

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Département de Sociologie et d'Anthropologie

Faculté des Sciences Économiques, Sociales et Politiques

IMAGINARIO Y PODER EN LAS RELACIONES SOCIALES
EN LA ESCUELA.
UNA MIRADA HACIA EL CHILE DE POST-DICTADURA

par

Leticia Arancibia Martínez

Promoteur: **GUY BAJOIT**

***Manuscrit déposé en vue de
l'obtention du grade de
docteur en Sociologie***

Valparaíso, Mai 2008

IMAGINAIRE ET POUVOIR DANS LES RELATIONS A L'ÉCOLE SECONDAIRE DU CHILI POST-DICTATORIAL

Leticia Arancibia Martínez ¹

Résumé

Sur base la recherche que j'ai réalisée dans certains établissements d'éducation secondaire au Chili, je propose d'analyser les relations de pouvoir qu'entretiennent les acteurs présents à l'école, ainsi que les formes selon lesquelles ces acteurs s'approprient, disputent et interrogent le fait de l'inégalité du système éducatif, les formes selon lesquelles ils y résistent, ou y participent, dans le contexte de transition démocratique que connaît le Chili et sur fond de changements politiques, socioculturels et économiques. L'analyse a pour objet l'institution des imaginaires de pouvoir propres aux significations que les professeurs et les étudiants constituent, dans ce contexte problématique de construction de la démocratie au Chili.

“Esa intimidación con la masacre
fue convirtiéndose, poco a poco,
en un elemento constitutivo de
la imaginación local.”
(Juan José Saer,
El río sin orilla)

Introduction

Dans la société chilienne, les difficultés propres au développement du processus de démocratisation sont liées à l'existence d'enclaves autoritaires, que révèlent diverses dimensions et relations sociales.

Suite à la période de dictature, et après presque vingt années de transition, les efforts en vue d'une démocratisation ont montré leurs avancées ; cependant de nombreux traits autoritaires persistent.

Les relations à l'école ne sont pas étrangères à cet ample phénomène. Là, les tensions provenant du rapport entre le cadre autoritaire institué durant la dictature et les faibles tentatives de démocratisation, souvent différées, depuis la réforme éducative, sont évidentes.

On peut observer ce fait au regard de certaines pratiques éducatives qui révèlent les difficultés freinant la construction de la démocratie à l'école. On distingue, en particulier, la résistance de certains acteurs à toute idée de changement dans la relation professeur/étudiant, le manque d'intérêt de certains enseignants pour l'intégration de contenus transversaux concernant les droits de l'homme, la liberté, l'autonomie et le

¹ Traduit de l'espagnol par Daniel Bajoit.

respect des différences culturelles, ou encore les difficultés que rencontrent quelques uns de leurs collègues quand ils tentent d'intégrer ces nouveaux contenus.

Par ailleurs, l'énorme brèche séparant différents niveaux de qualité de l'éducation, creusée sous l'effet des grandes modifications du système d'éducation causées par les transformations néolibérales durant le régime militaire, constitue également une expression de ces tensions. Ces modifications, en effet, segmentent, selon les positions socio-économiques, les possibilités d'inscription, et instituent ainsi, de manière structurelle, l'inégalité (OCDE 2004).

Nous nous posons, compte tenu de cela, la question suivante : Comment se fait-il que de tels aspects soient encore observés après deux décennies de transition démocratique, obtenues grâce à un processus de lutte contre un régime autoritaire ?

Nous avons donc voulu approfondir la question des résistances démocratiques, en tentant de reconnaître et d'examiner les significations propres aux acteurs dans leurs relations à l'école. Nous avons pu déceler certaines connexions entre le mode sur lequel ses relations s'instaurent et la dynamique sociale plus ample, propre au contexte social chilien de transition, caractérisé par un schéma politique, social, économique et culturel, au sein duquel des relations sociales profondément inégales, se trouvent marquées par des prémisses autoritaires.

