataille, nous pouvons constater que l'issue du conflit ne dépend pas de la puissance apparente d'une des parties. Si nous envisageons ce conflit à travers les catégories de la *doxa*, la puissance réelle des parties prenantes n'est plus celle qui apparaît à première vue. Ici, nous pouvons introduire de nouveau cette hiérarchie des pertinences sociales. Plus on monte dans la hiérarchie, plus la sphère sociale impliquée est large et plus la puissance de la *doxa* est importante. Nous pourrions ainsi mieux comprendre pourquoi M. Guo a gagné son procès malgré l'illégalité de son projet et pourquoi ces policiers répugnent à dire directement qu'ils ferment l'école et pourquoi leur décision arbitraire est facilement modifiée avec l'intervention de personnalités ou par quelques engagements de la part de directeurs d'école.

* * *

Le concept de la *doxa* nous a aidé à mieux comprendre non seulement la prise de décision de nos directeurs, mais aussi le jeu complexe de toutes les interactions sociales qui se nouent autour des écoles d'enfants migrants.

Tous les efforts de nos directeurs pour la conformité de leurs projets au bien commun et au bien public, ainsi que toutes les actions de ceux qui les ont aidé à passer les moments les plus difficiles sont rendus possibles par la *doxa* chinoise concernant l'enfant et son éducation.

En ce sens, nous pouvons dire que la *doxa* est, dans ce cas, une condition déterminante de la construction de la *légitimité* et de la formation de la *légalité*.

3.3 De la légitimité à la légalité

Comment nous l'avons expliqué avec nos données de terrain, la *personne* est au cœur du passage de la *légitimité* à la *légalité* et nous avons observé dans ce processus deux évolutions qui s'imbriquent. Nous allons voir comment la *doxa* intervient dans ces évolutions et contribue à la réforme institutionnelle ?

3.3.1 Suffrage et institution

Jean Gagnepain utilise la notion de *suffrage* pour désigner « l'introduction par chacun de nous dans la valeur d'une échelle des prix et des biens qui règle notre spontanéité » (1991, p.188), ce qui est à la source de la liberté. Nous pourrions étendre cette notion de suffrage pour décrire comment au cours des interactions, chacun de nous introduit, par l'intermédiaire de nos projets, nos biens recherchés et comment nos biens personnels, concrets, sont en quelque sorte « objectivés » dans ce processus pour aboutir à l'émergence du bien commun ou du bien public.

Est-ce que le suffrage peut aboutir à l'émergence du bien commun ou du bien public ? Cela dépend dans une large mesure de la *doxa* qui sous-tend les biens qu'une *personne* cherche à réaliser par son projet. Autrement dit, si les biens personnels reposent sur une *doxa* sociale, le *suffrage* pourrait entraîner un recoupement de projets qui sera marqué par la propagation de la coopération, ce qui aboutira à l'émergence du bien public. En revanche, si les biens personnels sont basés sur une *doxa* d'une petite communauté, le résultat du suffrage pourrait être un bien commun pour cette communauté.

En ce sens, tous les projets susceptibles de mobiliser la *doxa* sociale pourraient contribuer à l'évolution institutionnelle dans la Cité.

Durkheim définit l'institution comme suit : « *On peut en effet, sans dénaturer le sens de cette expression, appeler institution toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité.* » (1993[1937], p.XXII)

Dans le cadre du modèle de la Médiation, nous pouvons mieux comprendre les limites de la définition durkheimienne. Reprenons la distinction entre l'instance et la performance. La définition de Durkheim se situe au niveau de la performance. Cette approche est substantialiste et statique, car elle néglige la dynamique qui sous-tend une institution. Gagnepain adopte une approche différente : pour bien comprendre l'institution, il faut commencer par l'instance, la *capacité instituante de la personne* :

« *Autrement dit : nous sommes capables de nous dégager de la genèse (le traitement naturel du sujet) pour émerger à un autre mode d'existence abstrait qu'est l'institution, mais ceci ne se manifeste performantiellement que réinvestie dans la nature, dont elle fait de l'histoire et de la convention.* »

« *Mais nier l'essence au profit d'un existentialisme est également une erreur. Nous ne sommes pas qu'existence. Nous sommes contestation de l'existence, ce qui peut, certes, donner l'illusion de l'essence, mais pour nous l'essence est aussi abstraite que par exemple la signification (plan I) – qui ne se manifeste jamais que réinvestie dans la désignation. Et de même que la fabrication ne se manifeste jamais que dans la production (plan II), de même, l'essence – l'institution – ne se manifeste jamais que réinvestie dans la convention, et c'est cela qui fait l'histoire.* » (1994, p.134)

Sur cette base, nous pouvons dire que l'évolution institutionnelle de la Cité provient juste « *des solutions mouvantes de nos divergences* ». En fait, avec le modèle de la Médiation, nous avons une vision dynamique de l'institution. Une institution figée est condamnée à mourir, car elle brise la dynamique perpétuelle qui relie l'instance et la performance. Dans une société ouverte, tous les projets qui touchent à la *doxa* sociale sont susceptibles de participer à la réforme institutionnelle de la Cité. Car comme nous l'avons montré avec le développement de nos écoles d'enfants migrants, cette participation exige non seulement une transformation profonde du projet et de la *personne* qui le porte, mais aussi un développement de recoupement de projets qui accompagne et soutient le passage du bien commun au bien public. Tout blocage de ce mécanisme de *suffrage* du côté de la *personne* et de son *environnement* pourrait mettre en péril la perspective de la réforme institutionnelle. Pour nos directeurs, même si des obstacles étaient énormes, bon nombre d'entre eux ont réussi à garder

la tête hors de l'eau et apporté leur contribution à au progrès institutionnel à l'échelle de la Cité.

Cette recherche nous suggère ainsi l'importance d'une approche anthropologique du bas vers le haut pour bien comprendre une société. Prenons le cas que nous avons choisi. Si nous nous contentions d'une approche du haut vers le bas, nous étudierions l'évolution des lois, règlements et mesures politiques au niveau central et local. Nous aurions du mal à saisir tout le processus social derrière le progrès institutionnel et à comprendre pourquoi ce progrès est possible. En revanche, avec l'approche qui est la nôtre, nous avons pu rendre compte de la dynamique sociale derrière cette réforme, ce qui nous permet non seulement de mieux comprendre l'enjeu des écoles, mais aussi d'approfondir notre réflexion sur la société chinoise.

3.3.2 Complexité de la *codification*⁴⁵

La *codification* est un processus complexe dans lequel s'entrelacent la logique du haut vers le bas et celle du bas vers le haut. Les rapports de force entre elles déterminent dans une large mesure l'orientation générale de la *codification*.

A quelques exceptions près, la logique du bas vers le haut devance souvent celle du haut vers le bas. En effet, Weber nous montre que toute bureaucratie a tendance à se dépersonnaliser, à se couper du monde réel pour suivre sa propre logique de fonctionnement. La logique du haut vers le bas est généralement en retard vis-à-vis des besoins réels de la société. Concernant notre terrain d'enquête, les pouvoirs publics méconnaissent la demande des enfants migrants d'aller à l'école en ville jusqu'à la révélation par la Télévision locale de l'existence de la première école d'enfants migrants à Beijing.

Etant donné ce décalage, les pouvoirs publics se trouvent dans une situation d'adaptation, ce qui va à l'encontre de la nature de la logique du haut vers le bas, une logique de contrôle. Dans ce contexte, le processus de *codification* est nécessairement conflictuel. Plusieurs « champs de bataille » s'ouvrent alors. Qu'il s'agisse de celles au sein des pouvoirs publics ou entre les pouvoirs publics de différents niveaux et les initiatives de base, elles se résument en combats opposant la logique de contrôle et celle d'adaptation.

⁴⁵ La *codification* est un terme utilisé par Gagnepain dans son modèle. Elle désigne le travail de législation.

Au sein des pouvoirs publics, plus ils se rapprochent des initiatives de base, plus ils ont tendance à pencher vers une logique d'adaptation. Parce que l'établissement d'une relation de face-à-face est un facteur important qui contribue au choix de la logique d'adaptation. Cette relation facilite le développement de l'empathie ou même du sentiment d'expérience commune. Plus la relation est indirecte et impersonnelle, plus la logique de contrôle a la chance de l'emporter. Nous pensons à l'attitude de la police de proximité concernant l'école de M. Ying au premier village.

Les initiatives de base font face aussi à ce dilemme d'adaptation et contrôle. L'adaptation précède nécessairement le contrôle. En effet, sans adaptation, il n'est point question de *légitimité* et encore moins de *légalité*. Autrement dit, seuls les efforts d'adaptation dans la perspective de la légalisation permettraient aux initiatives de base d'affirmer leur *légitimité*, de devenir de réelles parties prenantes dans le processus de la *codification*, et même de le contrôler. Les expériences de nos directeurs en sont une illustration.

Dans quelle direction vont évoluer les rapports de force entre la logique du haut vers le bas et celle du bas vers le haut ? Autrement dit, laquelle est susceptible de contrôler le processus de *codification* ? Les autorités publiques, avec les ressources institutionnelles et matérielles ont tendance à se croire en position de force, d'où leur préférence à imposer une logique de contrôle. Cependant, comme nous l'avons expliqué plus haut, les rapports de force entre les autorités et les initiatives de base ne sont jamais simples et définitifs. Nous avons pu voir comment les doxas peuvent changer complètement les rapports de force. Il importe donc de clarifier d'abord la *doxa* qui sous-tend le processus de *codification*. Autrement dit, qui va contrôler le processus de *codification* ? L'essentiel, c'est l'éclaircissement de l'objet réel de la *codification* et de la pertinence sociale de la *doxa* qui le sous-tend.

En effet, toute partie qui agit à l'encontre de la *doxa* sociale impliquée serait exclue, même temporairement, du processus de *codification*. Fondamentalement, c'est une question de la *légitimité*. En effet, pour les autorités publiques, lorsque leurs actions s'éloignent de la *doxa* sociale, en tant que responsables de la gouvernance de la cité, elles perdent la *légitimité* de leurs projets et ne sont plus habilitées comme parties prenantes dans ce processus, la codification étant le deuxième temps de la légalisation de ce qui est légitime.

Il en va de même pour ceux qui prennent les initiatives à la base. L'implication de toute initiative de base dans le processus de *codification* nécessite une reconfiguration du projet et une reconstruction de la *légitimité*. Et la consolidation de la *légitimité* est un effort permanent

pour assurer la conformité à la *doxa* sociale tout au long de l'émergence de la *légalité* et du processus de *codification*.

Le processus de *codification* comporte ainsi plusieurs « champs de bataille ». Et la *doxa* sociale est un facteur clé qui pèse lourd dans les rapports de force. Au chapitre suivant, nous allons examiner toutes les péripéties de la *légalisation* et de la *codification*.

Chapitre V - Légalisation des écoles d'enfants migrants et évolution de la Cité

Après dix ans de combats, nos écoles d'enfants migrants ont enfin obtenu la reconnaissance officielle tant attendue. Les fermetures et déménagements forcés appartiennent désormais au passé. Les écoles d'enfants migrants, qui font partie de la vie politique et sociale locale, bénéficient de la reconnaissance et du soutien de différents milieux, dont ceux des autorités publiques elles-mêmes.

La reconnaissance officielle ne signifie pas cependant une volte-face des autorités publiques, surtout de celles qui assurent la tutelle administrative directe. La complexité inhérente à la légalisation engendre de nouvelles péripéties. Mais, les écoles d'enfants migrants ne sont plus ce qu'elles étaient il y a dix ans et la légalité émergente est devenue le meilleur moyen de lutter contre des décisions administratives qui vont à l'encontre des lois et décrets nationaux.

Fondamentalement, c'est la question de l'évolution de la cité qui se pose. En effet, avec son appropriation du concept d'État nation et le mouvement de la mondialisation, la Chine se métamorphose. Elle est passée d'une société agricole autarcique à une société urbaine ouverte. Dans ce contexte surgissent naturellement les questions de l'adaptation et de l'identité, que l'on peut comprendre par une dialectique du singulier et de l'universel.

La portée de ce mouvement des écoles d'enfants migrants est considérable, car il ébranle, non seulement le système de l'éducation de base, mais va jusqu'à remettre en cause la séparation millénaire entre la ville et la campagne.

Dans ce chapitre, nous allons analyser les péripéties qui surgissent au cours de la légalisation des écoles et de la mise en place d'une législation, tant à l'échelle centrale qu'à l'échelle locale. Pour clarifier la complexité de la réforme institutionnelle de la Cité, en prenant le cas des écoles d'enfants migrants, nous resterons fidèle au modèle de Jean Gagnepain, et notamment à sa conception de la dialectique du singulier et de l'universel.

Nous commencerons par une description des péripéties de la légalisation. L'échec de la *Campagne de remise en ordre* en 2006 en sera une bonne illustration. Et le déroulement

d'une *Campagne de suppression et de fermeture* en 2011 mettra bien en relief les enjeux de cette légalisation et les progrès institutionnels qui en découlent.

Nous analyserons ensuite l'évolution de la législation nationale et locale concernant l'éducation des enfants migrants et les écoles, les problèmes qui surviennent dans l'application des textes juridiques sur le terrain, ainsi que l'ambiguïté de l'opinion publique sur l'égalité des droits entre les enfants migrants et les enfants citoyens.

Nous terminerons ce chapitre par une clarification de l'évolution institutionnelle de la Cité et de la portée réelle du mouvement des écoles d'enfants migrants.

1. La légalisation et ses péripéties

En 2003, dix ans après l'apparition de la première école à Beijing, la municipalité accorde le statut légal à celle de M. Guo et inaugure ainsi une nouvelle ère dans l'histoire des écoles d'enfants migrants, la légalisation.

Trois ans après, en 2006, au moment où la légalisation et la codification progressent à grands pas, une vaste *Campagne de remise en ordre* dans l'arrondissement Haidian jette un froid dans l'ambiance printanière vis-à-vis des enfants migrants. Aujourd'hui, ces écoles vivent dans un contexte stable, mais toujours fragile. Leur existence est condamnée à être éphémère. Mais le fait qu'elles existent et se développent ébranle le clivage ville-campagne dans l'esprit et dans les faits. De ce point de vue, elles vont laisser des traces marquantes dans l'histoire.

1.1 La reconnaissance officielle des écoles d'enfants migrants

En 2003, avec la clarification de la politique centrale¹ sur l'éducation et les écoles des enfants migrants en ville, la perspective de la légalisation se précise progressivement. En septembre 2003, l'école de M. Guo était la première à Beijing à avoir obtenu la reconnaissance officielle

¹ En Chine, la compétence de l'éducation de base (primaire, collège et lycée) relève du district (de l'arrondissement dans les grandes villes comme Beijing). Sur la question de l'éducation des enfants migrants en ville, les autorités centrales élaborent des mesures politiques et font des propositions de loi. Les autorités de l'arrondissement sont chargées de leur application sur le terrain. Les autorités de la municipalité exercent un contrôle sur l'arrondissement. Concrètement, la reconnaissance légale d'une école d'enfants migrants est une compétence de l'arrondissement.

et en décembre, c'était le tour de M. Ying. Jusqu'aujourd'hui, une soixantaine d'écoles ont acquis le statut légal et elles sont reconnues comme écoles privées.

Même si à ce moment, il n'existe pas encore de dispositions législatives précises sur les écoles d'enfants migrants², pour les directeurs, la légalisation elle-même est non seulement une reconnaissance de leurs efforts, mais leur apporte également de nouvelles ressources et perspectives.

Tout d'abord, la légalisation contribue à l'intensification des contacts directs entre ces écoles et les autorités de différents niveaux, surtout les autorités centrales. En septembre 2003, lors de la fête des enseignants (10 septembre), le premier ministre a rendu visite à l'école primaire Yu Quan Lu, une école publique en coopération avec M. Ying pour recevoir les enfants migrants. En juin 2004, des élèves et enseignants de l'école de M. Ying ont reçu l'invitation du premier ministre pour passer la Journée internationale des enfants (1^{er} juin) au siège du gouvernement central. Ces gestes symboliques des plus hauts dirigeants changent complètement les relations entre ces écoles et les pouvoirs publics. Auparavant, la position des autorités centrales et locales consistait à réduire au minimum les contacts directs avec elles, car « *ces contacts pouvaient être interprétés comme une reconnaissance de fait* »³. Désormais, des directeurs reçoivent régulièrement des visiteurs officiels, de l'arrondissement, de la municipalité et du gouvernement central.

Ensuite, la multiplication des contacts directs avec les pouvoirs publics permet aux directeurs non seulement d'obtenir des informations et ressources inédites, mais aussi de profiter de la culture administrative pour résoudre les problèmes les plus urgents. Ainsi, après l'obtention du statut légal, l'école de M. Ying reçoit plusieurs subventions⁴ financières de l'arrondissement et de la municipalité. Et l'arrondissement mobilise aussi des entreprises pour des dons de matériel informatique, de livres... Même s'il s'agit d'aides sporadiques, elles sont

² Nous rappelons que les écoles d'enfants migrants sont celles créées par des travailleurs migrants pour recevoir uniquement leurs enfants. Avant 2003, il n'y avait aucune loi qui précisait le statut juridique de ces écoles. Au moment où la première école d'enfants migrants était légalisée à Beijing, ces écoles étaient reconnues comme écoles privées qui accomplissent la mission de l'éducation obligatoire (primaire et collège).

³ Ici, nous pouvons constater une grande différence entre l'Etat chinois et l'Etat français. Si l'Etat français est très interventionniste, l'Etat chinois adopte une logique contraire : je n'interviens qu'au dernier moment. L'attitude des autorités chinoises de différents niveaux pendant les premières années d'existence des écoles d'enfants migrants en est une bonne illustration. Ce ne serait pas le cas en France. Voir Michel Chauvière et al., *L'indigent et le délinquant : Pénalisation de la pauvreté et privatisation de l'action sociale* (Poche), Editions Syllepse, 11 septembre 2008.

⁴ Les écoles d'enfants migrants légalisées ont plus de chance d'obtenir des subventions des autorités publiques. Mais ces subventions sont à la discrétion totale des autorités.

importantes pour une école ayant comme seules recettes les frais d'études payés par les parents d'élèves.

En même temps, les contacts directs avec les autorités centrales facilitent la résolution des problèmes concrets. En 2002, M. Ying reçoit des représentants du premier ministre et du vice-premier ministre chargé de l'éducation. A ce moment, une de ses écoles est menacée de fermeture à cause de l'expropriation. L'intervention de l'autorité centrale auprès de la municipalité permet de trouver rapidement une solution et d'en éviter la fermeture. Et en 2003, après la visite du premier ministre de l'école publique qui reçoit des enfants migrants, l'arrondissement Fengtai, qui a supprimé toutes les écoles d'enfants migrants dans sa juridiction, demande à une école, qui était fermée pendant la dernière campagne de suppression et rouverte après dans la clandestinité, de préparer immédiatement le dossier de candidature et lui accorde tout de suite le statut légal⁵.

Enfin, la légalisation et les contacts directs avec les autorités accroissent la visibilité et la renommée des écoles pour le grand public et engendrent ainsi une coopération sur une plus vaste échelle. De plus en plus d'aides anonymes affluent vers elles, surtout celles qui sont les plus dynamiques dans l'espace public. Ces aides proviennent de différents milieux de la société, médias, entreprises, établissements publics, associations, universités, hôpitaux ou particuliers. Nous ne citons qu'un exemple pour illustrer la réputation dont bénéficient ces écoles auprès du grand public.

M. Qing a écrit un poème sur la situation des enfants migrants en ville *Qui suis-je ?*⁶ Ce poème qui décrit la crise identitaire dont souffrent ces enfants en face des enfants citadins se répand très rapidement dans les écoles à Beijing. En 2004, la Télévision de Beijing invita des élèves de l'école de M. Ying à en faire une récitation au cours d'une émission et cette représentation suscita de vives réactions chez les spectateurs. Après, des élèves de M. Ying furent invités à réciter leur poème au Grand Palais du Peuple, devant des membres de la CCPPC et à la Télévision centrale. Chaque fois, la représentation des élèves suscite de fortes

⁵ Pour bien comprendre cette décision de l'arrondissement Fengtai, il faut un éclaircissement sur la relation entre l'autorité centrale et l'autorité locale en Chine. La visite du Premier ministre marque un tournant dans la politique centrale à ce sujet et la volonté des autorités centrales de reconnaître des écoles d'enfants migrants. A ce moment, l'arrondissement F doit montrer ses efforts pour faciliter la scolarisation des enfants migrants. La légalisation d'une école d'enfants migrants serait la solution la plus rapide pour prouver sa diligence à ce sujet. Et cela lui servira aussi d'argument au cas où l'échelon supérieur se pencherait sur sa « réputation » au sujet des écoles d'enfants migrants.

⁶ Nous citerons ce poème à la fin de ce chapitre.

émotions. En 2006, au cours d'une émission à la Télévision centrale, le metteur en scène de la traditionnelle soirée de la fête du printemps⁷ voit la récitation des élèves et décide de les d'inviter lors de la soirée du nouvel an 2007. Et cette représentation remporte un tel succès qu'elle est élue représentation la plus émouvante de la soirée par les téléspectateurs. Les enfants migrants et leurs écoles entrent ainsi dans l'imaginaire social des Chinois.

1.2 La campagne de remise en ordre en 2006

Au printemps 2006, l'arrondissement Haidian lance une campagne d'inspection des écoles d'enfants migrants concernant la sécurité et la salubrité des locaux. Le 26 avril, les écoles qui ne sont pas conformes aux critères reçoivent une notification de l'arrondissement leur demandant d'améliorer les conditions d'accueil en vue de se conformer aux critères dans les deux mois à venir.

A partir du 14 juin, les directeurs d'écoles sont invités aux trois jours d'audition publique à laquelle participent les principaux responsables de l'éducation de l'arrondissement. Fin juin, 44 des 46 écoles d'enfants migrants dans l'arrondissement Haidian reçoivent une notification de fermeture. 4 juillet, les parents de plus de 15000 élèves sont exhortés à s'adresser avant le 11 juillet à l'autorité de base à proximité de leur logement à Beijing, sur présentation des cinq certificats (carte d'identité, permis de séjour, papiers d'attestation du logement, papiers d'attestation de l'emploi à Beijing, attestation fournie par l'autorité du pays d'origine sur l'absence de la tutelle de l'enfant) pour obtenir le permis d'études à Beijing et ils doivent ensuite inscrire leur enfant à l'école publique désignée par l'autorité, avec les documents susmentionnés.

D'autres arrondissements suivent l'exemple de Haidian et organisent une campagne d'inspection suivie de fermeture. Le 12 juillet, la municipalité publie le document n°144 exigeant la fermeture de 239 écoles d'enfants migrants qui ne figurent pas sur la liste officielle des écoles reconnues ou maintenues.

La décision de la municipalité suscite un tollé et différents milieux de la société se mobilisent pour garantir le droit à la scolarisation des enfants migrants à Beijing. Les catégories les plus

⁷ La soirée de la fête du printemps de la Télévision centrale, qui a commencé en 1982, est l'émission la plus regardée la nuit du réveillon. C'est désormais une tradition que toute la famille regarde ensemble la soirée après le repas du réveillon.

dynamiques dans ce mouvement de résistance sont les intellectuels, les médias, les députés et les dirigeants des provinces d'origine des travailleurs migrants. Toutes leurs actions sont coordonnées par le Forum fondée par M. Ying.

1) Les intellectuels :

L'événement le plus célèbre est la lettre ouverte adressée à la municipalité par M. Hu, professeur d'université, et M. Fang, avocat. Ils mènent une enquête indépendante auprès des écoles en question et découvrent des pratiques administratives non conformes à la loi. Ils dénoncent cette décision qui ne peut que provoquer une déscolarisation massive d'enfants migrants et ils insistent sur la nécessité de garantir la continuité des études avant la fermeture de l'établissement. La lettre ouverte provoque de vastes remous sociaux. Beaucoup d'intellectuels renommés présentent leur demande de manifestation⁸ pour protester contre la décision de la municipalité de Beijing.

2) Les médias :

Cette vaste campagne attire l'attention des médias chinois et étrangers. La presse locale est très active. Des journalistes se rendent dans les arrondissements où la campagne bat son plein. Ils organisent des enquêtes sur le terrain pour vérifier si les engagements de l'autorité sont mis en œuvre effectivement, surtout en ce qui concerne l'inscription des enfants migrants dans les écoles publiques.

Leurs reportages qui révèlent ce qui se passe réellement mettent les pouvoirs publics dans l'embarras : la plupart des travailleurs migrants n'ont pas les cinq documents indispensables à l'inscription de leurs enfants à l'école publique et ils doivent au moins mettre un an pour les obtenir ; des écoles publiques désignées pour recevoir ces enfants multiplient des mesures pour refuser leur inscription, elles font passer des examens et seuls les candidats qui ont une bonne note sont autorisés à s'inscrire, ou encore elles exigent des parents un paiement de frais supplémentaires.

Des journalistes suivent même les enfants qui sont emmenés par leurs parents au pays natal et découvrent des cas malheureux, certains mêmes sont victimes de la traite des êtres humains. Des journalistes connus écrivent des rapports internes pour les soumettre directement aux plus hauts dirigeants de l'Etat. L'intervention des médias met la municipalité et les

⁸ Selon la loi chinoise, pour manifester dans les lieux publics, il faut présenter au préalable une demande au commissariat de police. La manifestation n'est légale qu'après l'autorisation de la police.

arrondissements concernés dans l'embarras au point que le maire adjoint chargé de l'éducation invite les journalistes concernés à déjeuner pour les prier de ne plus écrire sur le sujet.

3) Des députés et des dirigeants des provinces d'origine des travailleurs migrants :

Des députés présentent plusieurs rapports aux autorités centrales pour protester contre la décision de la municipalité de Beijing et faire des propositions sur la résolution de la question de la scolarisation des enfants migrants en ville. Les dirigeants des provinces d'origine des travailleurs migrants recourent aussi à leurs réseaux de relations personnelles pour intervenir auprès des autorités centrales. A titre d'exemple, la province Henan est l'une des provinces du Centre qui envoie le plus grand nombre de travailleurs paysans à Beijing. Au printemps 2006, le Secrétaire du Parti⁹ de la province vient à Beijing pour la séance annuelle du parlement et il en profite pour visiter des écoles ouvertes par des travailleurs migrants de la province. Début juillet, il reçoit une délégation du ministère de l'Education dans sa province et il demande au vice-ministre de l'Education de transmettre au gouvernement central ses préoccupations sur la déscolarisation des enfants migrants consécutive à la décision de Beijing. En septembre 2006, après la suspension de la campagne annoncée par Beijing, il y envoie son représentant pour remercier tous les directeurs originaires de la province de leurs efforts pour empêcher la déscolarisation et cet événement est couvert par la télévision centrale.

Le Forum des directeurs d'écoles joue un rôle crucial dans la coordination du mouvement de résistance. M. Ying organise régulièrement la rencontre des directeurs et intensifie les échanges avec la société, surtout des journalistes. Il dirige ceux-ci vers les endroits où les directeurs subissent un traitement injuste et où les pratiques administratives sont contraires à la loi. En même temps, il récolte toutes les informations, surtout celles en provenance de journalistes ou d'officiels, sur l'évolution de la campagne pour renouveler des stratégies de contre-attaque. A titre d'exemple, début septembre 2006, au moment où le maire adjoint de Beijing invite des journalistes connus à déjeuner, l'un d'entre eux qui connaît bien M. Ying l'appelle pour lui dire que la campagne serait suspendue très rapidement.

Le 4 septembre 2006, la municipalité annonce la suspension de la *Campagne de remise en ordre*. Seules 34 écoles sur plus de 230 sont fermées.

⁹ Le Secrétaire du Parti a un rang supérieur au Gouverneur au niveau de la province.

Cette campagne est intéressante pour nos recherches à plusieurs titres. En effet, elle nous permet d'analyser l'émergence de la légalité au sujet de l'éducation des enfants migrants en ville. La mobilisation des différents milieux de la société est rapide et générale. Elle résulte d'un vaste recoupement de projets autour de la doxa sociale, de cette culture de l'enfant enracinée dans la mentalité des Chinois. La loi sociale, qui fait l'objet de la convention, n'est visible qu'aux moments critiques, où elle est mise à l'épreuve par des événements qui surgissent, par exemple ici, une décision de l'administration qui y est opposée.

Les réactions de nos directeurs au cours de la campagne nous confortent aussi dans nos analyses du chapitre précédent sur la construction de la légitimité et le combat pour la légalité. En fait, à la veille de la campagne, l'arrondissement Haidian accorde des subventions financières substantielles à deux écoles d'enfants migrants, dont celle de M. Ying, pour montrer que cette campagne ne vise que les écoles qui présentent des problèmes sérieux de sécurité. Lors de sa rencontre avec le responsable de l'éducation, M. Ying est rassuré que cette campagne ne le vise pas. Mais lui-même se rend rapidement compte de la gravité de la situation et il nous dit : *« si ces 44 écoles de mes collègues étaient fermées par l'autorité, mon école n'aurait aucune chance de subsister. D'ailleurs, si Haidian réussit sa démarche, d'autres arrondissements suivront son exemple et dans ce cas, où iront ces centaines de milliers d'enfants migrants ? Dans la situation actuelle, il est impossible qu'ils soient tous transférés aux écoles publiques. »* Finalement, M. Ying renonce à sa position de directeur d'école, pour jouer son rôle de leader du mouvement et pour coordonner les efforts des directeurs et de la société civile qui les soutient.

Les directeurs d'école concernés se mobilisent aussi. Malgré la notification de l'autorité publique, ils maintiennent leurs écoles ouvertes jusqu'aux vacances d'été 2006 et à la rentrée, au moment où la municipalité n'a pas encore retiré sa décision, ils ouvrent leurs écoles pour recevoir les élèves qui n'ont pas pu s'inscrire à l'école publique. En pleine campagne de suppression, face à la menace des autorités, ils contactent des journalistes, écrivent des pétitions, coordonnent leurs actions au sein du Forum. En cas de fermeture violente, ils organisent les enseignants, parents et élèves pour maintenir l'ouverture de l'école en plein air. Par ces actions, nos directeurs, conscients du fondement de leur légitimité, consacrent tous leurs efforts pour la légalisation de leurs projets.

1.3 La situation actuelle des écoles d'enfants migrants

Après la *Campagne de remise en ordre* de 2006, le nombre d'écoles d'enfants migrants se stabilise autour de 300, dont une soixantaine a obtenu le statut légal. Même si la situation varie d'un arrondissement à l'autre, il n'y a plus de campagnes similaires. Même les écoles illégales bénéficient d'un environnement stable.

Au niveau national, avec la promulgation de la *Loi sur la promotion de l'éducation privée* et la *Loi sur l'éducation obligatoire*, les écoles d'enfants migrants dans de grandes villes de l'Est non seulement sont légalisées, mais également bénéficient des subventions budgétaires régulières des pouvoirs publics. En bref, si elles remplissent les conditions prévues par la loi, elles sont incorporées dans la carte scolaire, avec les lignes budgétaires spécifiques. Les enfants migrants qui y font leurs études ont droit, comme les enfants citadins, à la gratuité de la scolarisation obligatoire. Beijing est en retard par rapport aux autres grandes villes de l'Est. A Shanghai, les écoles d'enfants migrants conventionnées peuvent recevoir 2000 yuan par élève en 2008 et 2800 en 2009. Et à Beijing, la subvention publique n'est que de 160 yuan par élève par an.

Cette somme est symbolique. Mais le geste lui-même est significatif dans la mesure où les enfants migrants et leurs parents ne sont plus de simples « passants anonymes » dans les villes. Et même à Beijing, des mesures concrètes commencent à être adoptées en vue d'un traitement égal dans le domaine de l'enseignement obligatoire.

En 2008, la municipalité de Beijing publie le *Règlement sur l'exemption des frais d'études de tous les élèves qui reçoivent l'enseignement obligatoire (école primaire et collège) à Beijing*. Les élèves dont l'état civil n'est pas enregistré à Beijing, qui font leurs études dans des écoles publiques ou des écoles d'enfants migrants légalisées, sont exemptés de frais d'études, comme les élèves résidents.

En 2010, la municipalité de Beijing publie le nouveau *Règlement sur la gestion de l'identité scolaire (Xue Ji) des écoliers, collégiens et lycéens*. Désormais, les enfants peuvent suivre leurs parents migrants et s'inscrire à l'école primaire ou au collège à proximité de leur lieu de résidence. De l'école primaire au collège, ces enfants qui ne sont pas nés à Beijing bénéficient des mêmes droits que les enfants résidents en matière d'accès au collège.

Des projets de réforme sont en cours au sujet de la participation au concours d'admission à l'université. Pour le moment, toutes les mesures d'égalité de traitement ne concernent que

l'enseignement obligatoire. A partir du lycée, les élèves doivent rentrer dans leur pays natal afin de participer au concours d'admission à l'université, indispensable pour y entrer. Autrement dit, si un enfant migrant veut aller à l'université, il doit retourner au plus tard à la fin du collège pour préparer en trois ans de lycée le concours.

Ces dernières années, la réforme sur la préparation du sujet du concours est marquée par la décentralisation. Auparavant, le ministère de l'Éducation était chargé de la préparation du sujet et tous les élèves participaient à un concours national unique. Aujourd'hui, il revient à chaque province de préparer le sujet pour ses élèves. Dans ce cas, un élève qui fait ses études jusqu'au collège à Beijing doit absolument retourner dans son pays natal pour le lycée. Sinon, il aurait beaucoup de difficultés à réussir le concours dont le sujet est sélectionné par sa province natale. Cela explique aussi pourquoi la plupart des écoles d'enfants migrants à Beijing sont des écoles primaires. Beaucoup d'élèves retournent au pays natal à la dernière année de l'école primaire¹⁰.

En été 2011, la municipalité de Beijing a lancé une nouvelle *Campagne de suppression et de fermeture* des écoles d'enfants migrants¹¹. Début juin, 24 écoles (à peu près 14 000 élèves) dans trois arrondissements, Haidian, Chaoyang et Daxing, ont reçu une notification de fermeture avant la rentrée 2011.

Contrairement à 2006, les autorités publiques ont choisi la transparence. La commission municipale de l'éducation a organisé une conférence de presse à ce sujet. Des responsables de l'éducation de la municipalité et des arrondissements concernés ont accepté plusieurs interviews des médias et donné des réponses claires sur les interrogations de l'opinion publique, surtout en ce qui concerne la scolarisation des 14 000 élèves et la politique vis-à-vis des écoles d'enfants migrants qui sont toujours dans la clandestinité.

Selon le porte-parole de la commission municipale de l'éducation, Beijing accueille 433 700 enfants migrants, dont 70% font leurs études dans les écoles publiques et 30%, soit plus de 100 000 dans les écoles d'enfants migrants. Parmi ces 100 000 élèves, 50 000 sont accueillis par les écoles légalisées, et le reste dans les écoles illégales. Les 24 écoles qui seront fermées

¹⁰ Une grande partie des élèves aux écoles d'enfants migrants retournent dans leur pays natal avant de commencer le collège. Ceux qui restent à Beijing pour le collège ont deux choix : la majorité d'entre eux retournent dans le pays natal à la deuxième année au plus tard du collège pour préparer le concours pour le lycée, d'autres finissent leurs études du collège et commencent à travailler comme leurs parents.

¹¹ Nous nous référons aux reportages du quotidien The Beijing News, un journal connu pour son indépendance (du lundi 15 au vendredi 19 août 2011).

se trouvent dans les zones où des travaux de rénovation urbaine sont prévus. La fermeture des écoles doit observer trois principes : les écoles ne peuvent être démolies qu'après les habitations, la faisabilité du plan de scolarisation des 14 000 élèves doit être vérifiée avant la mise en œuvre, la démolition des écoles ne peut intervenir qu'après l'achèvement de l'inscription des élèves.

Les trois arrondissements ont chacun présenté leur plan d'organisation de la scolarisation des élèves des écoles devant fermer. Ces élèves entreront dans les écoles publiques et les écoles d'enfants migrants légalisées. L'enquête de journalistes dans le Haidian a montré le décalage entre le plan annoncé et la réalité sur le terrain. Devant la mise en cause des médias, le porte-parole de l'arrondissement a expliqué en détail d'où venait le problème et les solutions proposées. Surtout il a assuré que tous les enfants migrants bénéficieraient d'un traitement égal aux enfants résidents dans les écoles publiques et que l'arrondissement vérifierait élève par élève pour assurer la poursuite de leurs études. Et ces informations ont ensuite été vérifiées par des journalistes sur le terrain.

Quant à la politique de la municipalité sur les écoles illégales d'enfants migrants, le vice-président de la commission de l'éducation a fait savoir qu'il restait 114 écoles d'enfants migrants illégales et que ces écoles pouvaient être classées en trois catégories : 20% d'entre elles ont atteint dans l'ensemble les critères nécessaires à la légalisation et elles seront reconnues rapidement ; 40% à 50% des écoles nécessitent des investissements importants pour améliorer conditions d'accueil et les écoles restant sont incapables de fournir un environnement sûr et un enseignement de qualité aux élèves et seront fermées et les élèves concernées seront accueillis par des écoles publiques ou d'autres écoles légalisées.

Le déroulement de cette campagne confirme les progrès que nous avons constatés à ce sujet. Même à Beijing, en ce qui concerne l'enseignement obligatoire, les enfants migrants commencent à bénéficier d'un traitement égal aux enfants résidents. C'est un progrès significatif par rapport à la situation qui prévalait au milieu des années 1990.

2. Codification complexe et légalité ambiguë

Depuis le début des années 1990, avec l'amplification du phénomène migratoire, nous pouvons suivre sur presque vingt ans tout le processus de codification, de légitimation et de légalisation au sujet de la scolarisation des enfants migrants en ville. Du vide juridique à la

reconnaissance des droits citoyens des travailleurs migrants en ville, en passant par des réglementations ambiguës et même discriminatoires, la codification est un processus complexe dans lequel interviennent les rapports de force entre les pouvoirs publics et la société, mais aussi entre les autorités de différents niveaux¹².

Vu son poids dans la doxa sociale des Chinois, la question de l'éducation des enfants migrants nous permet d'appréhender pleinement la complexité de la codification et l'ambiguïté de la légalité émergente. En effet, si tout le monde est d'accord que ces enfants ont le droit de rester avec leurs parents et d'aller à l'école comme les enfants résidents, est-ce que le consensus est toujours aussi fort s'ils s'installent en ville pour « partager le gâteau » limité des moyens avec les enfants locaux ? Rien n'est certain, surtout au moment où les avantages acquis sont mis en cause.

2.1 Evolution de la législation nationale : de l'ambiguïté à la netteté

La scolarisation des enfants migrants est une question qui s'est posée dans le contexte de l'accélération du mouvement migratoire. Elle a rencontré un vide juridique total au début des années 1990. Du point de vue de la législation nationale, nous constatons une évolution radicale, allant de l'ambiguïté à la netteté.

Après de multiples enquêtes sur le terrain et plusieurs séances de consultations d'experts, le ministère chinois de l'Education publie en 1996 le *Règlement sur la scolarisation des enfants migrants*, selon lequel, si les conditions sont réunies pour assurer la tutelle de l'enfant dans l'endroit où sa naissance est enregistrée, l'autorité locale doit empêcher l'enfant de partir avec ses parents. L'idée fondamentale qui sous-tend ce règlement est claire : l'enfant doit rester dans son lieu de naissance pour sa scolarisation.

Naturellement, ce règlement n'est pas adapté à la situation d'alors, et deux ans après, en 1998, le ministère de l'Intérieur et le ministère de l'Education publient conjointement le *Règlement provisoire sur la scolarisation des enfants migrants*. Celui-ci empêche toujours les enfants de suivre leurs parents, mais prévoit une ouverture possible : *si les conditions de la tutelle sont*

¹² La complexité de la codification que nous allons montrer dans ce chapitre n'est pourtant pas spécifique à la Chine. En fait, les acteurs publics qui interviennent dans ce domaine ne peuvent jamais faire preuve de neutralité, pourtant nécessaire à leur mission de « servir le peuple ». Voir Michel Chauvière, Virginie Bressat, *Famille et codification : le périmètre du familial dans la production des normes*. La Documentation Française, 2000.

réunies, l'enfant migrant doit recevoir l'éducation obligatoire au pays natal et sinon, il pourrait le faire à l'endroit où ses parents travaillent (Article 3).

Pour les enfants qui partent avec leurs parents, le règlement prévoit *qu'ils doivent s'inscrire essentiellement dans les écoles publiques, mais qu'ils peuvent aussi s'inscrire dans les écoles privées, ou dans les classes d'enfants migrants des écoles publiques et dans les écoles d'urgence créées à leur intention (Article 7). Les écoles publiques qui reçoivent des enfants migrants peuvent percevoir les frais supplémentaires selon le règlement concerné du ministère de l'Education, de la commission d'Etat au Plan et du ministère des Finances (Article 11).*

Avec l'autorisation de l'administration chargée de l'éducation de l'échelon du district et des échelons supérieurs, les entreprises, établissements publics, associations et particuliers peuvent créer les écoles privées destinées aux enfants migrants. Les investissements nécessaires sont à la charge du fondateur. Le gouvernement local et son service de l'éducation doivent soutenir ce genre d'initiatives. Pour les écoles privées d'urgence, un assouplissement des conditions d'autorisation est possible et elles doivent louer les locaux solides et adaptés (Article 9).

Ce règlement de 1998 autorise pour la première fois la création des écoles d'enfants migrants et accorde aussi le droit aux enfants migrants de s'inscrire dans des écoles publiques. Il est prévu que *les enfants migrants ne doivent pas faire l'objet de discrimination dans les écoles publiques (Article 14)*. Il s'agit d'un progrès indéniable par rapport au règlement précédent. Mais tout règlement national nécessite une transposition par l'assemblée populaire provinciale pour être appliqué sur le terrain : *Les provinces, régions autonomes et municipalités, peuvent élaborer les modalités d'application du présent règlement en fonction de la situation réelle locale (Article 18).*

Le 28 décembre 2002, l'Assemblée populaire nationale adopte la *Loi sur le développement des écoles privées*, qui entre en vigueur le 1^{er} septembre 2003. La loi stipule clairement que *les écoles privées ont un statut juridiquement égal celui des écoles publiques et que l'Etat doit protéger les droits et intérêts légaux des responsables, enseignants et personnel administratif de ces écoles (Article 5). Tous les enseignants et élèves des écoles privées bénéficient des mêmes droits que ceux des écoles publiques (Article 31). Les écoles privées ont droit aux avantages fiscaux prévus par la loi (Article 46). Et pour les écoles privées en charge de*

l'enseignement obligatoire, le gouvernement compétent doit signer la convention avec elles et prévoir des dotations budgétaires (Article 49).

Même si cette loi ne comporte pas de stipulations spécifiques concernant les écoles d'enfants migrants, elle constitue un fondement juridique important pour garantir les droits et intérêts de celles-ci.

Le 5 janvier 2003¹³, le Conseil des Affaires d'Etat (gouvernement central) adresse une circulaire aux gouvernements provinciaux et aux départements ministériels sur la promotion de l'emploi des travailleurs migrants et les prestations publiques à leur égard.

Dans cette circulaire, les provinces et ministères sont exhortés à supprimer toutes les restrictions discriminatoires vis-à-vis des travailleurs migrants et à leur assurer un traitement égal aux travailleurs résidents concernant l'accès à l'emploi (partie II).

La partie VI se consacre à la scolarisation des enfants migrants en ville. Elle précise les obligations du gouvernement provincial à ce sujet et souligne notamment la perspective de la légalisation des écoles d'enfants migrants et de leur intégration dans la carte scolaire officielle, avec des dotations budgétaires spécifiques.

1) Le gouvernement d'accueil est exhorté à assurer la scolarisation des enfants migrants dans les écoles publiques et un traitement égal entre les enfants migrants et les enfants locaux. En même temps, il est interdit de percevoir les frais supplémentaires contraires à la loi auprès des enfants migrants et les enfants issus des familles pauvres ont droit à l'exonération.

2) Le gouvernement doit renforcer le soutien aux écoles d'enfants migrants et les intégrer dans le programme de l'éducation et la carte scolaire de la province. Il faut assouplir les critères et préciser les modalités de légalisation de ces écoles, la condition préalable étant la garantie de l'hygiène et de la sécurité.

¹³ L'alternance politique en 2003 a favorisé la clarification de la politique centrale sur la question des travailleurs migrants. Le président Hu et le premier ministre Wen sont sensibles à l'élargissement du fossé riches-pauvres et ville-campagne. Depuis leur prise de fonctions, plusieurs mesures substantielles ont été adoptées en faveur des régions rurales et des travailleurs migrants. La Chine est un Etat-Parti. Les plus hauts dirigeants de l'Etat sont membres permanents du Bureau politique du Comité central du PCC. Le PCC est le parti au pouvoir et le parti le plus important du pays. Selon les dernières statistiques publiées par le département de l'Organisation du PCC, le Parti compte 80,269 millions de membres (<http://cpc.people.com.cn/GB/164113/14988776.html>, 24 juin 2011). Il est difficile pour nous d'obtenir le pourcentage des membres du Parti à l'Assemblée populaire nationale et à la Conférence consultative politique du Peuple chinois. Mais il est certain que la majorité des parlementaires sont membres du Parti. Nous pouvons en conclure que les orientations que se fixent le Parti ont un grand impact sur les progrès institutionnels du pays.

3) *Et les enseignants doivent avoir le certificat d'agrégation prévu par l'Etat. Le service de l'éducation doit aider ces écoles à améliorer le niveau du corps enseignant, la qualité de l'enseignement et les conditions matérielles.*

4) *Il ne faut pas recourir à la fermeture arbitraire ni provoquer la déscolarisation des enfants migrants. Le gouvernement doit prévoir des lignes budgétaires spécifiques pour assurer la scolarisation des enfants migrants en ville.*

Cette circulaire est très importante dans la mesure où l'autorité centrale exige pour la première fois la suppression des pratiques discriminatoires envers les travailleurs migrants et leurs enfants, demande explicitement aux gouvernements provinciaux de soutenir les écoles d'enfants migrants dans une perspective de légalisation et surtout leur interdit de pratiquer la fermeture forcée.

Le 17 septembre 2003, le Conseil des Affaires d'Etat émet une circulaire sur le thème spécifique de la scolarisation des enfants migrants en ville. Pour la première fois, le gouvernement central clarifie la politique centrale à ce sujet et la résume en deux phrases : *la scolarisation des enfants migrants en ville est à la charge du gouvernement d'accueil¹⁴ et doit reposer essentiellement sur les écoles publiques* (Partie II).

Elle précise aussi les compétences des différents services du gouvernement d'accueil à ce sujet (Partie III) : *celui-ci doit établir des règlements et coordonner le travail des différents services :*

- *Le service de l'Education doit inscrire l'éducation obligatoire des enfants migrants comme une priorité du programme local de la généralisation de l'éducation obligatoire et assurer l'accueil des enfants migrants par les écoles publiques ;*
- *le service de l'Intérieur doit fournir en temps utile au service de l'éducation des données sur les enfants migrants d'âge scolaire ; le service du développement et de la réforme doit inscrire leur scolarisation dans le programme local du développement des services sociaux et la construction des locaux scolaires dans le programme local de la construction des infrastructures ;*

¹⁴ Le gouvernement d'accueil est celui de la province qui reçoit des travailleurs paysans, par exemple la municipalité de Beijing. Comme la circulaire est adressée par le gouvernement central aux gouvernements provinciaux, elle ne prévoit que ce qu'elle exige de ces derniers. Ensuite, il revient aux gouvernements provinciaux de donner des instructions précises aux gouvernements compétents (par exemple, ceux d'arrondissement) concernant son application sur le terrain.