En tentant de répondre à la question de savoir comment s'instituent de telles prémisses, nous avons revu les ancrages politico-institutionnels chiliens, en nous concentrant sur la thèse de l'existence d'un imaginaire autoritaire dans la société chilienne.

Dans cette perspective, nous avons examiné quelques uns des contenus autoritaires imposés dans le système scolaire durant la dictature, ainsi que certaines transformations du système d'éducation, qui nous ont permis de construire, en partant du milieu de l'école, certaines clés utiles à l'analyse de l'imaginaire autoritaire, tout en considérant la dynamique politique et globale, ainsi que les composantes juridico-politiques représentant des limitations de la démocratie durant l'époque de transition.

Notre choix théorique et méthodologique d'une étude des imaginaires sociaux, fondé sur la pensée de Castoriadis, est associé à une préoccupation concernant la question de la création d'une dynamique sociale, selon laquelle il existe un lien inséparable entre la psyché et le domaine historico-social ; cette pensée nous portant, en sociologie, au-delà de la séparation entre une lecture subjectiviste ou objectiviste (Bourdieu, 1995: 18)².

Le point de vue positiviste rendrait notre choix, et la préoccupation à laquelle il s'associe, illégitimes. Selon ce point de vue, ceux-ci doivent, en effet, être considérés comme intégrant une nébuleuse du sens dans laquelle toutes les significations élaborées par les acteurs restent sur le plan de la subjectivité et de l'immatérialité des relations. Nous

² Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc J.D.(1995, ed. Español) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Editorial Grijalbo, 1995 (pag 18). Nous rencontrons également certaines références à ce dépassement dans Bourdieu, P. (1980) *Questions de sociologie*, Paris: Minuit.

pensons, cependant, que la composante imaginaire institue les relations, et que, dans le cas chilien, elle maintient les tensions dans le processus de construction démocratique.

Les significations imaginaires sociales sont des créations libres de la collectivité anonyme. Elles s'instituent, dans un cadre de constrictions internes, externes, historiques et intrinsèques, existant au-dessus d'elles.

Ces significations, selon Ames Curtis (2002)³, sont sociales en raison du fait qu'elles sont partagées par tous les membres de la communauté ; elles sont imaginaires en ce qu'elles ne peuvent être réduites à des référents "réels" ou "rationnels" (la "réalité" et la "rationalité" étant les produits de ses significations, et sont instituées de manières différentes à chaque époque) ; enfin, il s'agit de *significations*, autrement dit, non d'idées ou de représentations, mais de ce qui maintient l'unité des idées, des représentations et des actes.

Les imaginaires ne s'élaborent pas d'un seul coup et une fois pour toutes, ils se construisent et se reconstruisent au sein d'une formation socio-historique particulière. L'étude de cette formation socio-historique permet de saisir le changement permanent des significations ainsi que les processus d'institutionnalisation des relations dans les structures imaginaires. La fixation dans l'imaginaire se constitue en tant que chemin d'exploration tracé dans ce que les acteurs, eux-mêmes, instituent.

Dans notre étude, nous reviendrons sur certaines des causes historiques de l'imaginaire autoritaire au Chili. Cette révision est importante en vue d'une plus ample compréhension des conditions selon lesquelles les significations se sont construites.

Ces conditions sont observées dans l'analyse de l'histoire et de la tradition politique chilienne, dans le chapitre III. Nous le verrons, cette analyse dévoilera la persistance de certains contenus autoritaires. Entre autres : une excessive concentration sur la question de l'ordre, ainsi que sur celle des moyens utiles à discipliner la société (Lechner, 1982), la justification de la violence comme moyen de *résolution* de conflits et de crises politiques (Salazar, M., 1999, 2000), ainsi que la situation d'impunité face à la répression politique (Lira, Loveman, 2001), sont des éléments qui semblent avoir été exprimés, au Chili, avant la dictature de Pinochet. Ce fait nous permet de ne pas admettre une attribution exclusive de l'autoritarisme à la période la plus récente de l'histoire chilienne, et nous autorise à porter notre regard sur des périodes antérieures.