- *le service des Finances doit réunir les fonds nécessaires ; le service du Personnel doit revoir les effectifs des écoles publiques qui reçoivent les enfants migrants en fonction des données statistiques concernées ;*
- *le service du Travail doit renforcer l'inspection concernant l'application du Règlement sur l'interdiction du travail des enfants et poursuivre des employeurs incriminés en justice ;*
- *le service du Prix¹⁵ doit établir, en concertation avec le service de l'Education, les grilles tarifaires et contrôler la perception des frais par les écoles publiques ;*
- *les comités de quartier doivent intervenir auprès des travailleurs migrants résidents pour qu'ils inscrivent selon la loi leurs enfants pour l'enseignement obligatoire.*

Les écoles publiques sont invitées à chercher par tous les moyens à accueillir autant que possible des enfants migrants et les traiter de la même manière que les enfants locaux et pour toutes les activités scolaires (Partie IV).

Le gouvernement doit établir les grilles tarifaires pour l'éducation des enfants migrants en ville. Il doit réduire et exonérer les frais supplémentaires et assurer l'égalité entre les enfants migrants et les enfants résidents en ce qui concerne les frais d'études. D'ailleurs, il convient de mettre en place un mécanisme de paiements échelonnés pour s'adapter à la situation de l'emploi des travailleurs migrants. Des mesures, telles que bourses, exonérations des frais et manuels gratuits, doivent être prévues au bénéfice des enfants issus des familles pauvres (Partie VI).

Le gouvernement doit renforcer le soutien et la régularisation des écoles d'enfants migrants. Ces écoles doivent être considérées comme des écoles privées et il faut mettre au point la procédure et les critères de légalisation. Les critères peuvent être assouplis par rapport aux écoles publiques, sauf ceux concernant le corps enseignant, la sécurité et l'hygiène. L'exécutif local doit faire l'inventaire de ces écoles, celles qui sont conformes aux critères doivent être légalisées, celles qui ne le sont pas encore doivent procéder à des réajustements pour satisfaire aux critères dans le délai prévu, celles qui ne le sont toujours pas à l'expiration du délai doivent être fermées, à condition que le gouvernement assure la poursuite des études des élèves concernés. Les gouvernements locaux de différents niveaux

¹⁵ Le service du prix est chargé surtout de contrôler l'élaboration des tarifs des prestations publiques.

doivent soutenir ces écoles en matière de locaux, de fonds d'exploitation, de formation d'enseignants et d'organisation des enseignements (Partie VIII).

Si nous rapportons un résumé de cette circulaire, c'est parce qu'elle revêt une importance particulière pour l'éducation des enfants migrants en ville en général, et pour le développement des écoles en particulier. C'est la première fois que les autorités centrales explicitent leur politique à cet égard et surtout la circulaire précise les obligations des gouvernements provinciaux et des écoles publiques. De ce point de vue, son applicabilité est mieux garantie. Si nous faisons la comparaison de cette circulaire avec le premier règlement du ministère de l'Education en 1996, nous pouvons mesurer l'évolution de la position du gouvernement central à ce sujet : en 1996, le ton général est la restriction de la migration des enfants, tandis qu'en 2003, l'idée dominante est la recherche d'une solution effective à leur scolarisation en ville.

En 2006, la nouvelle *Loi sur l'enseignement obligatoire* est promulguée et entre en vigueur le 1^{er} septembre. Par rapport à celle de 1986, elle insiste sur le rôle central de l'Etat dans l'organisation de l'enseignement obligatoire et l'égalité de tous les enfants dans ce domaine : *L'enseignement obligatoire est une œuvre d'intérêt public que l'Etat doit garantir au bénéfice de tous les enfants et adolescents d'âge scolaire. L'enseignement obligatoire est entièrement gratuit. L'Etat doit mettre en place un mécanisme de garantie financière du développement de l'enseignement obligatoire (Article 2).*

Tous les enfants et adolescents de nationalité chinoise, sans distinction de sexe, d'ethnie, de race, de moyens financiers de la famille et de croyance religieuse, ont le droit égal et l'obligation de recevoir l'enseignement obligatoire selon la loi (Article 4).

L'Article 12 porte sur l'éducation des enfants migrants : *les enfants et adolescents dont les parents, ou ceux qui en assurent la tutelle, travaillent ou résident dans des lieux autres que leur lieu de naissance, peuvent les suivre et le gouvernement provincial d'accueil doit leur garantir le droit égal à l'enseignement obligatoire.* Et les modalités d'application de cet article seront établies par les provinces, régions autonomes et municipalités.

L'Article 62 précise que la *Loi sur la promotion des écoles privées* est applicable aux écoles privées qui assurent l'éducation obligatoire.

Cette loi suscite de vastes remous sociaux au moment de sa délibération et de sa promulgation. L'Etat en effet assume pleinement ses responsabilités dans le domaine de

l'enseignement obligatoire et surtout, la loi souligne explicitement l'égalité des droits de tous les enfants.

Pour faciliter la compréhension, nous sélectionnons les clauses principales des différents textes législatifs nationaux dans le tableau ci-joint:

Année	Loi ou règlement	Clauses principales
1996	Règlement du ministère de l'Education sur la scolarisation des enfants migrants	Si la tutelle peut être assurée, l'autorité locale doit empêcher l'enfant de suivre ses parents en ville.
1998	Règlement provisoire du ministère de l'Intérieur et du ministère de l'Education sur la scolarisation des enfants migrants	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'enfant peut suivre ses parents en ville et doit s'inscrire essentiellement à l'école publique. 2) L'école publique peut percevoir les frais supplémentaires auprès des parents migrants¹⁶. 3) Est autorisée la création d'écoles privées destinées uniquement aux enfants migrants.
2002	Loi sur le développement des écoles privées	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les écoles privées ont un statut juridique égal à celui des écoles publiques. 2) Les autorités doivent signer des conventions avec les écoles privées chargées de l'enseignement obligatoire et prévoir des dotations budgétaires.
Janvier 2003	Circulaire du Conseil des Affaires d'Etat	1) Le gouvernement provincial d'accueil doit assurer la scolarisation des enfants migrants dans les écoles publiques et leur réserver un traitement égal. Il est interdit de percevoir les frais supplémentaires

¹⁶ Selon ce règlement, un enfant migrant doit être scolarisé à l'endroit où son état civil est enregistré. Si ses parents veulent l'emmener avec eux et l'inscrire dans une école publique en ville, ils doivent payer les frais supplémentaires. Cette clause est applicable aussi par exemple à un enfant de Beijing qui ne veut pas aller à l'école dans son lieu de naissance enregistré. Selon le principe de proximité, chaque enfant doit être scolarisé dans l'école désignée. S'il veut aller ailleurs, il faut payer.

		<p>contraires à la loi auprès des enfants migrants.</p> <p>2) Renforcer le soutien aux écoles d'enfants migrants et les intégrer dans la carte scolaire locale.</p> <p>3) Assouplir les critères et les modalités de légalisation des écoles d'enfants migrants, avec comme condition préalable la garantie d'hygiène et de sécurité.</p> <p>4) Aider les écoles d'enfants migrants à améliorer le niveau du corps enseignant, la qualité de l'enseignement et les conditions matérielles.</p> <p>5) Interdiction de recourir à la fermeture forcée des écoles et de provoquer la déscolarisation des enfants migrants.</p> <p>6) Prévoir des lignes budgétaires spécifiques pour assurer la scolarisation des enfants migrants en ville.</p>
Septembre 2003	Circulaire du Conseil des Affaires d'Etat concernant la scolarisation des enfants migrants en ville	<p>1) La scolarisation des enfants migrants en ville est à la charge du gouvernement d'accueil et doit reposer essentiellement sur les écoles publiques.</p> <p>2) Les compétences de chaque service de l'administration sont précisées à ce sujet.</p> <p>3) Préciser la procédure et les critères de légalisation des écoles d'enfants migrants.</p> <p>4) Aider les écoles d'enfants migrants en matière de locaux, de fonds d'exploitation, de formation des enseignants et d'organisation des enseignements.</p>
2006	Loi sur l'enseignement obligatoire	<p>1) L'égalité de tous les enfants pour recevoir l'enseignement obligatoire.</p> <p>2) Les enfants migrants peuvent suivre leurs parents et le gouvernement provincial d'accueil doit garantir</p>

		leur droit égal à l'enseignement obligatoire.
--	--	---

2.2 Tergiversations locales et dissonances entre les principes et les pratiques

Toute loi et règlement central, quelle que soit la bonne volonté qui les sous-tend, doivent être appliqués sur le terrain pour produire les effets escomptés. Pour bien comprendre toute la complexité au sujet des enfants migrants, un rappel bref du système législatif en Chine s'impose.

En Chine, la pyramide de la loi interne est à quatre niveaux : Constitution (*Xian Fa*), lois (*Fa Lu*), décrets (*Fa Gui*) et règlement (*Gui Zhang*). Les lois sont adoptées par l'Assemblée populaire nationale (APN) et son comité permanent et appliquées dans l'ensemble du pays. Le Bureau de l'APN, son comité permanent, le Conseil des Affaires d'Etat, la commission militaire centrale, la cour de cassation, le parquet populaire suprême et les commissions spécialisées de l'APN peuvent soumettre un projet de loi à l'APN selon le domaine de la loi fixé par la Loi sur la législation. Le groupe provincial¹⁷ ou un groupe de plus de trente députés peuvent aussi soumettre une proposition de loi.

Le Conseil des Affaires d'Etat peut publier les décrets pour :

- Préciser les modalités d'application de la loi au niveau national ;
- Réglementer les sujets figurant dans le domaine du décret prévu par l'article 89 de la Constitution ;
- Réglementer avec le mandat du comité permanent de l'APN les sujets figurant dans le domaine de la loi, mais nécessitant une expérimentation avant d'être légiférés.

Les Assemblées populaires provinciales et des villes centres peuvent publier les décrets locaux pour :

¹⁷ A l'assemblée populaire nationale, les députés venant de la même province constituent le groupe provincial. Et chaque groupe provincial dispose au Grand Palais du peuple d'une salle nommée avec la province concernée : par exemple, salle Beijing, salle Shanghai... Cette salle sert de lieu de réunion au groupe provincial lors de la session annuelle de l'APN en mars.

- Préciser les modalités d'application de la loi ou du décret du Conseil des Affaires d'Etat au niveau local ;

- Réglementer les sujets figurant dans la liste des affaires locales ;

- Réglementer les sujets qui ne figurant pas dans le domaine de la loi et qui ne font pas encore l'objet d'une loi ou d'un décret national, mais qui sont nécessaires compte tenu de la réalité locale. Après la publication de la loi ou du décret national, le décret local en question doit être amendé ou annulé.

Les départements ministériels et les commissions du Conseil des Affaires d'Etat, la Banque populaire de Chine (banque centrale), le Bureau national de l'Inspection peuvent dans le domaine de leurs compétences respectives publier des règlements pour mettre en application les lois, les décrets, décisions et instructions du Conseil des Affaires d'Etat.

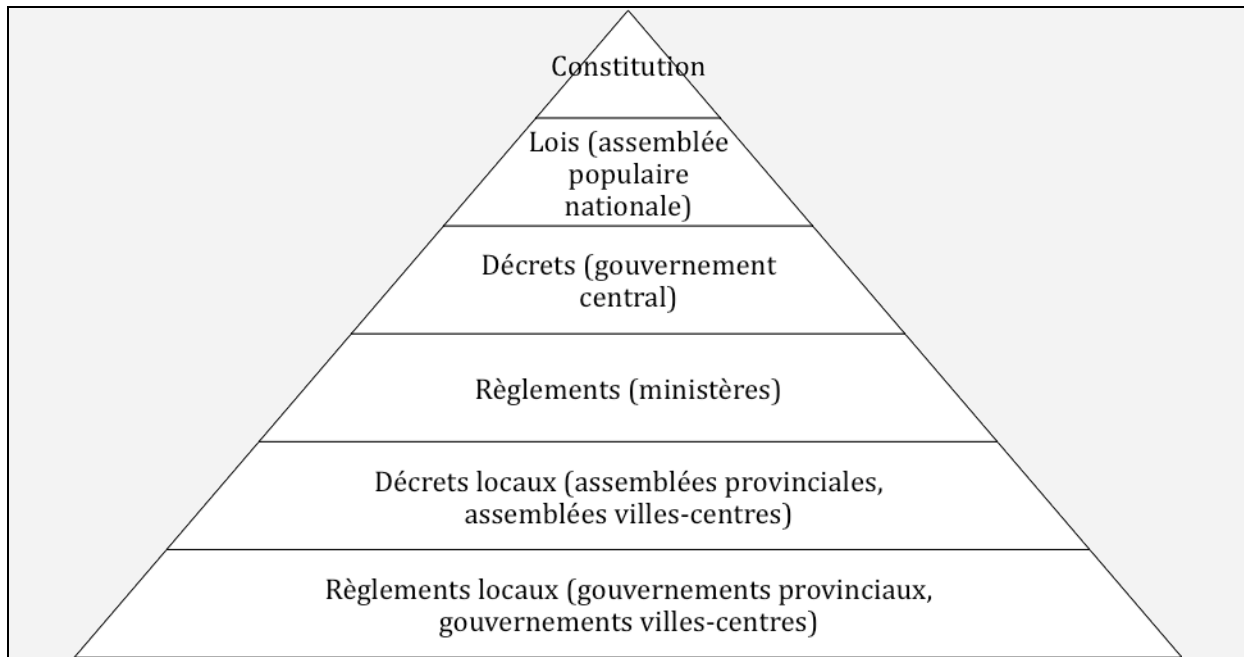
Les provinces, régions autonomes, municipalités et villes centres (pouvoir exécutif) peuvent publier des règlements pour mettre en œuvre les lois, les décrets nationaux et les décrets locaux, ainsi que concernant les sujets administratifs concrets locaux.

Ainsi, en Chine, le pouvoir législatif est exercé d'une part par les assemblées populaires (Assemblée populaire nationale, Assemblées populaires provinciales, Assemblées populaires des villes centres, définies par le Conseil des Affaires d'Etat), et d'autre part, par le pouvoir exécutif (Conseil des Affaires d'Etat et ses départements ministériels, gouvernements provinciaux, gouvernements des villes centres)¹⁸.

Les provinces disposent d'un pouvoir législatif autonome, dans la mesure où les assemblées populaires provinciales peuvent adopter les décrets locaux, qui ne sont soumis ensuite à l'Assemblée populaire nationale que pour enregistrement, et les gouvernements provinciaux peuvent adopter les règlements locaux, avec la même procédure d'enregistrement au Conseil des Affaires d'Etat et à l'assemblée populaire provinciale. D'ailleurs, les assemblées populaires provinciales peuvent publier des décrets locaux sur les sujets qui ne sont pas encore légiférés au niveau national.

Nous pouvons présenter une pyramide de la loi interne comme suit :

¹⁸ Nous nous référons à la *Loi organique sur les assemblées populaires locales et les gouvernements populaires locaux*, promulguée 27 octobre 2004, et à la *Loi sur la législation*, promulguée 1^{er} juillet 2000.



Faute d'un dispositif de contrôle institutionnalisé du pouvoir législatif des provinces, l'application effective des actes législatifs centraux au niveau local est un problème récurrent dans l'histoire de la Chine. Cela est le cas pour la scolarisation des enfants migrants en ville, car pour les autorités locales, l'application de la loi est à la fois très coûteuse et « peu rentable ».

L'Etat central prévoit des dotations budgétaires liées à l'enseignement obligatoire selon les naissances enregistrées, mais ces dotations ne couvrent pas la totalité des dépenses nécessaires. Autrement dit, les provinces doivent assurer la partie qui n'est pas couverte par le budget national. Le montant de la part provinciale varie en fonction de la puissance économique de la province. Les riches provinces de l'Est doivent ainsi payer beaucoup plus que celles du Centre et de l'Ouest.

A l'intérieur de la province, la part provinciale est répartie entre différents échelons concernés. Par exemple, à Beijing, le budget de l'enseignement obligatoire est partagé entre la municipalité et l'arrondissement. Les enfants migrants proviennent de provinces du Centre et de l'Ouest. Les fonds alloués par l'Etat pour assurer leur enseignement obligatoire sont encaissés par les autorités de leurs lieux de naissances. C'est pourquoi dans les années 1990, le mot d'ordre des gouvernements d'accueil est « chacun porte en soi ses enfants ». Ce qui explique les retards successifs que la municipalité de Beijing accumule en ce qui concerne l'application des lois et règlements nationaux à ce sujet, ainsi que la résistance des arrondissements pour la mise en œuvre des décrets municipaux.

2.2.1 Evolution du cadre juridique de la scolarisation des enfants migrants et des écoles d'enfants migrants à Beijing

Quatre ans après la publication du Règlement national (1998), la municipalité de Beijing publie en 2002 son premier *Décret sur l'éducation des enfants migrants* dans lequel, il est prévu explicitement que *si la tutelle peut être assurée sur le lieu de naissance, l'enfant doit y retourner pour recevoir l'enseignement obligatoire. Si la tutelle ne peut pas être assurée, l'enfant peut demander à s'inscrire dans les écoles publiques à Beijing, à condition que ses parents résident à Beijing depuis plus de six mois et aient déjà obtenu le permis de séjour provisoire* (Article 1^{er}).

Dans l'Article 4, *les comités de quartier sont invités à vérifier si la tutelle peut être assurée sur le lieu de naissance de l'enfant et, si oui, elles doivent convaincre, avec l'aide du service de l'Intérieur, les parents d'envoyer leurs enfants au pays natal. Les écoles publiques peuvent percevoir des frais supplémentaires auprès des enfants migrants* (Article 7).

Dans les endroits où la population flottante est nombreuse, des associations et individus peuvent créer, après autorisation et agrément du service de l'éducation de l'arrondissement, des écoles d'enfants migrants, à la lumière des critères municipaux concernant les écoles publiques (Article 10).

Le service de l'éducation et le service d'inspection d'arrondissement doivent renforcer le contrôle des écoles d'enfants migrants et organiser régulièrement des inspections. Celles qui ne remplissent pas les conditions requises sont exhortées à procéder à des réajustements nécessaires. Si après réajustements elles ne sont toujours pas conformes aux critères ou qu'elles sont fondées sans autorisation officielle, le service de l'éducation doit les supprimer (Article 11).

Le message transmis par ce décret est clair : les enfants migrants doivent retourner dans leur pays natal pour recevoir l'enseignement obligatoire, les écoles font l'objet d'un contrôle strict et leur sort est à la discrétion de l'autorité, car à ce moment, aucune école n'est légalisée et aucun dossier de candidature pour la légalisation n'est recevable. Sur ce point, le décret est plus dur que le règlement national.

En 2004, la municipalité publie une circulaire pour mettre en application celle du Conseil des Affaires d'Etat de septembre 2003. La politique centrale étant sans équivoque, le ton de cette circulaire change complètement. Elle commence par souligner l'importance d'assurer

l'enseignement obligatoire des enfants migrants à Beijing : il y va du développement sain et global des enfants et cela revêt un grand intérêt pour la croissance économique, le progrès social et le maintien de la stabilité dans la capitale.

Les gouvernements de différents niveaux doivent y accorder une haute importance [...], créer les conditions nécessaires et adopter des mesures efficaces pour garantir effectivement le droit des enfants migrants à l'enseignement obligatoire à Beijing et l'égalité de conditions d'accueil et de chance entre les enfants migrants et les enfants résidents (Partie I).

L'enseignement obligatoire est assuré pour l'essentiel par les écoles publiques, primaires et secondaires. Les différents milieux de la société sont encouragés à créer des écoles privées pour accueillir des enfants migrants, que le service de l'éducation doit soutenir par l'octroi de locaux vacants ou le développement de projets de coopération. En ce qui concerne les écoles ouvertes par des travailleurs migrants, le service de l'éducation doit en faire l'inventaire et les orienter vers la normalisation et la légalisation (Partie II).

Les enfants migrants paient les mêmes frais d'études que les enfants résidents et à la rentrée 2004, tous les frais supplémentaires payés par les enfants migrants inscrits dans les écoles publiques doivent être supprimés (Partie III, alinéa 2).

La circulaire précise aussi la procédure administrative de création des écoles d'enfants migrants :

1) *Les fondateurs des écoles primaires et collèges privés destinés aux enfants migrants doivent se référer à la Loi sur la promotion des écoles privées et à son Décret d'application, ainsi qu'au Règlement de la municipalité à ce sujet. Les écoles ainsi créées doivent remplir les « critères élémentaires », prévus par le Règlement municipal sur les critères à remplir par les écoles primaires et secondaires.*

2) *Le service de l'éducation de l'arrondissement doit procéder, en fonction du programme local de développement de l'enseignement, à la légalisation des écoles d'enfants migrants et faire enregistrer les écoles légalisées au service municipal de l'éducation. Les écoles d'enfants migrants peuvent bénéficier de dérogations quant à la conformité aux critères requis, à condition qu'elles respectent ceux concernant le corps d'enseignants, la sécurité et l'hygiène.*

Au moment où les locaux et les équipements pédagogiques remplissent dans l'ensemble les critères requis, mais le corps enseignant et le directeur d'école n'ont pas l'habilitation nécessaire, le service de l'éducation peut autoriser le directeur à commencer à préparer la

création d'école, tout en fixant le délai de la mise en conformité aux critères intéressés. Si l'école en question est conforme aux critères dans le délai prévu, elle doit être reconnue comme légale.

3) Poursuivre l'inventaire et la remise à niveau des écoles d'enfants migrants sans autorisation. Chaque arrondissement doit procéder à l'enregistrement de ces écoles. Le service de l'éducation doit assurer la gestion des écoles enregistrées en coopération avec le comité de quartier.

Il doit y organiser des inspections régulières, la priorité étant la sécurité, l'hygiène. Il doit signaler aux directeurs concernés les problèmes découverts lors de l'inspection et les exhorter à leur trouver une solution adéquate. En ce qui concerne les problèmes liés à l'urbanisme, à l'immobilier, au maintien de l'ordre, à la santé publique et à la protection environnementale, les services compétents doivent se mobiliser pour les résoudre.

Au moment de l'inventaire et de l'enregistrement, il faut faire part aux directeurs des critères à remplir, les informer de la procédure de légalisation et leur fixer le délai de normalisation. Quant aux écoles sans autorisation qui sont très loin des critères requis et ne les remplissent pas à l'expiration du délai, le service de l'éducation d'arrondissement doit présenter selon la loi un avis de fermeture au gouvernement d'arrondissement pour son approbation. [...]

Avant la fermeture de l'école, il faut assurer l'inscription des élèves concernés dans d'autres écoles pour éviter la rupture scolaire et maintenir la stabilité sociale. Les gouvernements d'arrondissement peuvent en fonction de la réalité locale fixer le délai de la normalisation, avec l'objectif d'une normalisation de toutes les écoles d'enfants migrants au niveau municipal.

Cette circulaire contraste avec le Décret de 2002 avec la reconnaissance du droit égal des enfants migrants à la scolarisation obligatoire et la concrétisation de la procédure de légalisation des écoles d'enfants migrants.

Mais si ces écoles sont considérées désormais comme des écoles privées, quels seront leurs droits, par rapport aux écoles publiques ? Le *Décret de la municipalité de Beijing pour l'application de la Loi sur la promotion des écoles privées* du 3 novembre 2006 apporte des réponses.

Dans ce décret, les écoles privées sont reconnues comme établissements d'intérêt général, dont les gouvernements de différents niveaux doivent encourager, soutenir et orienter le développement (Article 3).

Les écoles privées et les écoles publiques, ainsi que leurs enseignants et élèves, bénéficie d'un statut juridique égal. Les enseignants, personnel administratif et élèves des écoles privées ont les droits égaux par rapport à ceux des écoles publiques (Article 10).

Pour généraliser l'enseignement obligatoire, l'arrondissement et le district peuvent signer des conventions avec des écoles privées et leur confier cette mission. A cet effet, ils doivent accorder aux écoles privées conventionnées les dotations budgétaires en fonction du nombre d'élèves et à la hauteur de celles attribuées aux écoles publiques (Article 36).

Ce décret nous éclaire sur le statut des écoles légalisées d'enfants migrants. En fait, elles ont un statut égal par rapport aux écoles publiques. Surtout, comme elles sont en charge de l'enseignement obligatoire, les pouvoirs publics doivent signer des conventions avec elles et leur accorder les subventions budgétaires comparables à celles dont bénéficient les écoles publiques. Cette stipulation revêt une importance particulière pour un meilleur développement des écoles d'enfants migrants, qui fonctionnent jusqu'aujourd'hui¹⁹ grâce aux investissements personnels des directeurs et avec les frais de scolarité payés par les élèves.

Le 21 novembre 2008, l'Assemblée populaire municipale adopte le *Décret sur l'application de la Loi sur l'éducation obligatoire*.

L'Article 2 prévoit que la municipalité va mettre en place un mécanisme de garantie financière de l'éducation obligatoire, que tous les élèves vont bénéficier de l'exemption des frais d'études et que la gratuité des manuels va se généraliser.

Pour les enfants dont l'état civil n'est pas enregistré à Beijing, si leurs parents ou ceux qui en assurent la tutelle travaillent ou résident à Beijing, ils peuvent s'adresser aux comités de quartier ou aux autorités de bourg sur présentations des documents requis pour s'inscrire aux écoles désignées par le service de l'éducation d'arrondissement ou de district (Article 12).

L'Article 13 concerne les enfants des travailleurs migrants :

La municipalité, l'arrondissement ou le district doivent garantir le droit des enfants des travailleurs migrants de recevoir l'enseignement de base et la modalité concrète sera mise au point par la municipalité.

¹⁹ Comme nous l'avons expliqué au début de ce chapitre, seul Shanghai a appliqué cette clause de la loi et signé les conventions avec les écoles légalisées d'enfants migrants et prévu des dotations budgétaires nécessaires.

Du point de vue juridique, nous constatons la même évolution à Beijing qu'au niveau central : en commençant par dissuader les enfants migrants de rester dans la capitale, la municipalité reconnaît finalement leur droit de recevoir, sur un pied d'égalité, l'enseignement obligatoire et qu'il s'agisse des frais d'études, des manuels, de l'identité scolaire ou d'autres droits, ils sont traités comme des enfants résidents. Et les écoles d'enfants migrants dont le sort était entièrement à la discrétion de l'autorité de tutelle sont reconnues progressivement comme des écoles privées ayant un statut juridique égal à celui des écoles publiques. Surtout, elles peuvent bénéficier comme les écoles publiques des dotations budgétaires prévues par la loi.

Tableau récapitulatif des textes juridiques adoptés par la municipalité de Beijing au sujet de la scolarisation des enfants migrants :

Année	Décrets	Clauses principales
2002	Décret transposant le Règlement national de 1998	1) Si la tutelle est assurée, l'enfant doit retourner à son pays natal pour recevoir l'enseignement obligatoire. 2) La création des écoles d'enfants migrants est autorisée, à condition de remplir les critères des écoles publiques de Beijing. 3) Renforcer la gestion et l'inspection des écoles d'enfants migrants et fermer celles qui ne sont pas conformes aux critères dans le délai prévu.
2004	Circulaire pour la mise en application de la circulaire centrale de septembre 2003	1) L'enseignement obligatoire des enfants migrants à Beijing est assuré pour l'essentiel par les écoles publiques. 2) Les différents milieux sociaux sont encouragés à créer des écoles privées pour accueillir des enfants migrants. L'arrondissement doit soutenir ces initiatives par l'octroi de locaux vacants ou le développement de projets de coopération. 3) Faire l'inventaire et l'enregistrement des écoles ouvertes par des travailleurs migrants et les orienter vers la normalisation et la légalisation.

		<p>4) Les enfants migrants à Beijing paient les mêmes frais d'études que les enfants résidents et à la rentrée 2004, suppression de tous les frais supplémentaires payés par les enfants migrants inscrits aux écoles publiques.</p> <p>3) Préciser la procédure de légalisation des écoles d'enfants migrants et toutes les mesures qui doivent accompagner la fermeture d'école, surtout celles concernant la scolarisation des élèves concernés.</p>
2006	Décret sur l'application de la Loi sur la promotion des écoles privées	<p>1) Les écoles privées et publiques, ainsi que leurs enseignants et élèves respectifs, bénéficient d'un statut juridique égal.</p> <p>2) L'arrondissement et le district peuvent signer des conventions avec des écoles privées et leur confier la mission d'assurer l'enseignement obligatoire.</p> <p>Accorder aux écoles privées conventionnées les dotations budgétaires à la hauteur de celles attribuées aux écoles publiques.</p>
2008	Décret pour l'application de la Loi sur l'éducation obligatoire	<p>1) Les enfants migrants à Beijing peuvent s'adresser aux services compétents sur présentations des documents requis pour s'inscrire aux écoles désignées.</p> <p>2) Garantir le droit des enfants des travailleurs migrants de recevoir l'enseignement de base et la modalité concrète sera mise au point par la municipalité.</p>

2.2.2 Dissonances entre les principes juridiques et les pratiques sur le terrain

En ce qui concerne le cadre juridique, la municipalité de Beijing s'aligne progressivement sur la position de l'autorité centrale. Il s'agit des progrès indéniables par rapport à ce qui s'est passé au milieu des années 1990. Cela ne signifie pas pour autant que ce problème soit

entièrement réglé. En effet, dès le début, nos enquêtes nous ont révélé des pratiques divergentes et même contradictoires des différents services administratifs et au fil du temps, avec le progrès de la législation centrale et locale, la dissonance entre les principes juridiques et les pratiques sur le terrain a continué à se poser avec acuité.

L'expérience de trois déménagements en deux semaines de M. Ying illustre bien les positions divergentes des différents services administratifs, surtout entre la municipalité, l'arrondissement et la police de proximité. Après la découverte de son école par M. Zhao, tous les officiels, de la municipalité à l'arrondissement, lui transmettent le même message positif et encourageant. Des responsables du service municipal de l'éducation reçoivent même personnellement M. Ying pour l'encourager à poursuivre son projet, dans l'attente de la clarification de la politique centrale à ce sujet.

Cependant, sur le terrain, M. Ying est victime d'une chasse à l'homme de la part de la police de proximité. Le message est similaire partout : « *votre école est illégale. Fermez l'école et partez* ». Il est clair que les préoccupations des responsables de l'éducation, qu'il s'agisse de l'arrondissement ou de la municipalité, et celles des policiers de proximité ne sont pas concordantes. En l'absence d'une politique centrale claire et contraignante, chacun fait prévaloir ses intérêts particuliers et fait ce qu'il veut.

La clarification de la politique centrale début 2003 a évidemment contribué à mettre en évidence les dissonances entre les principes et les pratiques et surtout, les divergences entre différents arrondissements. L'arrondissement Fengtai est un exemple parlant. Début 2003, le Conseil des Affaires d'Etat interdit formellement la fermeture arbitraire des écoles d'enfants migrants et demande au gouvernement provincial d'assurer au préalable l'inscription des élèves concernés dans d'autres écoles en cas de fermeture. L'expérience de M. Ying pendant la crise du SRAS montre que les instructions centrales ne sont nullement suivies sur le terrain. La mauvaise réputation de Fengtai n'entraîne pourtant aucune retombée négative, le responsable de l'éducation de l'arrondissement est même promu pour devenir directeur adjoint de l'éducation au niveau municipal.

La vaste *Campagne de suppression et de fermeture* de 2006 est un autre exemple intéressant pour analyser des défaillances dans l'application de la loi. En 2006, au niveau central et municipal, le cadre juridique est explicite. Certes, l'autorité locale a le droit de supprimer les écoles qui présentent des risques réels. Mais il est prévu au niveau central et local toute une procédure de fermeture pour garantir la poursuite des études des élèves concernés. Des

enquêtes de journalistes nous montrent que cette procédure n'est pas respectée. D'ailleurs, dans l'arrondissement Haidian, 44 des 46 écoles reçoivent la notification de fermeture, ce qui est contraire à la politique centrale qui consiste à soutenir autant que possible ces écoles et à n'en fermer que les plus déficientes.

Un autre point intéressant à souligner: suite à l'initiative du Haidian, la municipalité appelle tous les arrondissements à le suivre. Et seuls deux arrondissements se mettent à l'œuvre. Et finalement, les 34 écoles fermées effectivement se trouvent chez eux et le Haidian qui a pris l'initiative ne ferme aucune école.

Aujourd'hui, cette dissonance entre les principes et les pratiques continue. L'exemple le plus marquant, c'est le mécanisme de convention et de dotations budgétaires prévu par la *Loi sur la promotion des écoles privées* de 2004 et le Décret municipal d'application de 2006. A Beijing, aucune convention n'est signée, y compris avec des écoles légalisées, et les dotations budgétaires restent lettre morte.

Le contraste que nous observons à cet égard entre Shanghai et Beijing est aussi parlant. En fait, Shanghai a appliqué à la lettre cette Loi de 2004 et aujourd'hui, toutes les écoles d'enfants migrants sont conventionnées et reçoivent à partir de 2009 une dotation budgétaire de 2800 yuan par élève. Autrement dit, il n'y reste plus aucune école illégale. Selon M. Ying : « à Shanghai, il n'y a jamais eu des campagnes de suppression de la même envergure que celles de Beijing. Avant la signature des conventions, la municipalité n'a fermé qu'un petit nombre d'écoles qui présentaient de graves défaillances et a légalisé toutes les autres. » Beijing a envoyé une délégation à Shanghai pour apprendre sur place les expériences et surtout observer l'application de la loi de 2004 sur le terrain. Après cette visite, elle a décidé d'accorder une subvention de 160 yuan par élève par an à toutes les écoles légalisées²⁰.

Aujourd'hui, aucune recherche n'a été faite sur cette divergence de positions entre les deux villes les plus importantes de la Chine. Une étude de discours officiels de la municipalité de Beijing nous montre que cette dernière manque d'une réelle volonté politique pour trouver

²⁰ Tous les directeurs que nous avons rencontrés ont évoqué ce point. Et chaque année, les élèves payent d'abord leurs frais d'études. Au moment où l'école reçoit cette subvention de l'arrondissement, elle restitue 160 yuan à chaque élève.

une solution définitive à ce problème. Nous ne citons qu'un discours²¹ donné par le premier secrétaire adjoint du Parti de la municipalité M. Long en 2004 :

« J'ai convoqué personnellement une réunion à la commission municipale de l'éducation pour étudier des solutions à ce problème des écoles d'enfants migrants. Notre politique consiste dans la légalisation d'une partie et la suppression de celles qui présentent de graves problèmes de sécurité. Je demande à chaque arrondissement et à chaque district de trouver les moyens de soutenir une école de qualité. En tout état de cause, Beijing doit avoir une dizaine d'écoles présentables pour les montrer à nos dirigeants d'Etat et à nos invités étrangers. Il y va l'image de la capitale... »

Dans ce discours, nous constatons que la municipalité cherche essentiellement à soutenir quelques écoles pour présenter une bonne image aux dirigeants supérieurs et à l'étranger. L'accent n'est pas mis sur le règlement effectif du problème de la scolarisation des enfants migrants, mais les mesures susceptibles de produire un bon effet d'annonce. Nous pouvons ainsi comprendre pourquoi 160 yuan par élève. Comme le nombre d'enfants migrants scolarisés dans ces écoles rudimentaires est important (même aujourd'hui, le chiffre dépasse 100 000), même avec une telle somme, le montant total de subventions annuelles est « présentable » : plus de 16 000 000.

Mais comment expliquer ce manque de volonté politique de la capitale, ou selon une expression traditionnelle, la ville qui est située au pied du « Fils du Ciel » ? Dans des discours officiels paraît souvent un terme : « effet bassin ». A savoir, si la politique est favorable à la scolarisation des enfants migrants, il y aura de plus en plus d'enfants migrants qui viennent faire leurs études, à l'image d'un bassin qui attire des cours d'eau. Ce terme nous révèle en fin de compte les inquiétudes de la capitale à ce sujet.

Est-ce que Shanghai a les mêmes inquiétudes ? Certainement. Nous avons aussi croisé ce terme dans des discours officiels shanghaiens. Pourquoi ces inquiétudes partagées ont abouti à deux positions très différentes ?

La réponse à cette question dépasse le cadre de notre recherche et nécessite sûrement des études plus fouillées. A ce stade, nous pourrions prendre en compte la situation des deux

²¹ Application du concept de développement scientifique et promotion d'un développement durable, régulier et coordonné de l'enseignement de base dans la capitale. Discours de M. Long Xingmin à la réunion de travail concernant l'enseignement primaire et secondaire à Beijing le 16 août 2004. Sur le site de la commission de l'éducation de la municipalité : http://bjedu.gov.cn/publish/main/15/9166/9166/9166_.html

villes dans leur région respective. En effet, Shanghai se situe dans le delta du Yangtsé, l'une des régions chinoises les plus riches et les plus dynamiques sur le plan économique. En ce qui concerne le niveau de développement, l'écart n'est pas très important entre Shanghai et ses voisins, le Jiangsu et le Zhejiang. Et ces deux provinces, qui disposent chacune d'un vaste réseau d'industrie, ont une longue tradition d'accueillir des migrants pour satisfaire la demande locale de la main d'œuvre. Cela explique pourquoi elles multiplient des mesures pour faciliter l'intégration des migrants²². En fait, pour Shanghai, cet « effet bassin » n'est pas si redoutable.

Beijing est dans une situation très différente. A part son statut de capitale, l'écart de développement économique et social entre elle et ses voisins, le Hebei et Tianjing, est assez important. Ne citons que le revenu disponible par habitant de 2010²³ : Beijing, 29 073 yuan, Tianjing, 24 293 yuan et Hebei, 16 263,4 yuan.

Il existe aussi une très grande différence quant au nombre de la population flottante. Le Hebei est une province agricole et à Beijing, beaucoup de travailleurs migrants en sont originaires. Nous avons eu des difficultés d'obtenir les statistiques exactes sur le Hebei. Et il suffit de comparer celles de Beijing et de Tianjing : en 2010, Beijing accueille entre 7,6 et 8 millions²⁴ et Tianjing, 3,8 millions²⁵. Ces chiffres nous montrent que l'« effet bassin » que la municipalité craint est déjà une réalité. Mais nous nous demandons si la position de rejet ouverte ou dissimulée peut dissuader effectivement l'afflux des migrants.

Ces divergences et dissonances nous révèlent les difficultés de l'application sur le terrain de la politique et de la loi élaborées à l'échelon central. Les relations entre l'autorité centrale et l'autorité locale dépassent le cadre de la présente thèse. Mais il convient de préciser que c'est un problème récurrent dans l'histoire chinoise. La Chine est considérée depuis toujours comme un pays hautement centralisé. Si nous étudions de près son histoire, de l'antiquité jusqu'aujourd'hui, cette affirmation est problématique. Sous différentes dynasties et avant 1949, la préoccupation principale de l'empereur ou du chef de l'Etat chinois était le contrôle des puissances locales pour garantir leur allégeance au pouvoir central. Aujourd'hui, le même

²² Voir la partie sur le modèle de Shanghai dans le chapitre I.

²³ Nos données viennent des bulletins annuels publiés par les bureaux des statistiques des trois collectivités sur le développement économique et social en 2010 sur le site <http://cn.chinagate.cn>

²⁴ <http://news.sina.com.cn/c/2010-07-23/032020739078.shtml>

²⁵ http://www.tj.xinhuanet.com/2011-04/22/content_22588515.htm

problème existe, mais se présente sous une forme nouvelle. Nous pouvons l'illustrer par les propos d'une responsable de l'éducation de la municipalité de Beijing, que nous avons interviewée, avec beaucoup de difficultés :

« Lorsque nous établissons une politique sur un sujet donné, la municipalité suit les instructions du ministère de l'Éducation. La municipalité envoie des instructions aux arrondissements et les arrondissements établissent leurs modalités d'application et les mettent en œuvre sur le terrain. Mon service est chargé de la définition des orientations politiques et il revient aux différents arrondissements de les mettre en pratique. Par exemple, la légalisation d'une école d'enfants migrants relève de l'arrondissement, nous ne faisons qu'enregistrer la décision de l'arrondissement. L'arrondissement n'a pas à demander l'avis de la municipalité sur ce sujet. Chaque arrondissement établit ses politiques en fonction des orientations fixées par la municipalité, il n'y a pas de problème d'incompatibilité. D'ailleurs, le gouvernement d'arrondissement est aussi contrôlé par l'assemblée populaire de l'arrondissement. ».

Ces propos révèlent en un sens l'impuissance des fonctionnaires municipaux envers leurs subalternes des arrondissements, et donnent une idée d'un fait constatable partout dans le feuilleté administratif chinois : le contrôle de l'application effective de la décision politique sur le terrain n'est une réalité ni sur le plan institutionnel, ni dans la mentalité des officiels. Un proverbe chinois dit : *« l'échelon supérieur a ses politiques et l'échelon subalterne a ses astuces. »* On comprend alors pourquoi le règlement de la question de l'éducation des enfants migrants en ville est aussi complexe. On a pu constater en effet que du côté de l'administration locale de différents niveaux, la volonté politique réelle fait souvent défaut. Dans ce cas, les beaux principes ne s'impriment que sur le papier.

2.3 Opinion publique ambiguë

Depuis la découverte de la première école d'enfants migrants à Beijing, nous avons pu observer une mobilisation tant en profondeur qu'en ampleur de l'opinion publique au sujet de leur scolarisation et de leurs écoles. Un réseau de soutien prenait forme autour des projets des directeurs et un consensus social se dégage progressivement à l'égard des enfants migrants. La suspension par la municipalité de la *Campagne de remise en ordre* en 2006 en est une preuve. Nous pouvons affirmer qu'elle a finalement cédé à la pression de la société civile.

Cependant, est-ce que nous pouvons en conclure que la légalité émergente est solide ? En mai 2010, suite à la réforme de l'identité scolaire à Beijing, tous les élèves, d'ici ou ailleurs, peuvent suivre sur un pied d'égalité l'enseignement obligatoire²⁶. Ils suivent la même procédure d'accès au collège. Autrement dit, ceux dont l'état civil n'est pas enregistré à Beijing peuvent entrer au collège comme les élèves résidents.

Cette décision, qui est conforme à la *Loi sur l'éducation obligatoire* et au *Décret d'application de la Loi*, suscite une vive polémique, surtout parmi les parents résidents²⁷. Beaucoup d'entre eux crient au loup et même expriment ouvertement leur sentiment hostile (on pourrait même parler de xénophobie, tant les enfants migrants sont considérés comme des étrangers). Ils voient en effet dans cette réforme la tentative des migrants de s'emparer des ressources dont ils disposent. Leur raisonnement peut se résumer ainsi : « *Nous souffrons tellement de notre système éducatif. Le gâteau limité de l'enseignement à Beijing est monopolisé pour une large part par les détenteurs de prérogatives. Si les élèves qui ne sont pas né à Beijing viennent en partager le reste, quelle sera la part qui reviendra à nos enfants ?* » En fait, pour eux, avoir l'état civil enregistré à Beijing constitue un avantage acquis. Toute réforme voudrait consolider cet avantage ou cette prérogative est condamnable, quels que soient les principes qui la sous-tendent.

La polémique est encore plus vive au sujet de la participation au concours d'admission à l'université des lycéens dont l'état civil n'est pas enregistré à Beijing. Un projet de réforme a été présenté par des députés lors de la dernière session parlementaire en mars 2011. Ce projet suscite des oppositions non seulement de parents résidents, mais aussi de multiples responsables politiques.

A partir de juin 2010, des parents d'élèves qui ne sont pas originaires de Beijing présentent pendant cinq mois consécutifs la pétition pour réclamer le droit de leurs enfants à participer au concours d'admission à l'université à Beijing. Ils réunissent pour leur pétition plus de 10 000 signatures. Les oppositions sont pourtant très nombreuses. A titre d'exemple, un conseiller municipal et directeur d'un grand lycée de Beijing se prononce explicitement contre

²⁶ Voir page 217 de la présente thèse.

²⁷ Nous nous référons aux articles de presse sur la réforme de la municipalité de Beijing sur l'identité scolaire : *Comment des parents de Beijing peuvent haïr les élèves qui ne sont pas originaires de Beijing ?* (Quotidien pour la jeunesse de Chine, 12 juin 2010) http://www.sx.xinhuanet.com/rdsp/2010-06/12/content_20053009.htm ; *L'éducation à Beijing, combien est-il difficile d'assurer l'équité.* (Magazine Nan Feng Chuang, 4 juin 2010) <http://www.nfcmag.com/articles/2122/single>

cette réforme : « *Toutes ces ressources scolaires à Beijing sont garanties par les contribuables résidents. Comment nous pouvons mettre en cause leurs intérêts acquis ? Du point de vue du taux d'admission, aujourd'hui, 6 lycéens résidents sur 10 peuvent réussir le concours et accéder à l'enseignement supérieur. Si nous y ajoutons les lycéens dont l'état civil n'est pas enregistré à Beijing, ce serait 6 lycéens sur 15 qui seront admis à l'université. Ce n'est pas bien pour les élèves résidents.* »²⁸

Les réactions des parents et hommes politiques ne sont pas propres à Beijing. Nous avons des exemples semblables dans d'autres provinces. Citons des recherches qui sont faites à Shanghai. Zeng (2008)²⁹ a fait une enquête auprès des parents d'élèves de deux écoles primaires et deux écoles secondaires recevant des enfants migrants, sur la base d'un questionnaire. Les résultats de recherches sont semblables aux réactions des parents de Beijing :

% d'opinion des parents	Points de vue
32,6 %	L'intégration d'enfants migrants dans les écoles publiques va provoquer la pénurie des ressources éducatives publiques.
28,8 %	L'acceptation d'enfants migrants va entraîner la chute de la qualité d'enseignement.
24 %	Ces enfants migrants n'ayant pas leur état civil enregistré à Shanghai ne doivent pas faire leurs études dans les écoles publiques de Shanghai.
46,2 %	Si l'école où leur enfant fait ses études accepte un grand nombre d'enfants migrants, ils vont faire tout leur possible pour changer leur enfant d'école.
37,8 %	Le service de l'éducation du gouvernement doit encourager les enfants migrants à étudier dans les écoles d'enfants migrants, et non les écoles

²⁸ *La réforme aurait une portée négative sur le taux de réussite des élèves de Beijing.* (Quotidien *Les nouvelles de Beijing*, 21 janvier 2011)

²⁹ Zeng Shouchui, *Etude sur les réactions des parents citoyens à l'accueil d'enfants migrants par des écoles publiques. Enquête sur Shanghai.* in *Education Research Monthly*, mars 2008

	publiques.
40,1 %	La meilleure solution est le retour des enfants migrants dans leur pays natal où leur état civil est enregistré.
30,2 %	Les enfants migrants inscrits dans les écoles publiques soient mis dans des classes particulières.
21,5 %	En cas de classes mixtes, les enfants locaux subiront des effets négatifs sur leurs résultats scolaires.
28,5 %	L'intégration des enfants migrants dans la classe aura un impact négatif sur les habitudes hygiéniques de leurs enfants.
30,9 %	Les enfants migrants ont un niveau d'études faible et la classe mixte n'est pas une solution adaptée pour eux.
31,4 %	Les enfants migrants ont beaucoup de défauts. Si les enfants locaux les fréquentent, ils auront de mauvais exemples.