À partir de l'analyse du contexte socio-historique, nous avançons l'hypothèse selon laquelle la transition a renforcé un bon nombre de contenus autoritaires présents dans la société chilienne auparavant, tout en actualisant et en construisant de nouveaux sens. Ces derniers constituent l'objet final de notre recherche. Il existe un imaginaire autoritaire qui participe de la construction d'une société, dans laquelle les personnes sont disposées à tolérer ou à supporter une démocratie restreinte.

³ Ames Curtis, David, *Castoriadis y la creación cultural*, en Revista Archipiélago N°54, Diciembre 2002.

La question de l'imaginaire autoritaire comprend une analyse du contexte de l'institution autoritaire du pouvoir, au-delà des limites de l'institution scolaire. Aussi, nous avons considéré le contexte sociopolitique de la transition comme une toile de fond sur laquelle se dessine le déficit démocratique actuel.

Nous constatons l'évidence de l'existence d'une démocratie restreinte au Chili, au regard des deux dimensions de la Démocratie (Blanc, 1994) :

- la dimension représentative, envisagée comme un ensemble de procédures qui légitime le vote et la participation populaire (Schumpeter, 1943: 335) et qui correspond à une vision instrumentale de la démocratie ;

- la dimension participative (Sintomer, 1999), qui comprend la participation directe et l'expression plurielle des divers groupes sociaux. Cette dimension nous permet d'envisager la possibilité effective d'un contrôle par les citoyens de la gestion du pouvoir, la possibilité, pour ces mêmes citoyens, d'engager des poursuites judiciaires contre l'État, ainsi que des formes d'organisation et de contrôle direct des organes du pouvoir administratif, politique et judiciaire.

Dans la première dimension de la démocratie, les formes de l'exercice du pouvoir, dans le Chili actuel, se caractérisent par l'exclusion politique des minorités au sein du parlement, ainsi que par un mode de prise de décision suivant un système électoral binominal, et selon d'autres dispositions légales ; ces caractéristiques ayant pour effet d'offrir d'excessives attributions aux organes anti-démocratique⁴ (Squella, 2000).

Ces formes d'exercice du pouvoir offrent une continuité à la notion de "démocratie protégée" qui régna durant les années 90, au cours desquelles une logique politico-administrative s'imposa par rapport à une logique éthico-symbolique. Selon l'analyse de Garretón (1996), la logique politico-administrative fut utilisée pour mettre au point une « institutionnalité » et une administration démocratique⁵, suivant un système de partis politiques, tandis que la logique éthico-symbolique tend vers une démocratisation des relations sociales, dans laquelle la résolution de la question de violation des droits de l'homme durant la dictature et la fin de l'impunité apparaissent comme les bases d'une coexistence démocratique.

La lenteur de la résolution des problèmes relatifs aux droits de l'homme, durant la transition, met en évidence leur mise à l'écart par un pouvoir étatique, plus préoccupé par la gestion de politiques macro-économiques conçues au cours de la période autoritaire. Ce phénomène de prédominance d'une logique instrumentale sur une logique éthico-symbolique n'est pas exclusivement chilien, et peut être observé dans d'autres pays du Cône Sud, suite à la faillite des régimes autoritaires⁶ (O'Donnell, 1996).

⁴ Squella, A.; Sunkel, O. (2000). *Democratizar la democracia: Reformas pendientes*. Santiago: Centro de análisis de políticas públicas Universidad de Chile. LOM Ediciones.

⁵ L'auteur faisant référence principalement à la constitution de l'autonomie des trois pouvoirs, l'actualisation de la gestion publique, la légalisation des partis politiques et des élections libres. In Garretón, M.-A. (1996) *Los Derechos Humanos en los procesos de democratización*, en Jelin E., Hershberg E., *Construir la democracia: Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América latina*. Caracas: Nueva sociedad. p. 54

⁶ O'Donnell G., *Nueva sociedad*, Ilusiones sobre la consolidación democrática, N°144, julio-agosto 1996, Caracas, pp. 70-89.

La seconde dimension de la démocratie, celle de son expression directe et de son volet participatif, apparaît de meilleur augure. Cette dimension représente un défi pour la réflexion sociologique, étant donné la non-évidence de l'hypothèse de l'existence d'un imaginaire autoritaire. La multiplication progressive d'actions de revendication menées par certains groupes et organisations appartenant à la société civile au Chili permet de localiser, à ce niveau, une mise en tension de l'existence de cet imaginaire. L'une des expressions les plus particulières de cette mise en tension fut le mouvement des élèves de l'enseignement secondaire qui se développa après notre étude et s'étendit au pays tout entier, atteignant divers types d'institutions (Ortega, 2006)⁷.

Une démocratie restreinte ne peut exister par la seule force d'une élite dominante possédant une représentativité au parlement et au gouvernement. Un imaginaire autoritaire doit être entretenu dans les contenus, signifiés par les sujets eux-mêmes comme vrais, légitimes, ou non valides, illégitimes. Cet imaginaire peut être identifié, non seulement au regard de ce qui le renforce, mais aussi au regard de la critique que d'autres acteurs développent et qui rend compte des conflits existants.

Nous sommes donc à la recherche de certaines clés pour comprendre la contradictoire construction démocratique à échelle micro-politique. La relation entre les acteurs à l'intérieur de l'espace de l'école représente un cadre d'expression et de construction de cette démocratie.

Nous ne prétendons pas effectuer de généralisation à la société à partir d'une observation de l'école ou chez l'individu. L'autonomie relative, caractérisant la relation entre le domaine éducatif et la sphère politico-globale, doit nous faire considérer l'école comme un espace marqué par les coordonnées du domaine politique, mais non déterminé par elles, dans la mesure où il se trouve socialement construit au sein d'un champ hétérogène de logiques d'action⁸ (Dubet 1994: 92).

Les significations des acteurs permettent le travail d'identification et d'analyse des imaginaires qui se construisent et s'expriment au sein des relations à l'intérieur de l'école. Les formes que prennent ces relations constituent des éléments remarquables concernant le mode sur lequel se structurent les significations imaginaires sociales, qui se réfèrent à la dynamique sociale et la construisent, dans ce domaine, mais aussi dans d'autres.

Le caractère historico-social et subjectif de l'imaginaire (Castoriadis, 1975) mérite d'être analysé dans le cadre des relations et des situations concrètes dans lesquelles sont impliqués les sujets, pour ainsi accéder aux significations qui s'instituent dans le domaine social.

Le champ socio-historique possède des lieux et des acteurs. À partir de l'analyse des pratiques quotidiennes, on peut distinguer les formes de justification du pouvoir, en

⁷ Ortega Juan et al. (2006), *Me gustan los estudiantes*, Santiago: LOM

⁸ Dubet, François (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil, p. 92.

identifiant tant les aspects liés à la reproduction des formes autoritaires, que ceux liés à une réaction de résistance face à elles. On peut donc reconnaître les stratégies de rupture vis-à-vis de ces formes, et distinguer une production de pratiques démocratiques dans le contexte de l'école, celui-ci nous prêtant ainsi de meilleures clés d'analyse et de compréhension.

Le regard microsociologique, dans la recherche empirique, permet de nous immerger dans cette dynamique de création des significations imaginaires grâce auxquelles il est possible d'analyser la problématique autoritaire.

Pour réaliser notre étude nous avons approché différentes réalités éducatives dans divers établissements d'enseignement moyen, ce niveau correspondant au niveau secondaire belge ou français. Dans les interviews réalisées, comme dans les groupes de discussion, les acteurs furent amenés à approfondir les contenus que forment les imaginaires sociaux concernant le pouvoir, ce qui mit en évidence les significations de l'autorité exercée, tolérée ou contestée dans les relations entre professeurs et élèves.