Ces chiffres montrent qu'il y a à peu près un tiers des parents opposés à l'accueil des enfants migrants dans les écoles publiques. Au cas où celles-ci recevraient des enfants migrants, ils sont en faveur de la séparation complète entre les enfants migrants et les enfants locaux. Cette enquête éclaire ce qui se passe dans une école publique de Shanghai³⁰, où les enfants shanghaiens occupent la partie est de l'école et les enfants migrants, la partie ouest. Les deux parties sont séparées également par l'emploi du temps, la couleur de costumes, l'utilisation des installations et des équipements scolaires. Les deux groupes sont interdits d'échanges et de relations réciproques, sous peine de sanctions.

Ce qui se passe à Shanghai et à Beijing confirme que la légalité émergente reste toujours fragile dans ses applications. Si tout le monde accepte le principe que les enfants migrants ont droit à une éducation de qualité, la position de ceux dont les intérêts acquis sont mis en cause est plus délicate. L'existence de ces dissonances, de la part des pouvoirs publics ou de la

³⁰ Nandu Daily, 9 juin 2010

population « autochtone », est très éclairante, nous fait réfléchir sur l'évolution de la cité et la construction des espaces de vie commune.

3. Le singulier et l'universel de l'homme dans la Cité

La vie sociale de l'être humain repose sur la dialectique du singulier et de l'universel, qui fait partie de notre nature. Comme Jean Gagnepain l'explique dans son modèle (1994, p.134-135) :

« La personne n'est ni individuelle ni collective. Elle est le fruit de la dialectique du singulier et de l'universel. Le conflit de l'histoire fait que nous ne cessons de dire : 'Je ne suis pas toi !' et en même temps : 'Je négocie avec toi, ne fût-ce que pour que tu apprécies ma différence !' Le conflit est praxiquement vécu, comme dirait Marx, au sein de nos communautés et de chacun d'entre nous. Chacun d'entre nous à la fois est personne et ne cesse pas d'être sujet. Nous participons de plusieurs types d'échanges à la fois : échanges de type métabolique, échanges de type environnemental... qui sont échanges naturels, entre sujets ; enfin, échanges de personne, c'est-à-dire échanges sociaux. ... Et ce qui conditionne les échanges sociaux, c'est que l'homme seul accède à la capacité de se donner un lui-même un singulier et fondé sur l'appropriation. ... L'appropriation ou la propriété, par lesquelles nous singularisons notre existence sociale, nous ne cessons de les déroger. Le problème du 'veux-tu partager avec moi ?' ne se pose que parce que l'homme a inventé le concept de propriété au sens de 'c'est à moi !' C'est parce que nous nous approprions que nous sommes obligés de rendre. Donc : double capacité à la fois de nous singulariser et de nous universaliser. L'histoire est une opposition du singulier et de l'universel. »

En bref, cette dialectique du singulier et de l'universel est à la base de tous les échanges sociaux et peut nous éclairer sur les conflits et consensus qui émaillent l'évolution de notre Cité en particulier et de notre histoire en général.

Si tout être humain évolue et introduit par là des changements dans son environnement, la Cité, notre espace de vie commune, fait face à une adaptation permanente. Cette évolution est nécessairement conflictuelle : *« Dans la mesure où l'histoire suppose cette dialectique du singulier et de l'universel, à laquelle nous accédons socialement par la personne, l'histoire est un conflit permanent. »* (Gagnepain, 1994, p.138)

Dans ce processus, nous remarquons deux modalités à travers lesquelles, notre Cité essaie d'aller au delà des conflits et d'incorporer ce qui est nécessaire à son progrès : la « droite » et la « gauche » dans le cadre du modèle de la Médiation.

La question de l'identité se pose dans ce processus, au niveau de la personne, mais aussi à l'échelle de la Cité.

Par ce que nous apportons à notre Cité, nous laissons des traces dans l'histoire ou selon les termes de Gagnepain, accédons à une éternité qui est propre à l'humain, dans la mesure où la disparition biologique du sujet ne signifie pas pour autant celle de la personne, car cette dernière, par ses services rendus à autrui, vit toujours dans la mémoire de gens.

3.1 Evolution de la cité : la « droite » ou la « gauche »

Le cas des écoles est intéressant : dans un pays où opère la séparation ville-campagne depuis la nuit des temps et qui la transforme en ségrégation pendant plusieurs décennies, l'arrivée des enfants migrants suscite des conflits à la fois sur les plans institutionnel et culturel. Cependant, dans un pays qui possède une culture de l'enfant plusieurs fois millénaires, cette question doit pouvoir être tranchée, au moins en principe. Autrement dit, à ce sujet, en dépit de tous les « champs de bataille » susceptibles d'émerger, des terrains d'entente possibles apparaissent. En ce sens, nous pouvons affirmer que cette question incarne elle-même la dialectique du singulier et de l'universel et qu'elle éclaire avec force les mutations contemporaines de la société chinoise.

En étudiant des conflits et convergences qui se produisent sur cette question, nous remarquons deux positions au sujet du progrès institutionnel de la Cité :

- Les enfants migrants doivent changer eux-mêmes pour être incorporés dans la Cité ;
- La Cité doit évoluer pour les accueillir sur un pied d'égalité.

Et ces deux positions correspondent bien à la « droite » et à la « gauche » que Gagnepain théorise dans la théorie de la Personne :

« Nous passons notre temps à rechercher une stabilité dont nous empêchons la survenue. Cette contradiction se vit de deux manières. Ou bien je dis : je fait une petite société, mais elle a une visée universelle, c'est-à-dire que j'agis sur l'ethnie, pour en abattre les frontières trop particulières et l'étendre à l'humanité – c'est alors une politique de gauche, qui consiste

à agir sur notre mode d'organisation locale pour essayer d'en étendre les frontières à l'humanité. Ou bien, au contraire, je dis : si vous voulez être un homme, faites comme nous ; on vous ouvre les bras, mais transformez-vous ; devenez comme nous sommes, c'est-à-dire des modèles d'humanité – c'est alors d'une politique de droite qu'il s'agit, qui consiste à agir sur le monde, pour le faire entrer chez nous par une sorte d'ésotérisme – au sens strict du terme –, qui ramène l'humanité de manière « colonialiste » et « impérialiste » dans ce que nous sommes. » (1994, p.137)

Appliquée au cas de la scolarisation des enfants migrants en ville, la politique de *droite* explique tant la position des pouvoirs publics locaux dans les années 1990 et au début du millénaire que les réactions des parents à la réforme sur l'égalité des chances entre les enfants migrants et les enfants résidents. En effet, ils estiment que, si les enfants migrants veulent faire leurs études à Beijing, ils devront jouer le jeu arrangé par leur hôte. Par exemple, payer des frais supplémentaires, se mettre à l'écart des ressources dont bénéficient les enfants résidents.

La politique de *gauche* consiste à changer l'organisation établie ou la règle locale pour s'aligner sur l'universel. Si la politique de *droite* est conservatrice, celle de gauche est progressiste. Car elle a au moins le courage de se mettre en cause et de s'adapter. Elle explique dans une large mesure l'évolution de la position des autorités centrales (au moins d'une partie d'entre elles) et celle de tous ceux qui soutiennent les initiatives des directeurs d'école. Face à la demande des enfants migrants et aux projets qui émergent, les uns et les autres se rendent compte des lacunes du système en vigueur et cherchent à y remédier par voie de réformes difficiles.

Ces deux approches, qui sont par nature en opposition, coexistent dans la vie sociale, sur tous les sujets. Il est donc naturel que toute réforme sociale rencontre des résistances. Aussi concernant le problème de la scolarisation des enfants migrants en ville, tous les obstacles qui ont surgi et qui persistent jusqu'à aujourd'hui ne sont nullement surprenants.

D'ailleurs, il est difficile de délimiter clairement la frontière entre le camp de *gauche* et le camp de *droite*, car la plupart des citoyens sont dans l'un ou dans l'autre ou même dans les deux en même temps selon les sujets. Concernant notre cas, l'évolution des autorités centrales est un exemple d'une politique de *droite* (au mieux d'indifférence) remplacée par une politique de *gauche*. A part cette transmutation diachronique, la transmutation synchronique existe aussi. La dissonance entre les principes et la pratique en est une illustration. En fait, sur

le même sujet, un acteur peut adopter une approche *gauche* en principe et une approche *droite* dans la pratique, et vice-versa.

La question que nous voudrions poser, c'est de savoir quelle approche peut l'emporter dans l'évolution de la Cité ?

En fait, par ces deux approches, l'homme cherche avant tout la stabilité. Avec cette dialectique du singulier et de l'universel inhérente à la nature humaine, le conflit est permanent et la stabilité ne peut être que provisoire. L'homme cherche désespérément la stabilité ou la certitude. La gauche et la droite représentent ainsi deux alternatives lui permettant l'accès à la stabilité. Gagnepain utilise la métaphore des deux trains pour l'illustrer:

« *C'est comme si nous étions dans deux trains. Ce que nous cherchons à faire, c'est à synchroniser les deux trains : ou on cherche à les faire marcher à la même vitesse, ou au contraire on cherche à arrêter le train – pour qu'on soit en fin dans l'absolu, dans le stable.* »
(1994, p.137)

Cette métaphore essaie de nous faire comprendre que la clé de la question ne consiste ni dans la synchronisation ni dans l'arrêt des trains. Il ne s'agit que de trouver des moyens qui nous permettent d'avoir un sentiment de stabilité, même temporairement, dans le courant impétueux de l'histoire.

D'où vient ce sentiment de stabilité ? Il faut revenir au concept de *doxa* que nous avons expliqué au chapitre précédent. Seule la doxa sociale, ce patrimoine qui sédimente de génération en génération, dont nous héritons dès notre naissance et par notre socialisation, peut nous conférer ce sentiment de certitude, en face de l'incertitude inhérente à tout projet et à l'histoire humaine.

En ce qui concerne notre cas, il faut avant tout définir la nature même de la question de la scolarisation des enfants migrants en ville. S'agit-il d'une question singulière qui surgit à un moment particulier du développement du pays ? Ou est-ce, au contraire, une question de portée universelle ?

Même si cette question est apparue avec le mouvement migratoire de paysans suivant la réforme dans les années 1980, elle comporte une dimension universelle. En effet, derrière toutes les manifestations concrètes liées à notre époque, elle touche à un principe inclus dans la *doxa* plusieurs fois millénaire des Chinois : l'enfant a droit à une éducation de qualité.

Les « *partisans de gauche et de droite* » ont chacun leurs bonnes raisons. Ceux qui soutiennent les initiatives des directeurs font valoir le principe de l'égalité du droit de tous les enfants d'aller à l'école. Ceux qui sont contre se retranchent derrière la loi instituée de l'époque, le code déontologique de la fonction publique, ou l'opposition classique égalité-équité.

Nous constatons aussi que l'environnement ou l'univers auquel se réfèrent les deux camps diverge. Pour les partisans de « gauche », c'est l'environnement culturel chinois ou la société chinoise. Pour ceux de la droite, c'est davantage leur univers professionnel ou environnement physique. Cette divergence entraîne une interprétation différente voir contradictoire de leur doxa commune, et elle explique leurs engagements et décisions opposées. Les hostilités de parents de Beijing peuvent ainsi être comprises comme leur attachement à une bonne éducation de leurs propres enfants dans un contexte général de l'accélération de l'urbanisation. Faute d'une politique nationale d'aménagement de territoire, les mégalo-poles de l'Est « encaissent » tous les maux urbains : concentration de la population, pollutions, étalement urbain, épuisement des ressources énergétiques, envolée des prix immobilier...

Au cas où les interprétations d'un camp seraient aux antipodes de la doxa commune, ses partisans peuvent être conduits à avoir des doutes sur la légitimité de leur projet et à faire défection pour regagner l'autre camp. L'évolution du problème de l'éducation des enfants migrants depuis une dizaine d'années en est une preuve. Bien sûr, des voix opposées existent à tout moment, même aujourd'hui. Mais si nous jetons un regard sur l'ensemble du processus, les résistances se sont réduites progressivement. Autrement dit, c'est la politique de *gauche* qui gagne du terrain.

Plus généralement, si la confrontation des interprétations de la doxa commune a un lien avec la légitimité, c'est parce que la doxa d'une communauté sous-tend le bien commun qu'elle cherche. Chaque personne appartient à plusieurs univers sociaux. Au cas où une personne s'en tiendrait au bien commun de sa petite communauté, les règles qu'elle perçoit dans ses échanges avec ceux d'un environnement plus large pourraient être en contradiction avec le bien qu'elle a choisi. Cela susciterait chez elle l'envie de revoir son projet et de reconstruire sa légitimité. Nous avons analysé ce processus chez nos directeurs au chapitre IV, après la révélation de leurs écoles au grand public.

En résumé, gauche ou droite, seule celle qui est susceptible d'incarner le bien commun de la Cité peut l'emporter à un moment dans les rapports de force. Autrement dit, si l'universel

auquel se réfère un camp ne concerne que son propre petit univers, il aura peu de chance, en tout cas beaucoup de difficultés à convaincre que sa légitimité puisse donner lieu à une légalité d'intérêt général.

3.2 A la recherche de l'identité

La recherche permanente par l'humain de la stabilité, qu'évoque Jean Gagnepain, pose en même temps la question de l'identité, qui fait l'objet d'une littérature abondante en psychologie et en sociologie. En réponse à la question essentielle « Qui suis-je ? », l'identité comporte une dimension synchronique, qui consiste à distinguer le soi et l'autre, et une dimension diachronique, qui se caractérise par une continuité dans un processus de construction tout au long de la vie. Et ces deux dimensions présentent l'une comme l'autre une image stable du soi et bien sûr, cette stabilité ne peut être que relative dans les conditions, les lois et l'histoire de toute vie humaine.

Ce qui nous intéresse ici, c'est le processus fondamental qui sous-tend la formation de l'identité. Il faut revenir à la dialectique du singulier et de l'universel que Jean Gagnepain théorise dans son modèle. Chaque personne portant en elle cette dialectique vit dès naissance dans un environnement social et forme son identité par sa relation dialectique avec son environnement. En ce sens, nous pourrions dire que l'identité est le point d'équilibre qu'elle trouve entre sa conception de soi et ce qu'elle perçoit dans les échanges avec son environnement. L'identité qui incarne ainsi un compromis entre le singulier et l'universel est le sentiment d'appartenance que la personne acquiert dans un cadre spatiotemporel donné.

De ce point de vue, elle ne peut jamais être donnée ou prédéterminée, mais résulte d'une négociation permanente entre le soi et l'autre. Et elle ne peut non plus être figée et réifiée. Son environnement évolue et la personne aussi. Ce sentiment d'appartenance, qui confère à la personne la certitude face à l'incertitude de l'avenir, ne peut être que provisoire. Néanmoins, puisque la personne est le principe structurel de sa formation, l'identité présente une cohérence tout au long de la vie. C'est cette cohérence qui nous fait dire : « *Le temps passe et tu n'as rien changé.* », « *C'est toi et personne d'autre.* » « *Tu es toujours le même.* ».

L'évolution de l'identité personnelle tout au long de la vie pourrait ainsi être illustrée par l'image d'un fil rouge avec des nœuds à intervalles irréguliers : chaque nœud est le sentiment

d'appartenance qu'une personne acquiert dans un temps et un lieu et les différents nœuds sont unis par le fil rouge.

A cet égard, on remarque évidemment les efforts constants de la personne pour se distinguer de l'autre. Si cette distinction consiste à poser les autres comme différents pour qu'on puisse être soi-même, elle évolue également dans le temps : nous ne cessons d'avoir affaire à une multitude d'autres. Par ce processus, nous choisissons l'unité dont nous allons nous distinguer. Par exemple nous allons choisir l'étranger. Ce choix relève de ce qu'on appelle la taxinomie. Mais nous allons ensuite opérer cette distinction en fonction des divers étrangers que nous connaissons ou nous rencontrons. Cette opération relève du processus de générativité ou de segmentation, autrement dit, du découpage de la réalité en nombre d'unités semblables.

Mais la taxinomie et la générativité, qui sont deux processus dissociables, ne peuvent se réaliser qu'ensemble en interagissant l'un sur l'autre. On compare par exemple les étrangers parce qu'on a identifié l'étranger comme principe et référence de la distinction, et c'est cette référence unique qui permet ensuite de comparer la diversité des étrangers dans un même registre de classement. C'est pourquoi pour désigner ce processus dialectique on parle de biaxialité. Dans la distinction il y a donc à la fois de la taxinomie (du classement de l'autre dans sa différence) et de la générativité (de la distinction de ces classements selon les cas et les situations).

Quant à l'identité collective, beaucoup de recherches jusqu'à présent ont tendance à la personnification de la collectivité, c'est-à-dire à la considérer comme un tout disposant d'une identité. Cette conception holistique de la collectivité est problématique. Si toute collectivité est composée de personnes, elle n'a jamais une personnalité à part entière. Sa cohésion sur un sujet donné et sa cohérence dans le temps, qui nous permettent d'entrevoir son identité, reposent en fin de compte sur la doxa commune.

Comme nous l'avons explicité au chapitre précédent, vu le poids que pèse la doxa commune dans la doxa personnelle, on peut inférer que sur des sujets d'intérêt collectif, des terrains d'entente se dégagent pour devenir consensus. Si chaque membre apporte sa contribution à la formation de la doxa commune, cette dernière va présenter une continuité dans son évolution, et il en va de même pour ces consensus, qui se rapportent aux problèmes concrets mais présentent certainement une cohérence dans le temps, une cohérence propre à la collectivité en question. Ce que nous nous entendons par l'identité collective, c'est à la fois cette

cohésion sur un sujet concret et cette cohérence dans le temps. Sur la base de ces deux aspects, une collectivité se distingue d'une autre et ses membres ont un sentiment d'appartenance à son égard.

Du point de vue diachronique, l'évolution de l'identité collective ne peut être comprise qu'en comparaison avec celle de l'identité de la personne. Nous y constatons la même dialectique de la taxinomie et de la générativité. Mais à l'intérieur de la collectivité, avec la dialectique du singulier et de l'universel, le consensus ne fait jamais l'unanimité et sur tous les sujets, des voix discordantes existent.

En fait, l'étude de l'identité collective doit reposer sur deux approches : approche synchronique et approche diachronique. D'une part, il est nécessaire de voir sur un sujet particulier, comment le consensus se dégage au sein de la collectivité ? D'autre part, quelle cohérence se présente dans les solutions mouvantes que la collectivité trouve pour régler les divergences entre ses membres ? Ces deux approches sont complémentaires, mais c'est la première qui va révéler la dynamique intérieure de la collectivité et servir de base à la seconde.

De ce point de vue, l'étude de l'identité de la personne est fondamentale. La capacité de la personne à articuler l'individuel et le collectif est à l'origine de la manifestation et de l'évolution de l'identité collective.

3.2.1 Identité de la personne et légitimation du projet

Aux chapitres 3 et 4, nous avons examiné la création d'écoles par les directeurs dans les circonstances particulières et leur prise de conscience après de la portée réelle de leurs projets et leurs efforts pour les légitimer et les légaliser. Autrement dit, au cours des échanges avec leur environnement, ils prennent conscience de l'éventuel décalage entre la représentation de leur « soi », de leur identité, et ce que l'environnement attend d'eux. Leurs expériences nous montrent comment l'environnement fait évoluer l'identité des acteurs et comment l'évolution de leur identité personnelle est déterminante pour légitimer leurs projets et les faire partager par leur environnement au point d'en faire un bien public à faire entrer dans la loi ?

Avant d'être directeurs d'écoles, ils étaient instituteurs, commerçants, paysans, employés... La découverte de la première école et la multiplication des échanges avec l'extérieur leur font comprendre que « *ils font un grand bien en donnant une occasion aux enfants migrants* »

d'aller à l'école en ville. » Plus précisément, quels que soient leurs motifs personnels, d'autres voient dans leurs projets leur décision de rendre services aux enfants migrants, ou plus généralement, à la Cité.

Pour beaucoup de directeurs, cette réaction extérieure suscite une prise de conscience du bien commun qu'incarnent leurs projets, ou plus précisément, de la nature même du métier de directeur. Et ils se lancent ensuite dans la reconfiguration de leurs projets et la reconstruction de la légitimité. Cette prise de conscience qui émerge dans les échanges modifie ainsi les rapports qui relient ces directeurs et les autres. L'assimilation de la notion de bien commun ou de service rendu les conduit à une évolution de leur conception du soi, de leur identité.

Au moment où leurs projets suscitent une coopération de plus en plus vaste, ils se rendent compte que le bien commun qu'ils défendent évoluent progressivement vers un bien public. Cette prise de conscience fait entrer leurs rapports avec les autres dans une nouvelle phase et entraîne une nouvelle évolution de leur identité. En s'engageant dans un combat pour le bien public, ils sont non seulement directeurs d'écoles, mais aussi militants pour la réforme de la gouvernance de la Cité.

Au cours de nos enquêtes, nous avons constaté cette évolution identitaire en deux temps chez les directeurs qui deviennent aujourd'hui membres clés de leur mouvement politique.

Prenons l'exemple de M. Ying. Il vient à Beijing pour aider son épouse à gérer une école ouverte initialement sur demande de leurs proches, qui n'ont pas les moyens de scolariser leurs enfants. Après la découverte de son école par M. Zhao, il se rend compte de la portée sociale de son initiative, en accueillant dans son école les représentants des pouvoirs publics, de la presse : il donne une chance aux enfants migrants et surtout il aide l'autorité à trouver une solution à un problème social émergent.

L'évolution de l'identité n'est jamais sans à-coups. Les expériences de trois déménagements forcés en deux semaines sont les premières épreuves pour lui. Le combat le plus difficile, c'est celui contre soi-même. Ces expériences sont d'une importance cruciale pour l'évolution de son identité, dans la mesure où il y acquiert la conviction de « *faire quelque chose d'utile pour la société* ». Autrement dit, à ce moment, il ne se positionne plus comme un simple directeur d'école, mais il commence à évoluer dans le sens d'un « *réformateur de la société* », selon les termes de TAO Xingzhi. Des personnalités qui le soutiennent jouent un rôle essentiel à cet égard, telles que M. Feng et M. Zhao.

Ses efforts dans les années suivantes confortent nos analyses. Il étend rapidement son école et gère plusieurs établissements qui comptent plus de trois mille élèves, du primaire et du secondaire. Il visite différents arrondissements pour encourager les directeurs à poursuivre leurs projets et à mobiliser des amis et parents en vue de créer un plus grand nombre d'écoles et de satisfaire la demande des enfants migrants. Il met en place le forum des directeurs pour faciliter les échanges et la coordination ; et un mouvement politique prend forme. A partir de là, il crée l'Association pour la promotion de l'éducation des enfants migrants à Beijing, qui marque la naissance d'une force politique qui milite pour le droit des enfants migrants.

La *Campagne de remise en ordre* de 2006 nous fournit l'occasion de constater la métamorphose identitaire de M. Ying. Même si ses écoles ne sont guère concernées, il est le leader du mouvement, en assure la coordination des activités ainsi que de la coopération entre le mouvement et les soutiens extérieurs pour lutter contre des décisions de fermeture des pouvoirs publics.

Aujourd'hui, il est élu député de l'Assemblée populaire de sa province après avoir été élu membre de l'Assemblée populaire de sa ville natale. Il nous a dit : « *Mon objectif pour l'étape suivante est de devenir député à l'Assemblée populaire nationale pour mieux défendre les droits des travailleurs et enfants migrants.* »

Si la prise de conscience est à la base de l'évolution identitaire, la perception peut varier d'une personne à l'autre. Nous pouvons ainsi comprendre le phénomène de différenciation qui est intervenu au sein du mouvement des écoles d'enfants migrants. Certains directeurs deviennent progressivement les piliers du mouvement et quelques uns d'entre eux, deviennent élus locaux et participent directement à la gestion des affaires publiques. D'autres se contentent d'être directeurs-instituteurs pour donner des cours aux élèves. Leurs écoles restent dans l'illégalité et disparaissent progressivement.