L'analyse de situations concrètes de conflits d'autorité – ou d'obéissance – constitua un point de départ utile à l'explicitation par les acteurs des formes suivant lesquelles s'exerce le pouvoir, ainsi que, potentiellement, au développement d'une critique de ces formes.

De là, nous avons écrit cette thèse dans un va-et-vient entre les discours des acteurs et la problématique de l'imaginaire autoritaire, construite par notre réflexion sociologique.

Nous considérons donc comme nécessaire de nous concentrer sur les contenus imaginaires aptes à rendre la société intelligible, en justifiant et en questionnant les relations de pouvoir existantes ainsi que l'institution sociale, et en rendant ainsi possible l'effectuation d'une distinction entre l'instituant et l'institué.

Ainsi, une préoccupation opérative concernant les imaginaires de pouvoir, identifiés à l'école, à échelle micro-politique, nous a permis de libérer quelques fils des nœuds que tissent l'imaginaire autoritaire et la démocratie ; cette fois, non seulement suivant l'axe que forment les limitations, mais également au regard des défis et des possibilités du Chili actuel en matière de démocratie.

1. Contexte de l'éducation et de ses transformations durant la dictature.

Le domaine de l'école et de l'éducation formelle au Chili représente un champ d'action qui a connu d'importantes transformations.

Les transformations les plus évidentes sont celles qui furent effectuées au cours des années 80, dans le cadre des réformes néolibérales conçues par le gouvernement autoritaire (Núñez, 1984) en place de 1973 à 1990. Certains de ces changements, tout

aussi importants que les autres, ont été cependant moins reconnus. Il s'agit de ceux qui ont concerné le contrôle autoritaire des écoles sous le régime militaire.

i. Les réformes structurelles.

Les réformes structurelles ont amené une réduction drastique des investissements sociaux en matière de santé et d'éducation (Mideplan, 1991), minimisant la participation de l'État dans les domaines économique et social.

L'une des transformations du monde de l'éducation a consisté en une modification du mode de financement de l'éducation publique. Un système de subvention par élève fut mis en place, et l'on transféra aux communes la dépendance administrative et de gestion des établissements d'éducation, anciennement affectés au Ministère d'Éducation Publique. La gestion des établissements d'éducation primaire et moyenne fut confiée aux municipalités, et celle des établissements technico-professionnel à des corporations d'entreprises.

Suivant la nouvelle forme de financement, on subventionne la demande scolaire, et on promeut l'intégration de gestionnaires privés au système éducatif. Cela a permis la création d'établissements financés totalement ou en partie par l'État, et administrés par ces gestionnaires. Sur base des principes de liberté individuelle et d'élargissement de l'offre, on met sur pieds une concurrence entre les établissements suivant le prix de l'inscription, au sein d'un processus de privatisation croissante de l'éducation. En effet, les inscriptions dans les écoles privées qui, en 1976, ne représentaient que 16,6% des inscriptions totales, et 21% en 1981 (Mineduc, 1991), correspondent aujourd'hui à la moitié des inscriptions totales nationales (Mineduc, 2007).

Dans ce cadre, le Ministère de l'Éducation réduira son pouvoir de gestion et d'administration, mais gardera certaines fonctions normatives (Cox, 1994) : la définition du programme d'étude, plus flexible qu'auparavant, suivant les besoins des établissements ; la supervision, l'inspection et le contrôle des subventions, devenant premiers par rapport aux aspects technico-pédagogiques ; enfin, la fonction d'évaluation.

Enfin, la Loi Organique Constitutionnelle d'Enseignement (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza : L.O.C.E.) fut promulguée, scellant le processus. Celle-ci fragmente les universités publiques, restreint la participation des étudiants, réduit à un minimum les conditions requises pour la création de centres d'enseignement primaire, moyen, technique et universitaire, et entérine le processus de privatisation et de mercantilisation initié dans les années 80, diminuant l'aide publique à l'éducation. Suivant ces modifications, la liberté d'enseignement (l'offre) des gestionnaires des établissements jouit d'une plus grande protection que le droit à l'éducation (la demande) des étudiants.

ii. Les contenus autoritaires à l'école sous le régime militaire.

En observant les restrictions imposées aux établissements d'enseignement, ainsi que les circulaires et les dispositions émanant du Ministère de l'Éducation, après le coup d'État

militaire, on peut distinguer certains des contenus autoritaires propres au domaine de l'éducation.

Les militaires ont usé de leur force pour imposer, à travers les mécanismes bureaucratiques, des normes spécifiques régulant l'éducation des élèves, atteignant ainsi leurs objectifs autoritaires⁹ de contrôle militaire sur la fonction éducative. Ils exercèrent un contrôle idéologique, promurent les valeurs patriotiques, et contrôlèrent les organisations d'éducation et d'autres organisations relatives au domaine de l'éducation, comme le démontre la recherche de Magendzo et Gazmuri (1981)¹⁰.

Un fait souvent oublié au Chili, et dans les écoles chiliennes actuellement, est le pouvoir juridictionnel que détenaient les « Commandos militaires » sur les établissements d'éducation, jusqu'à la fin des années 80. Suivant les dispositions imposées par le régime, la gestion de ces établissements était soumise à une autorité militaire directe (Magendzo y Gazmuri, 1981: 7).

Soumis à cette autorité, celle des directeurs des établissements était caractérisée par certaines compétences, énoncées par une circulaire : «compétences disciplinaires pour suspendre des élèves, des professeurs, des auxiliaires ou des personnes ayant un poste administratif, qui ne respectent pas leurs obligations ; compétences pour l'effectuation d'enquêtes, d'instructions internes, afin de déterminer les degrés de responsabilité du personnel en rapport avec des fautes commises ; compétences pour solliciter l'intervention de l'autorité militaire, suivant la procédure régulière, en vue de résoudre des problèmes naissants ou en développement, selon les catégories dont rend compte cette circulaire ; compétences pour empêcher la création d'organismes internes, autres que ceux expressément autorisés, et pour rendre compte opportunément de toute création interne clandestine d'organismes non-autorisés ; compétences pour exiger de manière péremptoire et permanente, des enseignants comme des élèves, qu'ils soient ponctuels, qu'ils soignent leur présentation personnelle et prennent soin de leur tenue ...»¹¹

Ceci correspond à l'instauration d'un système de surveillance et de contrôle interne aux établissements dans lesquels, suivant une logique hiérarchique, le directeur est la personne détenant le pouvoir et les compétences le rendant apte à juger si les situations entrent ou non dans le cadre des restrictions. Il est donc considéré comme le «seul et unique responsable vis-à-vis de l'Autorité Militaire de ce qu'il fait ou laisse faire par le personnel dépendant de lui, en ce qui concerne le contrôle et la discipline, l'ordre et la régularité, à l'intérieur de l'établissement étant sous son autorité et son rectorat»¹².

⁹ Salomón Magendzo et Consuelo Gazmuri, *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981*, PIIE, Santiago de Chile, 1981, p. 3. Les 402 circulaires analysées se répartissent selon trois périodes : les circulaires apparaissant immédiatement après le coup d'État militaire, ensuite, celles qui appartiennent à la période intermédiaire, de 1974 à 1978, et enfin les dernières marquant une troisième période, à partir de 78, qui renforcent le système par l'effet de directives présidentielles et la mise en place du système national de supervision de l'éducation.

¹⁰ Op. cit., p. 10.

¹¹ Idem

¹² Idem

Un ensemble d'autres contenus autoritaires est analysé dans le chapitre III de la thèse¹³. Il comprend, dans les grandes lignes, l'assujettissement de l'école aux autorités militaires ; le contrôle de l'information, la prohibition concernant l'usage pour l'étude de certains livres et textes, le contrôle idéologique ; l'endoctrinement en ce qui concerne les droits de l'homme, par lequel sont justifiés le coup d'État militaire et la répression au regard de valeurs patriotiques "élevées".