3.2.2 Identité collective

La formation de l'identité collective repose aussi sur la dialectique du singulier et de l'universel, étant donné que cette dialectique se manifeste sous une forme différente. Si une personne est avant tout un sujet, ayant un corps unitaire et indivisible, une collectivité n'est jamais une unité dont les contours peuvent être dessinés une fois pour toutes. D'une part, la collectivité est composée des membres, qui peuvent être personnes physiques ou personnes

morales. D'autre part, chaque personne physique ou morale qui est membre d'une collectivité peut en même temps appartenir à d'autres.

Cette complexité structurelle inhérente à la collectivité fait que l'identité collective ne peut résulter que de la rencontre de plusieurs dialectiques du singulier et de l'universel, intervenant aux échelons différents. Et l'identité collective n'est perceptible que par le consensus qui se dégage sur une question particulière d'intérêt collectif et des consensus qui s'accumulent dans le temps. C'est la cohérence interne de ces consensus qui fait ressortir l'identité collective. Mais si celle-ci est marquée par la continuité, elle est évolutive et imprégnée dans l'esprit et le comportement des membres, tout en leur fournissant un sentiment d'appartenance.

Ces principes nous permettent de mieux comprendre la portée des initiatives de nos directeurs d'écoles. Sur la question de la scolarisation des enfants migrants, un consensus s'affirme sur les plans juridique, politique et social. La suspension de la *Campagne de remise en ordre* en 2006 et le déroulement de la dernière Campagne en 2011 en attestent.

L'émergence de ce consensus marque un progrès vers l'atténuation de la ségrégation ville-campagne en Chine. Cette ségrégation institutionnalisée après 1949 persiste jusqu'à aujourd'hui. Elle sépare les Chinois en deux parties : Chinois urbains et Chinois ruraux et instaure dans la foulée une culture de discrimination et d'exclusion au détriment des paysans. L'identité urbaine s'affirme ainsi comme supérieure à l'identité rurale.

Le complexe d'infériorité que cette culture impose aux paysans produit au moins deux conséquences :

- 1) Les paysans font tout pour fuir la campagne et s'exiler en ville. Outre des raisons économiques, c'est aussi une manière de se débarrasser de leur identité inférieure pour accéder à l'identité supérieure.
- 2) Elle accentue aussi la tendance d'une évolution vers une société à deux vitesses, engendrant des tensions sociales inévitables. Les paysans et leurs enfants, situés au niveau le plus bas de la hiérarchie, éprouvent du ressentiment. Comme ce que nous ont montré Lü Shaoqing et Zhang Shouli (2001) dans leur recherche sur des dissertations d'enfants migrants à l'école : « *Un élève a écrit : 'Je sais bien que mon père a rencontré beaucoup de difficultés pour gagner de l'argent et que nous vivons dans une société très inégale'. Un autre a même écrit : 'Je hais des responsables politiques de mon pays natal'.* » « *La politique du Parti concernant la réforme et l'ouverture est bonne, mais nos frais d'études sont de plus en plus chers.* » Pour les enfants migrants qui vivent avec leurs parents en ville, ce sentiment

d'inégalité est encore plus fort. Car même en habitant la ville, ils restent exclus des prestations publiques. Ils vivent ce contraste tous les jours.

Ces deux conséquences constituent en fin de compte « deux bombes à retardement » pour le développement du pays à long terme :

1) La concentration urbaine dans les mégalo-poles de l'Est atteint un niveau critique. Pour ne citer que l'exemple de Beijing. Depuis 2000, la population flottante augmente chaque année de 700 000 personnes et elle va poursuivre sa croissance au moins pendant 20 ans. Elle représente désormais plus de 40% de la population totale. La densité de la population dans les six arrondissements de la ville de Beijing (7837 par m²) est supérieure à celle de Londres (5437) et de Tokyo (5984)³¹. Faute d'une réelle politique d'aménagement de territoire au niveau national, ces villes géantes de l'Est connaîtront inévitablement de graves difficultés dans leur développement. Certes, cette question dépasse le cadre de la présente recherche. Mais ce que nous voudrions souligner ici, c'est l'importance de réduire cette ségrégation sur les plans institutionnel, culturel et social. Nos directeurs d'écoles, par leurs initiatives, ont contribué à la sensibilisation des pouvoirs politiques et de l'opinion publique à l'absurdité de cette séparation dans le domaine de l'éducation, un domaine consensuel dans le contexte culturel chinois.

2) Les sentiments d'inégalité et d'exclusion sont à l'origine de l'hostilité et de la haine. Si les enfants des travailleurs migrants avaient été privés du droit d'aller à l'école et ainsi de leur seule voie d'ascension sociale, on peut se demander comment ils auraient réagi à cet environnement à l'âge d'adulte ?

3) Cette culture de ségrégation entraînerait aussi une crise identitaire des enfants migrants. En suivant leurs parents en ville, ils grandissent dans la ville et s'éloignent ainsi de la campagne et de leurs attaches d'origine. Sans intégration urbaine, ils sont plongés dans un univers qui les rejette.

Cela montre la portée sociale des écoles d'enfants migrants. Elles ont donné une chance aux enfants d'intégration dans la ville. Et les combats des directeurs pour la survie et la reconnaissance de leurs écoles ont permis non seulement à ces enfants de poursuivre leurs études et d'éviter la rupture scolaire, mais surtout d'éprouver de la sympathie et du soutien de

³¹ *Annual report on analysis of Beijing society-building* (2011), Social Sciences Academic Press (China), juillet 2011, Beijing

différents milieux de la société. Je me rappelle une visite dans l'école M. Ying. J'ai croisé deux techniciens du groupe Siemens qui sont venus pour un projet d'amélioration de l'éclairage des salles de cours. Au moment où ils ont changé tous les tubes fluorescents, l'un des techniciens a prononcé un discours bref pour souligner l'importance de protéger la vue et encourager les élèves à bien faire leurs études. Tous les enfants de la classe étaient ravis.

Nous citerons aussi le poème écrit par M. Qing qui montre comment un enfant migrant a surmonté sa crise identitaire :

Qui suis-je

Hier, quelqu'un m'interrogeait sur qui suis-je

Je ne voulais pas lui répondre

Parce que j'avais peur

J'avais peur d'être moqué par des enfants citadins

Leurs papas mamans les conduisent à l'école

En klaxonnant

Leurs Honda, leurs Jetta

Nos papas mamans nous conduisent à l'école

En restant muets

Sur leurs tricycles, avec les pantalons crottés

Notre école est tout petite

Un cheval d'arçons n'y a pas sa place

Notre salle est peu éclairée

Avec des ampoules faibles

Nos chaises sont trop vieilles

Avec des bruits incessants

Mais nos devoirs sont bien écrits

Nos résultats sont brillants

Aujourd'hui, quelqu'un m'interroge sur qui suis-je

Je lui réponds à haute voix

Je suis enfant migrant

Je suis enfant chinois, fleur de ma patrie

Le ciel se dégage, le soleil brille

Notre bien aimé papi WEN nous écrit

La campagne « Espoir » nous aide

Ne baissons plus la tête, N'ayons plus peur

Nous disons ce que nous pensons

Que veux-je dire le plus

J'aime maman, j'aime papa

Parce que

C'est maman qui nettoie si propres les avenues de la capitale

C'est papa qui construit les immeubles de Beijing

Que veux-je dire le plus

J'aime la capitale, j'aime mon pays.

Ce poème nous montre comment, grâce à ce mouvement de reconnaissance légale de leurs écoles, des enfants migrants n'ont plus de difficultés avec leur identité, comment ils ont le sentiment d'appartenir au même monde et au même pays que les enfants citadins.

3.3 Emergence à l'histoire

L'émergence à l'histoire est une notion proposée par Jean Gagnepain dans son modèle. Cette notion est liée à la distinction entre la naissance biologique et la naissance sociale. En effet, si chacun de nous est né dans une société et est inscrit dans l'histoire de celle-ci, nous ne participons à la création de l'histoire qu'au moment où ne nous sommes plus dépendants de ceux qui nous ont pris en charge durant notre enfance. C'est ce qui se joue au moment de la puberté, qui marque la transition entre cette période de dépendance et l'accès au monde adulte, dans lequel nous allons pouvoir en tant que personne construire notre propre histoire, et participer à la vie de la cité. C'est ce que Jean Gagnepain désigne par « l'émergence à l'histoire ».

« ... si l'homme accède au signe, à l'outil et à la norme vers deux ans/deux ans et demi, il n'accède à la personne qu'à la puberté. Il y a, comme le dit Lacan, un délai entre la naissance naturelle et la naissance sociale, qui fait que nous n'acculturons l'être que par la participation à une société dans laquelle nous sommes certes nés, mais dans l'histoire de laquelle nous sommes inscrits. Or l'homme ne naît à la personne que lorsqu'il prend cette inscription à son compte et qu'il dit : 'Maintenant, c'est moi !'. D'où ce qu'il est convenu d'appeler 'la crise d'adolescence', rupture qui fonde l'adolescent dans l'être et le fait émerger de la vie à l'histoire. » (Gagnepain, 1994, p.124)

Effectivement, cette rupture est considérée comme un passage important dans toutes les civilisations. En Chine, la loi fixe la majorité à 18 ans. Si l'enfant a son immatriculation de carte d'identité dès sa naissance, il ne peut obtenir la carte proprement dite qu'à 18 ans. La carte d'identité est en quelque sorte l'acte qui officialise et certifie la naissance sociale de la personne. L'émergence à l'histoire s'accompagne ainsi de la capacité de contribution de la personne à la société ou à la Cité. Nous pouvons mieux ainsi comprendre le « *caractère éternel de la personne* » explicité par Gagnepain :

« Capacité d'abstraction, qui détermine que, dans toute société, jamais la personne n'a les limites temporelles, spatiales ou de milieu, du sujet³². La personne est toujours hors du temps,

³² Dans le cadre du modèle de la Médiation, Gagnepain fait la distinction entre l'individu, le sujet et la personne. Nous citons l'explication qu'Armel Huet a donnée à ce sujet : « L'individu ou plutôt l'individuation... marque le seuil de la biologie végétale et animale à laquelle l'homme aussi participe. L'individu c'est l'organisme qui se maintient sous peine de retourner à l'état physique. ... Autrement dit, l'individuation est le processus biologique qui permet d'établir une limite dans l'univers vivant et de le distinguer de l'univers physique. » « Dans le règne

hors de l'espace et hors du milieu. Nous tendons vers une éternité, ubiquité, homogénéité sociale. C'est ce qui fait que jamais la personne n'apparaît ou ne disparaît avec le sujet. L'enfant est né dans le désir du parent. Et partout il y a le rituel des 'obsèques' (du latin obsequia : 'cela continu'), cérémonie dans laquelle on dit : 'Tu n'es pas mort'. Rite qui atteste que la personne n'est pas morte avec le sujet. » (1994, p.133)

Chacun de nous participe à l'histoire par notre contribution à la société et nous dépassons ainsi les limites du sujet et accédons à l'éternité de la personne. La personne invente l'histoire. Les noms particuliers, propres à tels ou tels sujets, s'estompent puis s'effacent avec le temps, alors que tout ce qu'ils apportent à la Cité, à la société, s'inscrit dans le courant de l'histoire et se transmet de génération en génération.

Trop souvent, l'histoire officielle n'enregistre que les exploits retentissants et ferme les yeux sur tous ces contributeurs populaires et anonymes. Ils servent dans la plupart des cas de décor aux épopées officielles. Or, même les « ploucs »³³, selon l'expression française, sont aussi de vrais auteurs de notre histoire.

Nos directeurs d'écoles, par leurs initiatives, ébranlent la ségrégation ville-campagne qui divise artificiellement les Chinois en deux blocs antagonistes et contribuent à la récupération d'une identité chinoise reléguée à la sixième place. Même si aujourd'hui il est difficile de prévoir la portée effective de cette évolution, ce n'est d'ailleurs pas l'objectif de notre recherche, nous pouvons au moins dire qu'il s'agit d'un progrès qui va peser lourd dans l'avenir de l'un des pays les plus peuplés du monde.

animal, l'individu a la capacité de se mettre à distance du milieu. Par l'intermédiaire de ses sens, il se donne un extérieur spécifique. L'environnement de chaque espèce est donc défini par les performances particulières de ses organes récepteurs et effecteurs... Ici, l'individu n'est plus en symbiose avec le milieu, il ne coïncide plus avec le vivant incorporé, mais il a la capacité de se 'prendre en charge' lui-même à l'intérieur de ce milieu, d'assumer, par la sexualité et la génitalité, la reproduction de son espèce... Par cette capacité à entretenir des rapports sexuels avec ses congénères, à participer au devenir de l'espèce, l'individu émerge au sujet ». « Ce qui différencie l'homme sur ce plan de l'animal, c'est qu'il a la capacité naturelle, ethnique, d'analyser, de poser des ruptures. Il peut se distancier de l'espèce à laquelle il appartient comme sujet, par la négation de sa sexualité (comme accouplement) et de sa génitalité (comme prise en charge instinctive de ses petits). L'homme reste animalité, mais avec la capacité de la transformer sans cesse. Cette rupture avec le sujet inscrit chez l'homme le passage de la nature à la culture : elle désigne le processus d'acculturation...La rupture avec le sujet, par l'acculturation de la sexualité et de la génitalité, marque l'émergence de l'homme à la personne, comme capacité à établir et à formaliser des relations détachées de ses instincts naturels, sexuels et génitaux ». (1988, p. 563-568)

³³ Jean Rohou, *Fils de plouc*, Rennes, Édition Ouest-France. 2005. L'auteur fait un beau récit de ces petits enfants de paysans, désignés comme des ploucs par les gens des villes ou par les classes aisées des campagnes. Pourtant ces ploucs ont été les artisans de la modernisation de la Bretagne depuis les années 1960. Ils ont occupé des postes de responsabilité dans tous les domaines, politique, économique, culturel et donné à l'histoire aussi bien des figures emblématiques que des pionniers modestes et inconnus dans tous ces domaines.

En fait, cette ségrégation est instaurée dans les années 1950 pour soutenir le processus d'industrialisation de la Chine. C'est une stratégie optée par les dirigeants chinois après 1949, dans le dessein de la renaissance de la Chine, après plus d'un siècle de déclin et d'humiliation en face de l'expansionnisme des puissances occidentales. La ségrégation ville-campagne est ainsi un choix délibéré.

Certes, grâce à cette stratégie, la Chine dispose d'une base industrielle solide et devient aujourd'hui l' « usine du monde ». Mais elle fait les sacrifices susceptibles de mettre en danger son avenir, en instaurant « une société à deux vitesses », avec les tensions sociales, le déclin inéluctable des régions rurales et les risques d'une urbanisation explosive, sans oublier les problèmes environnementaux. Dans une interview accordée à l'Agence Chine Nouvelle le 17 août 2004 à Beijing, le vice-ministre de l'Environnement M. Pan Yue a dit : « *Quand j'étais responsable chargé du développement économique, j'étais très fier de déclarer que la Chine était désormais l'usine du monde. Mais en voici la réalité : si nous n'avions pas des technologies et des mesures politiques pour assurer un développement durable, nous aurions devant nous une immense poubelle après la sortie des produits de leur usine.* »

La clé de la solution réside dans la suppression progressive des écarts entre la ville et la campagne, et en fin de compte, la réduction de cette ségrégation sur tous les plans, institutionnel, économique, social et culturel.

Par leurs efforts pour la reconnaissance du droit à l'éducation des enfants migrants en ville, nos directeurs ont contribué à faire progresser l'égalité entre les enfants migrants et les enfants citadins et à la réforme du système de l'état civil en Chine. En effet, le processus de légalisation des écoles d'enfants migrants est aussi celui où les travailleurs migrants acquièrent leur statut de citoyen à part entière en ville. La réforme du système de l'état civil est désormais acquise.

Au milieu du 21^e siècle, des progrès tangibles ont été enregistrés dans des villes centres, telles que Chongqing, Chengdu, Guangzhou... Désormais, dans ces provinces pilotes, l'état civil n'est plus enregistré au lieu de naissance, mais à celui de la domiciliation. Tous les résidents sont égaux en droit devant les prestations publiques, l'éducation, la santé, l'emploi et la sécurité sociale.

Pour bien illustrer cette réforme, nous citons l'exemple de Chengdu, chef lieu de la province du Sichuan, dont les expériences sont considérées comme exemplaires. La réforme a commencé dans cette ville en 2003. Et en 2012, tous les habitants de Chengdu, en ville ou

dans la campagne, seront les résidents de Chengdu et pourront se déplacer librement entre la ville et la campagne. Autrement dit, ceux qui habitent aujourd'hui dans la ville peuvent s'installer dans la campagne et vice-versa. Tous les résidents en ville et à la campagne peuvent bénéficier en droit des prestations des services publics.

Dans le douzième plan quinquennal qui est débattu lors de la dernière session parlementaire, la réforme de l'état civil est l'une des priorités pour les cinq ans à venir. L'idée directrice, c'est de mettre en place un système d'enregistrement de l'état civil basé sur la domiciliation, avec des mesures différenciées selon la dimension de la ville. Autrement dit, l'accès aux grandes métropoles de l'Est sera assoupli, mais restera toujours plus difficile que vers les moyennes et petites villes. Enfin, tous ceux qui s'installent en ville, quel que soit leur lieu de naissance, bénéficient des mêmes prestations des services publics.

Naturellement, dans la logique de cette évolution, les écoles d'enfants migrants sont amenées à disparaître. Elles ne constituent en effet qu'une solution temporaire, dans les circonstances particulières de l'époque. C'est ce que nous ont confié un grand nombre de directeurs.

Écoutons M. Guo : *« Au moment où j'ai créé mon école, je souhaitais du fond du cœur que mon école puisse accomplir rapidement sa mission et disparaître. Les écoles d'enfants migrants ne peuvent qu'être une solution de transition. »*

Et M. Ying : *« Mon objectif, c'est que tous mes élèves puissent entrer dans les écoles publiques, comme les enfants citadins. »* Et beaucoup de propos semblables confirment cette espérance.

On peut faire l'hypothèse que les termes « enfants migrants », « écoles d'enfants migrants », « travailleurs migrants » vont sans doute s'effacer du vocabulaire courant. Nos directeurs vont probablement se disperser dans l'anonymat. Mais leurs initiatives et leurs combats vont rester encore pour longtemps dans la mémoire de ces enfants auxquels ils auront donné l'occasion d'aller à l'école, des parents qui n'ont plus à se séparer de leurs enfants en bas âge, de tous ceux qui les ont fidèlement soutenus. On peut dire qu'ils entrent dans l'histoire qu'ils ont contribué à façonner par leurs combats institutionnellement et culturellement.

Conclusion

Notre « longue marche » touche à sa fin, tandis que celle de nos directeurs d'écoles se poursuit, avec ses ombres et ses lumières. Même s'il nous est difficile de prévoir exactement comment leurs projets et eux-mêmes vont évoluer dans l'avenir, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que par leurs efforts opiniâtres et courageux de presque vingt ans, ils ont apporté une contribution indéniable à la reconnaissance du droit égal des enfants migrants à la scolarisation en ville et leur action participe grandement à l'atténuation de la ségrégation entre les urbains et les ruraux. Malgré toutes les péripéties qui surgissent ici et là, la légalité émergée à ce sujet se confirme de plus en plus dans des réformes institutionnelles majeures en Chine.

Cette recherche présente à nos yeux un double intérêt : d'une part, le fait que ces initiatives émanant du plus bas niveau de la pyramide sociale aboutissent à des progrès institutionnels importants éclaire la dynamique de la société chinoise et l'évolution de ce pays le plus peuplé de la planète et difficile à connaître et à comprendre ; d'autre part, le processus de légalisation de ces écoles nous permet de mieux cerner le rôle moteur de la *personne* dans les transformations sociales et institutionnelles. Et de fait comment poser autrement le lien entre l'individuel et le collectif, le micro et le macro ?

Notre conclusion comprend ainsi deux parties : la première est consacrée à la portée empirique de la recherche et la deuxième, à sa contribution théorique dans le cadre du modèle de la Médiation.

1. Sur la Chine

1.1 Indocilité, résistance, responsabilité et initiative

On me permettra au terme de cette recherche de dire quelques mots sur ce qui se dit généralement sur la Chine. Ce qui s'est passé pendant vingt ans autour des projets de nos directeurs d'écoles devrait inciter, à notre avis, à réfléchir sur les arguments habituels et

abrupts tenus à l'étranger sur la Chine, la considérant comme une société fermée, bloquée, certains, comme quelques interlocuteurs rencontrés en France, caractérisant avec assurance et arrogance la Chine comme vivant sous un régime totalitaire. Si ce dernier jugement était fondé, s'il en était ainsi, peut-on penser que nos directeurs auraient pu s'organiser et que leurs projets auraient eu la moindre chance de survivre et de se développer, et même de contribuer à la réforme de la gouvernance de la Cité ?

En fait, après la fondation de la Chine Nouvelle en 1949, Mao a voulu imposer un tel régime aux Chinois, ce qu'illustre sa phrase que nous avons citée dans le chapitre I : « *chacun des 600 millions de Chinois est à notre charge.* » (Liu, 2009, p. 8) Certes, il disposait à ce moment de toutes les conditions externes et internes nécessaires :

- En face du blocus des puissances occidentales, la Chine se trouvait dans un environnement « clos », ou plus précisément, les Chinois étaient « coupés » du reste du monde. Cette fermeture s'est accentuée après la rupture avec le « grand frère soviétique » (à partir de 1958).
- Mao a réussi à fonder un pouvoir personnel incontestable au sein du Parti dès la « Campagne de rééducation idéologique » à Yan'an en 1942¹. En 1949, il est devenu le héros national, celui qui avait conduit le pays à la victoire à la suite de plus de trois décennies de guerre. Depuis lors, il s'imposait progressivement comme leader suprême de tous les Chinois, mais aussi auprès des opprimés du monde pour lesquels il devient une référence. Et ses instructions, diffusées plusieurs fois par jour par les haut-parleurs aux quatre coins du pays, devinrent les principes universels à observer au pied de la lettre par tous les Chinois.

Cependant, sa démarche n'a abouti qu'à un succès mitigé. Comme la recherche de Gao Wangling² le montre, même à l'époque des « communes populaires », les pratiques qui allaient à l'encontre des instructions du leader suprême étaient très nombreuses dans les régions rurales et certaines d'entre elles ont entraîné, après sa disparition, la fin du collectivisme et inauguré la réforme du secteur agricole au début des années 1980.

¹ Gao Hua, *Comment le soleil rouge se lève ? Etude de la Campagne de rééducation idéologique à Yan'an*, The Chinese University Press, mars 2000, Hong Kong

² Gao Wangling, *Enquête sur les actions « anti-sociales » des paysans à l'époque des communes populaires*, Maison d'édition de l'histoire du parti communiste chinois, 2006

En effet, dans l'histoire plusieurs fois millénaire de la Chine, le contrôle fut toujours un casse-tête pour l'empereur. Ce contrôle comporte généralement trois volets : la population, les mandarins (ou les fonctionnaires d'Etat et magistrats locaux), les grandes familles. Citons l'exemple de la population.

L'enregistrement de l'état civil que nous avons longuement étudié dans cette recherche était une pratique administrative plurimillénaire depuis les Légistes, qui avait pour objectif le recensement de la population et la répartition de la terre cultivable. Il servait de base aux calculs de l'assiette d'impôts à payer et définissait le statut de citoyen d'une personne. En fait, seuls ceux qui faisaient enregistrer leur état civil avaient le droit, entre autres, de passer les concours impériaux aux différents niveaux et d'accéder à la fonction publique. Mais cette pratique qui visait à contrôler la population en échange de la citoyenneté avait sous différentes dynasties du mal à se généraliser et presque chaque insurrection paysanne mettant fin à une dynastie était due aux dérives liées à l'enregistrement de l'état civil. Il y avait ainsi de tout temps un grand nombre de « hors-la-loi » (*Liumin* en chinois) qui se mettaient à l'écart de ce système et devenaient incontrôlables pour les autorités³.