Par ailleurs, une collaboration dans les écoles avec les organes nationaux de propagande était proposée ; la participation à des cours traitant de la réalité nationale était prohibée ; enfin, des valeurs étaient promues dans le but de développer le sentiment national et patriotique.

Enfin, en ce qui concerne le contrôle d'organisations telles que les Associations de Parents ou d'Élèves, il leur était expressément imposé de "se consacrer exclusivement à l'accomplissement de leurs propres fins et objectifs", sans "prendre part à des activités politiques ou religieuses, se mêler de questions technico-pédagogiques, administratives, disciplinaires ou relatives à l'organisation scolaire de l'établissement"¹⁴.

Une grande partie de ces dispositions disparaîtront lorsque commencera la transition démocratique. Avec la réforme du secteur de l'éducation, d'autres normes furent établies. On ne sait cependant pas ce qu'il est advenu des significations et dispositifs propres à la période autoritaire.

2. Le processus contradictoire de construction de la Réforme de l'Éducation au Chili, au cours de la transition.

Au début des années 90, après le régime militaire, la transition démocratique ayant été initiée, la Réforme de l'Éducation fut mise en œuvre. Cependant, les éléments structurels associés aux transformations du domaine de l'éducation effectuées durant la dictature ne furent pas modifiés (Núñez, 1988), ce qui donna lieu à un processus contradictoire de construction de cette Réforme.

Ainsi, on réforme les programmes scolaires, des thématiques transversales y sont incorporées ; le budget allant au secteur de l'éducation est augmenté, tout comme les salaires des enseignants ; et l'éducation devient obligatoire à partir de 12 ans pour l'ensemble de la population (Mineduc, 2003).

Néanmoins, quelques éléments structurant la situation antérieure restent présents. On retrouve en effet, la transition commencée, le système administratif et la L.O.C.E. (Loi Organique Constitutionnelle d'enseignement), qui n'a pu être changée, à cause de l'exigence d'un quorum parlementaire trop élevé (4/7) nécessaire à sa modification

¹³ Voir point III.3.1.1. : "Los Contenidos Autoritarios en Las Disposiciones Del Ministerio De Educación durante el régimen militar."

¹⁴ Núñez Iván (comp.) (1991, 2da edición) "El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación", cap. 17, en *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago: PIIE, p. 491.

(Squella, 2006), et qui représente l'une des plus inamovibles enclaves autoritaires à cette époque.

Nous observons ici quelques liens unissant le système éducatif institué au Chili et le système politique autoritaire dont ce pays a hérité. En effet, dans l'ordre sociopolitique global chilien, divers éléments appartenant à un ensemble juridico-politique autoritaire (Squella, Sunkel, 2000) persistent malgré les changements politico-institutionnels tendant à rendre l'appareil public adéquat à l'ordre démocratique.

Dans le cadre de la Réforme de l'Éducation, le Ministère de l'Éducation lança deux grands défis pour le système éducatif : celui de l'**innovation**, visant à préparer les nouvelles générations au développement social et économique soutenable, et le défi de la **démocratisation**, faisant référence tant à l'accès à l'éducation et à sa couverture, qu'à la remise en question du contenu des programmes d'étude (Mineduc, 2002). Dans ce dernier cas, l'amélioration des pratiques pédagogiques et des relations à l'école était considérée comme des défis substantiels.

Deux éléments en tension apparaissent dès le début de la Réforme : le premier concerne les défis que représentent les transformations du système éducatif prétendant à une incidence sur les *processus de démocratisation de la société* après le régime autoritaire et, le second se rapporte à la nécessité, pour le système éducatif formel – à travers ses contenus et les objectifs visés par les programmes d'étude qu'il propose –, de répondre aux *exigences qu'imposent les changements sociaux, culturels, politiques et économiques* que connaît le pays.