Ce petit détour historique nous révèle que contrairement à l'imaginaire occidental de la Chine, cette dernière, de même que sa population, sont loin d'être aliénées par une culture et mentalité totalitaires⁴. Même si le souverain avait la volonté et la force de l'imposer, les résultats sur le terrain étaient souvent « décevants ». Même Mao a avoué que le déroulement de la « *Grande Révolution Proletarienne* » avait dépassé largement ce qu'il attendait.

Nos directeurs d'école sont également les meilleurs exemples à cet égard. Notre recherche a montré clairement combien les Chinois ne se plient pas facilement à l'ordre existant, aux pouvoirs et aux administrations, et qu'ils sont prêts, s'ils jugent leur cause légitime, à résister aux pressions et hostilités des autorités de différents niveaux. Et dans ce combat ils savent se montrer fort habiles, patients et imaginatifs parfois, rebelles et audacieux aussi.

³ Voir Qian Mu, *Leçons politiques sous différentes dynasties chinoises*, Librairie San Lian, 2001, Beijing ; Liu, Zhiwei, *Entre l'Etat et la société, études sur le système de la fiscalité au Canton sous les dynasties des Ming et Qing*, Sun Yat-Sen University Press, 1997 ; Les tribulations de ces 'bandits' firent l'objet d'une littérature romanesque populaire dont *Au bord de l'eau* est le titre le plus célèbre. Mao lui-même chercha à endosser l'habit de ces Robins des montagnes chinoises.

⁴ Jean-François Billeter, *Une Chine trois fois muette*, Alinéa, 2000

1.2 Avons-nous raison d'être optimistes ?

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que nos directeurs ont réussi leurs démarches en deux décennies. Est-ce que nous avons raison d'être optimistes quant à l'évolution de la Chine dans l'avenir ? La réponse n'est pas aussi nette.

En effet, avec le recul, nous constatons qu'au-delà des efforts personnels de nos directeurs et de tous ceux qui les soutiennent, leurs succès sont dus à deux paramètres contextuels intimement liés :

- Une société ouverte après plus de trente ans de réforme et d'ouverture, sur un monde qui marche vers la globalisation, avec toutes les technologies de l'information modernes ;
- Une doxa enracinée dans la tradition d'une civilisation de plus de cinq mille ans : l'enfant a droit à la meilleure éducation pour assurer la continuité de la famille et de la société.

Le dysfonctionnement de l'un d'entre eux ou leur percussio n pourrait compromettre l'aboutissement de leurs efforts. Ces paramètres représentent pourtant les deux défis auxquels la Chine doit faire face au 21^e siècle.

1) Les Chinois comprennent bien (et cela devient une *doxa*) qu'ils doivent à la fois engager résolument leur pays dans l'ouverture, mais que celle-ci ne peut être bénéfique si elle ne repose pas sur une forte identité. Autrement dit, ils pensent que la Chine ne peut à la fois assurer ses équilibres économiques et sociaux internes et devenir un acteur responsable sur la scène internationale qu'à condition de renforcer sa propre cohésion et d'avoir une identité clairement affirmée, sous peine de connaître de sérieuses difficultés aussi bien dans le pays que dans ses échanges avec les autres. C'est une opinion assez partagée, même si évidemment, comme dans bon nombre de pays dans le monde, cela suscite et entretient des débats tendus et permanents. Ne retrouve-t-on pas dans ces débats la dialectique du singulier et de l'universel, qui est plus forte dans toute société que les réalités politiques passagères ?

2) Le deuxième défi est lié au premier. L'affirmation de l'identité a un lien étroit avec la transmission de la *doxa*. Si celle-ci connaissait des ruptures ou rencontrait des difficultés pour garantir la continuité entre les générations, et si ces ruptures prenaient de plein fouet les principes enracinés dans une culture millénaire, ainsi que les modes de vie et les aspirations des nouvelles générations, cela ne manquerait pas d'entraîner des tensions et des bouleversements nouveaux dans le pays. Mais cela n'est pas d'ailleurs spécifique à la Chine.

Ces deux défis ont évidemment un lien avec l'héritage de l'époque maoïste. Même si Mao a apporté une contribution reconnue à l'émancipation de la Chine contemporaine, les dégâts que ses utopies ont engendrés ont été lourds de conséquences pour le développement ultérieur du pays. Avec toutes les campagnes politiques qu'il a lancées dans les années 50 et 60 et la Révolution culturelle qui a suivi, il a voulu faire table rase du passé pour créer un monde nouveau. Ou selon ses propres termes, « *tous les Chinois constituent un papier blanc où l'on peut écrire les plus beaux et nouveaux textes et faire les plus beaux et nouveaux dessins* »⁵. Les Chinois eux-mêmes ont caractérisé de « lavage du cerveau »⁶ systématique, cette idée et ses conséquences, et elle n'a pas manqué de faire des dégâts dans les établissements scolaires.

Cette politique a donné lieu à une rupture dans la transmission de la doxa et a influencé plusieurs générations, surtout celles qui sont nées dans les années 1950, et indirectement celle des années 1960. En ce sens, nous pouvons comprendre pourquoi dans les années 1980, la Chine a connu un mouvement encore très répandu de « culte de l'Occident », considérant que tout ce qui venait de l'Occident était bon : vêtements, musiques, films, philosophie, littérature... Les générations des années 1950 et 1960 qui ont connu cette période de « lavage du cerveau » ont perdu beaucoup de leurs repères après la disparition de Mao. L'ouverture soudaine du pays leur a fait découvrir un nouveau monde dans lequel ils se sont immédiatement engagés et auquel ils s'accrochèrent tout de suite.

L'événement de 1989 a mis un frein à ce mouvement. Les générations concernées, frustrées, se sont orientées vers d'autres repères et valeurs « politiquement corrects » : notamment le culte de l'argent, qui fut même encouragé par les autorités⁷. Mais les évolutions actuelles de la Chine et les débats montrent déjà que ces « nouvelles valeurs » ne peuvent seules donner durablement satisfaction à des Chinois.

Des phénomènes quotidiens manifestes dans la société chinoise mettent en relief les tensions qui la traversent, qui la heurtent, mais qui aussi la font évoluer : les autorités et des intellectuels mettent en garde contre la « dégradation de la morale ». On ne compte plus les incidents liés à la sécurité alimentaire, les cas d'expropriation sanglants, les crimes inouïs (un

⁵ Mao Zedong, *Présentation d'une coopérative*, 15 avril 1958, in Revue *Drapeau rouge*, numéro 1, 1958

⁶ Voir le roman célèbre de Mme Yang Jiang, *Le bain*, traduit par Nicolas Chapuis, Bibliothèque Asiatique, 1992

⁷ Nous pouvons trouver facilement dans des discours politiques à l'époque des phrases dans ce sens, telles que celles de Deng Xiaoping : « *une partie des régions et de la population peuvent s'enrichir en premier pour entraîner d'autres dans le processus avant de parvenir à un enrichissement commun.* » (discours prononcé 23 octobre 1985 lors de sa rencontre avec une délégation d'entrepreneurs américains)

jeune qui retournait à Shanghai après ses études au Japon a poignardé sa mère à l'aéroport au moment où celle-ci ne voulait pas donner tout de suite une réponse positive à la demande d'argent de son fils). Derrière cette soi-disant « crise de la morale », n'est-ce pas le fondement du lien social qui pose problème, si l'on s'en tient au regard du modèle de la Médiation ? Autrement dit, si la personne est troublée dans ses valeurs, a un problème avec son ego et a du mal à affirmer son identité, elle ne peut qu'avoir des difficultés dans ses relations à autrui. D'où une crise de la *responsabilité*, de la *déontologie*⁸.

Nous ne sommes pas en train de soutenir que toutes les générations des années 1950 et 1960 ou même qu'une majorité de Chinois connaissent aujourd'hui un problème d'identité. Mais, si les phénomènes considérés comme significatifs de « dégradation de la morale » s'avèrent aussi fréquents et généralisés, ils ne peuvent qu'être préoccupants et, à ce titre, analysés dans leurs racines mêmes.

Surtout dans le contexte chinois, cette crise est due au moins partiellement à la rupture dans la transmission de la doxa remontant à l'époque maoïste. La formation de la doxa personnelle est un processus lent, invisible et très variable d'une personne à l'autre. Les problèmes liés à la doxa sont ainsi difficilement perceptibles (au moins dans un premier temps), avec des manifestations très hétérogènes. Cette spécificité propre à la doxa risquerait de nous détourner des racines des problèmes pour nous diriger à des solutions susceptibles de faire disparaître telle ou telle manifestation. La médecine traditionnelle chinoise nous apprend que cette façon de traiter le malade ne peut qu'aggraver son état, car on se contente d'anéantir des symptômes sans une réflexion sérieuse sur le fond des malaises. C'est juste ce que nous observons aujourd'hui en Chine vis-à-vis de divers incidents classés dans la rubrique « dégradation de la morale ».

Certes, les relations étrangères de la Chine constituent un sujet qui dépasse le cadre de cette recherche. Mais nous n'hésitons pas à tirer de nos travaux sur ces faits, qui peuvent paraître marginaux comparés aux chiffres mirobolants de l'économie marchande, que sont les écoles d'enfants migrants, l'idée que la capacité de la Chine à tenir un rôle constructif sur la scène internationale est très liée à son aptitude à prendre en compte et à mobiliser la richesse créatrice d'une multitude d'acteurs sociaux, y compris dans les banlieues grises des grandes mégalopoles. Sinon, nous pourrions imaginer des perspectives inquiétantes. N'avons-nous pas

⁸ Ce sont les analyses que propose Armel Huet dans son ouvrage (thèse d'Etat) sur la communauté et la socialité.

assez montré, dans les travaux de cette thèse, à la lumière de la Théorie de la Médiation que les tensions chez l'homme comme dans la société sont anthropologiquement identiques, qu'elles relèvent du même processus dialectique et qu'elles peuvent toujours aboutir, si elles ne sont pas régulées, à deux scénarios extrêmes : le repli sur soi ou une crise de l'identification. Et ces scénarios sont aussi producteurs, l'un que l'autre, de conséquences catastrophiques.

Ces réflexions ont pu s'approfondir dans la mesure où j'ai été encouragée par le professeur Huet à porter sur mon pays le regard proposé et enrichi - pour ne pas dire armé - par la théorie de la Médiation et à considérer que la Chine d'aujourd'hui est un grand laboratoire susceptible de nous éclairer sur des processus sociaux qui ont une portée universelle et qui préoccupent toujours la sociologie⁹. Il m'a autant encouragée à ne pas ignorer les autres regards, tout en me rappelant toujours que les mutations des sociétés contemporaines exigeaient nécessairement de nouveaux outils théoriques adaptés à leur analyse et à leur compréhension. Je me suis efforcée tout au long de ces cinq années de comprendre un peu mieux la société chinoise à travers le cas des écoles d'enfants migrants. Au terme de cette thèse, je suis consciente de ses limites, de ses égarements sans doute, de quelques ambitions mal maîtrisées sans doute. J'ai pourtant un fort sentiment d'avoir découvert une autre Chine, celle de ses acteurs, et de mieux percevoir les perspectives encore mal assurées de ses évolutions.

2. Une contribution théorique nourrie du modèle de la Médiation

2.1 Sur le modèle : la Personne et la Norme

Au risque de paraître nous répéter, nous voudrions revenir à grands traits sur les linéaments conceptuels qui nous ont guidée dans notre démarche. Sur le plan théorique, comme nous l'avons dit maintes fois, nous nous sommes efforcée de clarifier le lien entre l'action de

⁹ Il me l'a souvent répété lors de nos nombreux entretiens. Il aimait à le dire dans ses cours, dans ses conférences. J'ai rencontré d'autres universitaires français partageant ce point de vue et travaillant à étudier et à faire comprendre ce qui se joue dans la société chinoise.

l'individu et la dynamique de la société par l'intermédiaire d'une notion clé : la *personne*, dont la théorisation dans le cadre du modèle de la Médiation nous permet de dépasser enfin, du moins le pensons-nous, la dichotomie entre l'individuel et le collectif, le micro et le macro.

L'intérêt de cet outil théorique concerne notamment la valeur heuristique de deux de ses attributs essentiels : la *capacité instituante* et la *capacité éthique* de la *personne*, deux capacités culturelles dont elle dispose par ses modalités *ethnico-politique* et *éthico-morale* d'exercice de sa raison. Plus précisément, nous avons cherché à travers l'analyse, un peu laborieuse parfois, du cas des écoles d'enfants migrants à étudier comment la *personne* articule ces deux capacités dans les échanges avec son *environnement* pour construire et légitimer son projet, le faire évoluer et reconnaître légalement ? Autrement dit, nous avons cherché à mettre en lumière le mécanisme fondamental qui sous-tend le passage de la *légitimité* à la *légalité*, du bien commun au bien public. Or ces différents passages sont au cœur d'une des questions fondamentales qui inspire le débat public en Chine, celle de « la construction d'un état de droit ».

Ce mécanisme est fondé sur deux évolutions qui s'imbriquent :

- 1) La reconfiguration du projet et la construction de la *légitimité*
- 2) Le recouplement de projets et l'émergence de la *légalité*

Pour bien comprendre comment ces deux évolutions s'articulent autour de la *personne*, il faut clarifier deux concepts : l'extension de l'environnement et la prise de conscience.

Si le projet de la personne touche à la *doxa* commune, ou plus précisément, au « *patrimoine de savoir partagé* » par tous ceux qui appartiennent à la même communauté, l'*environnement* à laquelle elle se réfère va connaître une extension. Autrement dit, elle peut créer son projet dans les circonstances particulières, avec les motifs qui ne se rapportent qu'à elle-même et ceux qu'elle associe de son petit univers. Mais comme aucun ne peut contrôler effectivement la portée réelle de son projet – qu'il s'agisse comme ici de la scolarisation de tous les enfants ou de réduire le mépris des urbains -, il est possible que celui-ci dépasse largement ce qu'elle envisage initialement.

En cas d'extension de l'*environnement*, par la *capacité instituante*, la personne perçoit de nouvelles règles dans les échanges avec d'autres. Et cette prise de conscience va l'amener à s'interroger sur la *légitimité* de son projet. Par la *capacité éthique*, elle intègre ces nouvelles ressources ou contraintes dans une reconfiguration du projet pour instaurer un nouveau susceptible de donner satisfaction à elle-même et à son *environnement* étendu. En ce sens, elle

reconstruit la légitimité et instaure un bien supérieur, un bien commun dans le nouvel contexte. C'est ce que nous avons montré avec l'expérience des trois déménagements en deux semaines de M. Ying.

L'extension de l'*environnement* donne lieu aussi à un recoupement de projets. La convergence de biens recherchés font rapprocher les projets et pourrait évoluer vers une fusion partielle, même totale, que nous qualifions de coopération « *entre nous* ». Cette dernière repose sur une relation directe entre les personnes et peut aller jusqu'à une identification autour du bien commun. Naturellement, cette relation est étroite et durable. Citons entre autres l'accompagnement de M. Ying pendant ses premières années difficiles par M. Zhao et M. Feng. Par contre, l'opposition de biens recherchés pourrait aboutir à la confrontation.

Si le projet en question met en jeu un ou des principes enracinés dans la *doxa* commune de la Cité, le recoupement de projets va se propager et la coopération qui est en est issue va se caractériser de plus en plus par une relation « *avec eux* », une relation indirecte et ponctuelle, qui repose sur une reconnaissance commune du principe, au lieu d'une identification entre personnes. Le bien commun commence ainsi à se transformer en bien public. Nous pensons ici à la métaphore faite par M. Ying concernant « Voyage vers l'Ouest ».

La prise de conscience de ce bien public implique de fait une nouvelle extension de l'*environnement*. Désormais, son projet assume la mission publique, à laquelle chaque membre de la Cité a le devoir en principe d'apporter sa contribution et a le droit d'en surveiller la conformité à l'intérêt public. Par sa *capacité instituante*, la personne va intégrer ces nouvelles règles et par sa *capacité éthique*, elle va revoir son projet, non seulement pour confirmer le bien public qu'il incarne, mais surtout se lancer dans un combat pour le faire reconnaître légalement.

L'engagement de ce combat pour la légalité change la relation entre la personne et son *environnement*. Désormais, elle ne se contente plus de s'adapter, elle essaye de le contrôler, ou plus précisément, de le faire évoluer institutionnellement dans le sens du bien public. (M. Guo, directeur d'une école « illégale », a ainsi intenté un procès contre l'administration de tutelle et l'a gagné.) Les initiatives que la personne prend dans ce cadre vont susciter une coopération sur une plus vaste échelle. Le fait que la coopération gagne du terrain et l'emporte définitivement dans les rapports de force aboutit à l'émergence de la *légalité*.

Ce passage de la *légitimité* à la *légalité* nous permet ainsi de mieux comprendre le lien entre les deux modalités d'exercice de la raison humaine que nous avons expliquées : si la modalité

éthico-morale nécessite un recouplement avec la modalité *ethnico-politique* pour la construction du projet, le recouplement à l'inverse est indispensable à l'émergence de la *légalité*. Autrement dit, le *réinvestissement* dans le champ social de la *capacité éthique* au plan IV (modalité *éthico-morale*) résulte du recouplement avec le plan III (*ethnico-politique*) et vice-versa.

Ce résumé de nos découvertes théoriques nous permet ainsi de mieux saisir la notion de la *personne* dans le modèle de la Médiation. Gagnepain nous montre que la *personne* n'est pas simplement un être social, mais elle incarne surtout cette *capacité instituante* qui fait d'elle le principe même du lien social. Son articulation avec la Norme est à la base de toute dynamique de la société.

2.2 Sur la méthode : expérimentation et réciprocité

Cette approche anthropologique de la formation de la dynamique de la société va apporter des changements majeurs à la pratique de la sociologie et à la relation entre le sociologue et son « objet » de recherche. Désormais, nous ne pouvons plus nous contenter d'une division du travail basée sur la séparation de ce qui relèverait d'une part des productions de l'esprit ou des productions sociales, et d'autre part de ce qui relèverait du fonctionnement et de l'activité du corps. Il y a vingt ans, Gagnepain soulignait déjà que cette séparation n'est pas fondée :

« La psychologie, traitant de la personne, est en réalité une sociologie clandestine. La sociologie, si elle est de type durkheimien, cherche désespérément une conscience de groupe : elle est alors une psychologie nostalgique. Si par contre elle se contente de compter et de faire des statistiques, c'est encore plus grave, car on ne pose plus la question de savoir ce qu'est un phénomène social. On s'imagine qu'il suffit de compter pour que le problème social soit posé. » (1994, p.135)

Aujourd'hui, plus que jamais, la sociologie est dans une situation de crise. Si nous continuions de nous désintéresser de sa base anthropologique et de produire un savoir « impersonnel » sur les soi-disant phénomènes collectifs, cette discipline perdrait sa scientificité, qui pourtant était au centre des préoccupations de ses fondateurs.

Il nous paraît important de prêter attention aux travaux de Jean Gagnepain et des quelques sociologues et anthropologues, comme ceux regroupés à l'université Rennes 2 dans le LAS (Laboratoire d'Anthropologie et de Sociologie fondé par Armel Huet), lorsqu'ils proposent

leur approche expérimentale pour étudier les processus dans les situations où ils font particulièrement problème, où ils sont même visibles en négatif comme dans les pathologies, et qu'on peut ainsi les observer comme dans des conditions de laboratoire.

Cela exige désormais de la communauté scientifique une reconsidération de notre relation avec l' « objet » de recherche, sur la base de la méthode dite « *anthropologie réciproque* ». En fait, seule une relation d'égalité et de respect mutuel nous permet de recueillir les données fiables concernant la participation des personnes à ces processus, leurs actions, leurs sentiments...

Mais toutes ces évolutions et ces rénovations ne peuvent se faire que dans l'esprit et dans les règles de la controverse scientifique. Qu'on le veuille ou non, par notre métier et son inscription sociale, nous sommes liés les uns aux autres à l'intérieur de la même discipline, de même que nous sommes liés à nos confrères d'autres disciplines des sciences humaines par une relation de réciprocité, autour de nos « objets » de recherche même s'ils sont définis différemment. Confucius ne nous rappelle-t-il pas : « *parmi mes compagnons de voyage, il y a sûrement ceux qui peuvent devenir mon maître. Je dois apprendre leurs points forts et éviter leurs défauts.* »¹⁰ (2009, p.71)

¹⁰ Confucius, *Les Entretiens de Confucius*, traduits et commentés par Yang Bojuun, Zhonghua Book Company, 2009 (première édition, 1958)

Bibliographie

- AINSLIE George, *Uncertainty as wealth*, in *Behavioural Processes*, 64 (2003) 369-385
- AINSLIE George, *Précis of Breakdown of Will*, in *Behavioral and Brain Sciences* (2005) 28, 635-673
- APTE, Michael J., l'article *Motivation*, in Adam Kuper and Jessica Kuper (ed.), *The Social Science Encyclopedia* (2nd Edition), p. 1005-1006, Routledge, London and New York, 1996
- ARCHER Margaret S., *Making our way through the world. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press, 2007
- ARISTOTE, PELLEGRIN Pierre, *Les politiques*, Flammarion, 4 janvier 1999
- BLAU Peter M., *Putting Coleman's Transition Right-Side Up*, *Analyse & Kritik*, 15, P.3-10, 1993
- BIANCO Lucien, *Les origines de la révolution chinoise, 1915-1949*, Editions Gallimard, 1967
- BONNIN Michel, *Génération Perdue : Le mouvement d'envoi des jeunes instruits à la campagne en Chine, 1968-1980*, Editions de l'EHESS, 2004
- BOUDON Raymond, DEMEULENAERE Pierre, VIALE Riccardo (sous la direction de), *L'Explication des normes sociales*, PUF, 2001
- BOUDON Raymond, *Raison, bonnes raisons*, PUF, 2003
- BOUDON Raymond, *Essais sur la théorie générale de la rationalité*, PUF, 2007
- BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Les Editions de Minuit, Paris, 1979
- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Minuit, 1980
- BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Minuit, 1987
- BLUMER Herbert, « Socialological impication of the thought of George Herbert Mead », in *The American Journal of Sociology*, Vol.71, No. 5 (Mar. 1966), pp.535-544
- CAILLE Alain, LAZZERI Christian, SENELLART Michel (sous la direction de), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*, Editions La Découverte, 2001
- CARSTON Robyn, *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*, Blackwell Publishing, 2002

CHAUVIÈRE Michel, GELOT Didier, LEBRUN Catherine, POIRET Benjamin, *L'indigent et le délinquant : Pénalisation de la pauvreté et privatisation de l'action sociale* (Poche), Editions Syllepse, 11 septembre 2008

CHAUVIÈRE Michel, BRESSAT Virginie, *Famille et codification : le périmètre du familial dans la production des normes*. La Documentation Française, 2000.

CHEN Yun, *Œuvres choisies*, Beijing, Editeur Peuple, 1995.

CHEN Lai, *Les concepts élémentaires de la philosophie éducative du confucianisme*, in *Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences)*, Vol. 42, No. 5, septembre 2005

CHERKAOUI Mohamed, « Les transitions micro-macro. Limites de la théorie du choix rationnel dans les Foundations of Social Theory », in *Revue française de la sociologie*, 44-2, 2003, 231-254.

COLEMAN James, *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1990

COLEMAN James, FARARO, THOMAS J., *Rational Choice Theory. Advocacy and Critique*, Sage Publications, Inc. 1992

COLEMAN James, *The Economic Approach to Sociology*, pp. 133-148, in G. Radnitzky (ed.) *Universal Economics. Assessing the Achievements*. New York : Paragon House, 1992

COLEMAN James, *Reply to Blau, Tuomela, Diekmann and Baurmann*, in *Analyse und Kritik*, 15, 62-69, 1993

CONFUCIUS, *Les Entretiens de Confucius*, traduits et commentés par Yang Bojuun, Zhonghua Book Company, 2009 (Première édition, 1958)

CORCUFF Philippe, *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. 2^e édition refondue, Armand Colin, 2007

CRISP Roger, CHAPPELL Tim, l'article *Utilitarianism*, in *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, p.8787-8792, Routledge, London and New York, 1998

CUI Chuanyi, *Observation de la migration des paysans en Chine*, Economic Press Shanxi, 2004

DAMASIO Hanna, GRABOWSKI Thomas, FRANK Randall, GALABURDA Albert M., DAMASIO Antonio R., *The Return of Phineas Gage : Clues About the Brain from the Skull of a Famous Patient*, in *Science*, Vol. 264, 20 mai 1994

DEPIERRE Roland, « Wai et la relation à autrui dans la culture chinoise », in *Les autres*, M-Editer, 2011, à paraître

DEPIERRE Roland, FREY Jean-Marie, RICOT Jacques, GAUBERT Joël, *Le bonheur, quel intérêt ?* M-Editer, 26 novembre 2008

- DEPIERRE Roland, « L'harmonie », in *Vices ou Vertus*, M-Editer, 2008
- DU Runsheng, *Mémoire de Du Runsheng : réalité des prises de décision importantes sur la réforme agricole en Chine après 1949*, Beijing, Editeur Peuple, 2005.
- DUAN Chengrong, YANG Ge, ZHANG Fei, LU Xuehe, « Neuf tendances de la migration intérieure en Chine depuis le lancement de la réforme et de l'ouverture », in *Population Research*, Vol. 32, n° 6, Beijing, 2008
- DUAN Chengrong, YANG Ge, « Les derniers chiffres sur les enfants migrants en Chine. Analyses basées sur le recensement de 2005 », in *Population Journal*, n°6, Beijing, 2008
- DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1993 (1^{er} édition, 1937)
- DURKHEIM Emile, *L'éducation morale*, PUF, 1963
- ELIAS Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?* Traduit de l'allemand par Yasmin Hoffman, Editions de l'Aube, 1991
- ELSTER Jon, *Explaining Social Behavior. More Nuts and Bolts for the Social Sciences*, Cambridge University Press, 2007
- ENGEL Christoph, *Dictator Games: A Meta Study*, in *Preprints of the Max Planck Institute for Research on Collective Goods*, 2010/07
- ESMEIN Jean, *La révolution culturelle chinoise*, Editions du Seuil, 1970
- FEI Xiaotong, *La Chine rurale*, Shanghai People's Publishing House, 2006
- FORSYTHE Robert, HOROWITZ Joel L., SAVIN N.E. and SEFTON Martin, *Fairness in Simple Bargaining Experiments*, in *Games and Economic Behavior* 6: 347-369, 1994
- GAO Hua, *Comment le soleil rouge se lève ? Etude de la Campagne de rééducation idéologique à Yan'an*, The Chinese University Press, mars 2000, Hong Kong
- GAO Huamin, « Analyse de l'essor du mouvement de coentreprises », in *Etudes sur la Chine contemporaine*, n°5-6, Beijing, Contemporary China Publishing House, 1999.
- GAO Wangling, *Enquête sur les actions « anti-sociales » des paysans à l'époque des communes populaires*, Maison d'édition de l'histoire du parti communiste chinois, 2006
- GAGNEPAIN Jean, *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines. II. De la personne. De la norme*, Livre et communication, Paris, 1991
- GAGNEPAIN Jean, *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Peeters, Louvain-La-Neuve, 1994

- GAGNAPAIN Jean, *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des Sciences Humaines. III. Guérir l'homme. Former l'homme. Sauver l'homme.* Bruxelles : De Boeck Université, 1995
- GIDDENS Anthony, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge, 1984
- GOLDSMITH M. M., *Hédonisme*, in *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, p.8787-8792, Routledge, London and New York, 1998
- HABERMAS Jürgen, *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Payot, Paris, 1997
- HAN Jialing, *Rapport d'enquête sur l'éducation obligatoire des enfants migrants à Beijing I*, in *China Youth Study*, n°8, Beijing, 2001
- HAN Jialing, « Le problème de la scolarisation des enfants migrants à travers l'exemple de Beijing », in *Forum des cadres politiques et administratifs*, n°7, Beijing, 2002
- HAN Jun, *Casse-tête du siècle : le transfert de la main d'œuvre rurale en Chine*, Taiyuan, Shanxi Economics Press, 1994
- HARDIN CD, HIGGINS ET., *Shared reality: how social verification makes the subjective objective*, in *Handbook of Motivation and Cognition. Vol. 3: The Interpersonal Context*, ed. SORRENTINO RM, HIGGINS ET, pp. 28–84. New York: Guilford, 1996
- HEIDEGGER Martin, *Being and Time*, Blackwell Publishing, 1962
- HERSCHBERG-PIERROT Anne, *Barthes and Doxa*, in *Poetics Today*, Volume 23, Number 3, Fall 2002, 427-442, Duke University Press
- HIGGINS ET., *Shared reality in the self-system: the social nature of self-regulation*, in *European Review of Social Psychology*, 7:1–29, 1996
- HIGGINS Tory, PITTMAN Thane S., *Motives of the Human Animal : Comprehending, Managing, and Sharing Inner States*, in *Annual Review of Psychology*, 2008. 59 :361-85
- HUANG Chuanhui, *Où est mon pupitre ? Enquête sur l'éducation des enfants migrants*, The People's Literature Publishing House, 2006
- HUEBNER Bryce, DWYER Susan, HAUSER Marc, *The role of emotion in moral psychology*, in *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 13 No. 1, 2008
- HUET Armel, « Anthropologie et refondation sociologique », in *La sociologie aujourd'hui : une perspective africaine*, Paris, L'Harmattan, 2009
- HUET Armel, « Refondation et nouvelles frontières de la sociologie », Colloque international « La sociologie et ses frontières. Les faits et les effets de la mondialisation ». Mohammédia, Maroc, 24-25 Juin 2009

HUET Armel, « Anthropologie réciproque et réduction mythique », in *Tétralogiques* 17 : 67-81, 2006

HUET Armel, « L'École de Chicago : une aventure scientifique à redécouvrir », in *Ouvrage spécial Espaces et Sociétés en hommage à Paul-Henry Chombart de Lauwe et l'histoire des études urbaines en France*, P. 57-85. L'Harmattan, Paris, 2001

HUET Armel, « Le jeu de la règle. La construction locale de la puissance publique », in *Qui fait la ville aujourd'hui. Intervention de la puissance publique dans les processus de production urbaine*, Paris : Ministère de l'Équipement et du Logement, Plan Urbain, p. 141-165, février 1997

HUET Armel, *Production urbaine et Puissance publique*. Paris: Ministère de l'Équipement et du Logement, Éditions du Plan Urbain, 1996

HUET Armel, « L'urbanité comme principe de socialité ». in *Penser la Ville Demain. Qu'est-ce qui institue la Ville*. Sous la direction de Cynthia-Gobin. p. 107-111, Paris, 1994

HUET Armel, « Une nouvelle raison urbaine : de la ville à la cité », IX ème Congrès de l'Association suisse de Sociologie. Université de Neuchâtel, 3-5 octobre 1991

HUET Armel, « Park Robert Ezra, 1864-1944 », article pour l'*Encyclopédie philosophique*, PUF, Paris, 1991

HUET Armel, *La raison urbaine. Communauté et socialité*. Volumes I et II. Thèse d'Etat, sous la direction de M. le Professeur François GRESLE, Université Paris X – Nanterre, 1988.

JAMES W., *The Principles of Psychology*, New York: Holt, 1890

KAGAN Jerome, *Three seductive ideas*, Cambridge, MA : Havard University Press, 1998

KAHNEMAN Daniel, KNETSCH Jack L. et THALER Richard, *Fairness and the Assumptions of Economics*, in *Journal of Business* 59: S285-S300, 1986

KAHNEMAN Daniel, *Maps of bounded rationality : a perspective on intuitive judgment and choice*. Prize Lecture, 8 décembre 2002

KANT Emmanuel, *Traité de pédagogie*, traduit par Jules Barni, Ancienne Librairie Germe Ballière et C, Félix Alcan Editeur, 1886

KILANI Mondher, *Introduction à l'anthropologie*, Editions Payot Lausanne, 1992

KWONG Julia, *Education Migrant Children : Negotiations between the State and Civil Society*, in *China Quarterly*, Dec 2004 Issue 180, p.1073-1088

LEARY Mark R., *Motivational and Emotional Aspects of the Self*, in *Annual Review of Psychology*, 2007. 58 : 317-344

- LEVINE JM, MORELAND RL., *Group socialization: theory and research*, in *European Review of Social Psychology*, ed. W Stroebe, M Hewstone, 5:305–36, 1994, Chichester, UK: Wiley
- LEVI-STAUSS, Claude, *Anthropologie structurale*, Plon, (1958) 1974
- LEVI-STRAUSS, Claude, *Mythologiques I. Le cru et le cuit*. Paris, Plon, 1964
- LIANG Zai, CHEN Yiu Por, *The educational conséquences of migration for children in China*, in *Social Science Research*, Mar 2007, Vol. 36, Issue 1, p.28-47
- LI Bin, « Pourquoi la politique nationale sur l'éducation des enfants migrants n'est pas bien appliquée sur le terrain », in *China Youth Daily*, le 19 décembre 2009, Beijing
- LI Yaru, SUN Wenying, YANG Zhiping, « Enquête sur la population flottante et la scolarisation des enfants migrants à Beijing », Partie I, in *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, No.1, 2003
- LI Yaru, SUN Wenying, YANG Zhiping, « Enquête sur la population flottante et la scolarisation des enfants migrants à Beijing », Partie II, in *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, No.2, 2003
- LI Yaru, « Enquêtes sur l'état d'esprit des enseignants et élèves d'écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Expanding Horizons*, n°3, Beijing, 2006
- LI Yongfu, LU Qi et ZHOU Chenghu, « Prévisions sur la population flottante à Beijing en 2010 », in *Geographical Research*, Vol.25, n°1, Beijing, 2006
- LIU Xiaomeng, *Histoire des jeunes intellectuels en Chine*, Beijing, Contemporary China Publishing House, 2009
- LIU Ze et HOU Fengyun, « Analyses quantitatives des différences régionales des investissements publics dans l'éducation de base en Chine », in *East China Economic Management*, n°9, Anhui, 2007
- LIU, Zhiwei, *Entre l'Etat et la société, études sur le système de la fiscalité au Canton sous les dynasties des Ming et Qing*, Sun Yat-Sen University Press, 1997
- LÜ Shaoqing, ZHANG Shouli, « Education des enfants migrants dans le contexte de la ségrégation ville-campagne. Enquête sur les écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Stratégie et Management*, n°4, Beijing, 2001
- LU Yilong, « Le système de l'état civil en Chine après 1949 : structure et évolution », in *Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences)*, Vol.39, n°2, Beijing, 2002
- McNAUGHTON David, *Consequentialism*, in *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, p. 1756-1759, Routledge, London and New York, 1998
- MA Hui, « Comment aider les enfants migrants à s'installer en ville », in *21 Century Business Herald*, le 14 décembre 2009, Guangzhou

- MAO Zedong, « Présentation d'une coopérative », 15 avril 1958, in Revue *Drapeau rouge*, numéro 1, 1958
- MASLOW A. H., *A Theory of Human Motivation*, in *Psychological Review*, 50, 370-396, 1943
- MEAD George H., *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1972 (première édition, 1934)
- MENCIUS, Les entretiens de Mencius, traduits et commentés par Yang Bojun, Zhonghua Book Company, 2010 (première édition, 1960)
- MOLL Jorge, KRUEGER Frank, ZAHN Roland, PARDINI Matteo, de OLIVEIRA-SOUZA Ricardo, GRAFMAN Jordan. *Human fronto-mesolimbic networks guide decisions about charitable donation*, in *Proceedings of National Academy of Sciences. USA* 103:15623–28, 2006
- MONROE Kristen Renwick, MARTIN Adam, GHOSH Priyanka, *Politics and an Innate Moral Sense*, in *Political Research Quarterly*, Volume 62 Number 3, September 2009 614-634
- MONTBRIAL Thierry de, *L'action et le système du monde*, PUF, 2002
- NIZET Jean, *La sociologie d'Anthony Giddens*, Editions La Découverte, Paris, 2007
- PIAGET Jean, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Numéro 1, PUF, 1974
- PILLUTLA, Madan M. et MURNIGHAN J. Keith, *Unfairness, anger, and spite: Emotional rejections of ultimatum offers*, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68(3): 208-224, 1996
- POPPER Karl R., *The Open Society and Its Enemies*, vol. 1 : *Plato*, vol. 2 : *Hegel and Marx*, London : Routledge & Kegan Paul, 1966
- QIAN Mu, *Leçons politiques sous différentes dynasties chinoises*, Librairie San Lian, 2001, Beijing
- RAWLS John, *Lectures on the History of Moral Philosophy*, Harvard University Press, 2000
- REISSMAN C, ARON A, BERGEN MR. 1993. Shared activities and marital satisfaction: causal direction and self-expansion versus boredom. *J. Soc. Personal. Relat.* 10:243–54
- RILLING James K., SANFEY Alan G., *The Neuroscience of Social Decision-Making*, in *Annual Review of Psychology*, 2011. 62 : 23-48
- SANFEY Alan G., RILLING James K., ARONSON Jessica A., NYSTROM Leigh E., COHEN Jonathan D., *The neural basis of economic decision-making in the Ultimatum Game*, in *Science* 300:1755–58, 2003.

- SCHUTZ Alfred, *On Phenomenology and Social Relations, Selected Writings*, Edited and with an Introduction by Hermut R. WAGNER, The University of Chicago Press, 1970
- SCHUTZ Alfred, LUCKMANN Thomas, *The Structures of the Life-World*, Translated by Richard M. Zaner and H. Tristram Engelhardt, Jr, Northwestern University Press, Evanston, 1973
- SNOW David A., OSELIN Sharon S., CORRIGALL-BROWN Catherine, *Identity*, in *Encyclopedia of Social Theory*, Volume II, ed. RITZER George, SAGE Publications, 2005, 390-393
- SU Xing, *Histoire économique de la Chine nouvelle*, 2^{ème} édition, Beijing, The Central Party School Publishing House, 2007
- TURNER, Jonathan H., *A Theory of Social Interaction*, Stanford, California, Stanford University Press, 1988
- TVERSKY A., KAHNEMAN, D., *Rational choice and the framing of decisions*, in *Journal of Business*, 59, S251–S278, 1986
- UDEHN Lars, *Methodological Individualism. Background, history and meaning*, Routledge, London and New York, 2001
- WANG Di, « Enquête sur l'éducation des enfants migrants », in *Chinese Journal of Population Science*, n°4, Beijing, 2004
- WANG Ping, *Etudes sur le transfert de la main d'œuvre rurale pléthorique vers les agglomérations urbaines*, Liaoning, Dongbei University of Finance & Economics Press, 2008
- WANG Xianling, « Réflexions sur les investissements publics dans l'éducation de base dans les régions rurales », in *Education Exploration*, n°6, Ha'erbin, 2006
- WANG Xianqian, *Traduction et commentaires des œuvres de Xunzi*, Zhonghua Book Company, 1988
- WATKINS J.W.N., « Ideal Types and Historical Explanation », in *The British Journal for Philosophy of Science*, 3, 22-43, 1952
- WEBER Max, *Confucianisme et Taoïsme*, Gallimard, 15 novembre 2000
- WEBER Max, *Economie et société*, Tome I, traduit de l'allemand par Julien Freund, Pierre Kamnitzer, Pierre Bertrand, Eric de Dampierre, Jean Maillard et Jacques Chavy sous la direction de Jacques Chavy et D'Eric de Dampierre, Librairie Plon, 1995 (Pocket) (Première édition, 1971)
- WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Agora, 1964, Plon
- WEBER Max, *Methodology of Social Sciences*, translated and edited by Edward A. Shils and Henry A. Finch, Free Press, 1949

WEN Tiejun, « Comment nous avons perdu notre liberté de migration », www.snzg.cn, 2006

WORONOV T. E., *Migrant Children and migrant schooling. Policies, problems and possibilities*, in *Labour Migration and Social Development in Contemporary China*, edited by Rachel Murphy, Routledge Taylor & Francis Group, 2007

XU Dixin (sous la direction de), *La question démographique en Chine contemporaine*, China Social Sciences Press, 1988

YANG Jiang, *Prendre le bain*, People's Literature Publishing House, janvier 2004, Beijing

YE Limei et CUI Wen, « Analyses de l'évolution structurelle de l'économie pékinoise », in *Urban Problems*, n° 5, Beijing, 2004

ZENG Shouchui, *Etude sur les réactions des parents citadins à l'accueil d'enfants migrants par des écoles publiques. Enquête sur Shanghai*. in *Education Research Monthly*, mars 2008

ZHAI Zhenwu, DUAN Chengrong et BI Qiulin, « Analyses des dernières données statistiques sur la population flottante à Beijing », in *Population Research*, Vol.31, n°2, Beijing, 2007

ZHANG Xiaojun, « Land Reform in Yang Village: Reproduction of Symbolic Capital and the Determination of Class Status ». in *Modern China* 30 (1) P.1-48 Janvier 2004

ZHAO Shukai, « L'éducation de base marginalisée. L'enquête préliminaire sur les écoles d'enfants migrants à Beijing », in *Management World*, n°5, Beijing, 2000

ZHAO Shukai, « Les écoles d'enfants migrants qui ont survécu et se sont développées dans les difficultés », in *Observations sur le développement de la Chine*, n°10 2005

ZHAO Shukai, « Trente ans de migration des paysans », www.drc.gov.cn, 2008

ZHANG Yulin, « Répartition des charges financières avec la gestion décentralisée de l'éducation obligatoire et l'écart entre la ville et la campagne », in *China Rural Survey*, 2003

ZHU Fuyan et LI Dong, « Analyse de l'évolution quantitative de la population flottante à Pékin », in *Northwest Population*, Vol. 29 n°4, Lanzhou, 2008

Annual report on analysis of Beijing society-building (2011), Social Sciences Academic Press (China), juillet 2011, Beijing

Rapport d'enquête sur les écoles d'enfants migrants à Beijing (enquête effectuée d'octobre 1998 à avril 1999 par le Centre de recherches sur le développement de la main d'œuvre rurale en Chine, une association qui relève du Centre de recherches pour le développement du Conseil des Affaires d'Etat),
<http://hi.baidu.com/yutulip/blog/item/abd111b53d176ec637d3ca95.html>

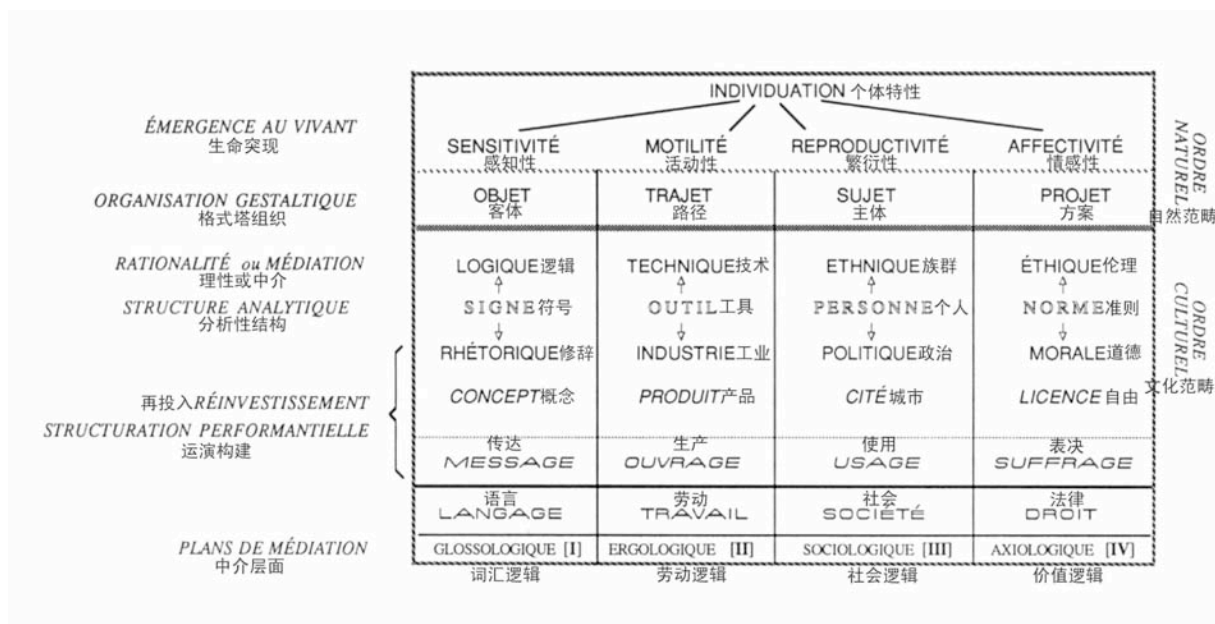
Annexe I - Carte de Chine



Annexe 2 - Carte de Beijing



Annexe 3 - Tableau synoptique des concepts de la Théorie de la Médiation



Titre : L'action de la personne et la dynamique de la société : à travers le cas des écoles d'enfants migrants à Beijing

Résumé :

Notre recherche a pour objet le processus de légalisation des écoles créées par des travailleurs paysans en ville pour scolariser leurs enfants. Contrairement aux chercheurs qui essaient jusqu'à présent de donner une explication factuelle du phénomène, nous avons souhaité en faire un laboratoire pour éclairer la question suivante : comment des initiatives privées émergent pour devenir des projets porteurs de bien commun et comment le bien commun évolue pour devenir un bien public et réformer la gouvernance de la Cité ? Plus brièvement, nous souhaitons clarifier le rôle de la personne dans les changements sociaux.

Cette recherche s'est attachée à montrer ce qui se passe effectivement en Chine, notamment le rôle dynamique des initiatives privées dans les évolutions politiques et institutionnelles du pays, à travers l'exemple des directeurs d'écoles d'enfants migrants. Sur le plan théorique, la recherche a été conduite à mettre à l'épreuve une théorie socio-anthropologique de la *personne*, dépassant l'habituelle dichotomie entre l'individuel et le collectif, et à vérifier comment celle-ci, avec ses *capacités instituant et éthique*, participe à l'émergence et à la construction du bien public et à l'évolution de la Cité.

Mots-clés :

école d'enfants migrants, ségrégation ville-campagne, modèle de la Médiation, la Personne, capacité intituante, capacité éthique, légitimité, légalité, bien commun, bien public.

Title: Action of the Person and Dynamics of the Society : the Case of Schools for Migrant Children in Beijing

Abstract:

This study focuses on the legalization process of schools created by migrant workers of rural origin in order to educate their children. Unlike researchers who have tried so far to give a factual explanation of the phenomenon, we aim to take this case as a laboratory to shed a light on the following question: how do private initiatives emerge to become projects embodying a common good and how does the common good evolve into a public good and reform the governance of the City? More briefly, we want to clarify the role of the person in social change.

Our research seeks to demonstrate what is actually happening in China, in particular the dynamic role of private initiatives in the political and institutional evolutions of this country, taking as example directors of schools for migrant children. On the theoretical side, the study was conducted to test a socio-anthropological theory of the *person*, beyond the usual dichotomy between the individual and the collectivity, and see how the *person*, with his or her *instituant and ethical capacities*, participate in the emergence and construction of the public good and the evolution of the City.

Key words:

Schools for migrant children, rural-urban segregation, Mediation Model, the Person, instituant capacity, ethical capacity, legitimacy, legality, common good, public good.