Dans ce contexte, l'organisation et la gestion de l'éducation furent mises en question en vue de remplir les objectifs de modernisation du système éducatif (Mineduc, 1994). Cette réforme se fit également suivant l'idée qu'il était nécessaire de former les étudiants, et de leur donner ainsi les moyens, du point de vue des connaissances, des techniques et des aptitudes, d'intégrer la sphère du travail dans un monde globalisé.

La modernisation de l'éducation au Chili se fait donc en tenant compte, principalement, du marché. Ainsi, dans les faits, les documents ministériels faisant référence aux *changements économiques* reflètent le maintien et la légitimation du schéma néolibéral, comme tentative de répondre aux exigences s'imposant dans le contexte de globalisation de l'économie. Une compétitivité interne se développe donc entre les établissements ainsi qu'entre les étudiants, suivant une logique visant à augmenter la compétitivité externe du pays et de son économie¹⁵.

L'État ne jouant qu'un rôle subsidiaire dans l'organisation de l'éducation nationale, ce sont les acteurs privés qui assument la responsabilité de l'éducation des générations à venir. Le marché, la demande et l'offre en matière d'éducation, se trouvent, par conséquent, fortement segmentés du point de vue économique, social, culturel, politique et territorial. Les enfants et les jeunes dont les parents ne disposent que de bas revenus

¹⁵ Certains des objectifs de la Banque Mondiale peuvent être consultés dans le document *Millennium development goals*, disponible sur la page : <http://ddp-ext.worldbank.org> (World Bank, 2002)

reçoivent une éducation de basse qualité, ce qui reproduit la situation d'exclusion de leurs familles, creusant ainsi un fossé au sein de la population, du point de vue de l'éducation, en termes d'équité et de qualité (Mineduc, 2006). Ainsi, les fondements du système éducatif imposés au cours de la dictature, le système administratif de l'éducation, la forme de son financement, ainsi que le rôle subsidiaire de l'État, vont donc persister.

En ce qui concerne l'équité, la formation d'une importante brèche entre les systèmes publics et privés, conséquence des dérégulations et de la modification du rôle de l'État, porte préjudice aux étudiants des établissements municipaux et des établissements particuliers subventionnés, qui doivent faire face à de sérieux problèmes de rendement scolaire et aux problèmes relatifs à la moindre qualité de leur apprentissage. Les chiffres¹⁶ démontrent la qualité inférieure de l'éducation à laquelle accèdent les jeunes issus de familles les plus pauvres, ce qui met en évidence les grandes inégalités produites et vécues dans le domaine scolaire chilien.

Contrairement à ce qui fut déclaré, la réforme de l'éducation n'a pas changé les aspects financiers, administratifs, culturels et politiques, qui caractérisaient auparavant le domaine de l'éducation. Bien que la couverture ainsi que le budget de l'éducation aient été augmentés, la Réforme n'a pas été à même de régler le problème de l'inégalité scolaire, de concilier les objectifs d'amélioration de la qualité de l'éducation avec les objectifs d'équité et d'égalité des chances.

De plus, certaines des modifications de la L.O.C.E., qui ne furent acceptées qu'après les mobilisations étudiantes, dans l'accord-cadre négocié au parlement, suivant la nouvelle loi de l'éducation, ne concernaient ni la question financière ni les programmes d'études (Mineduc, 2007). Enfin, l'éventualité de la présence de contenus antidémocratiques et leur rapport au contrôle idéologique ainsi qu'à la limitation de la participation étudiante, ne fut pas non plus abordée lors de ces négociations. L'objectif de démocratisation de la réforme reste donc encore à atteindre.

Il est nécessaire de considérer le cadre global dans lequel fut initié le processus de transformation et de transition vers une démocratisation de la société chilienne en prenant en compte les éléments participant à la construction culturelle d'un système politique et économique caractérisé par de grands paradoxes et de fortes tensions. Ces tensions et paradoxes ont comme effet de perpétuer un système producteur d'inégalités au sein de l'école ; celles-ci ayant des conséquences néfastes tant sur les possibilités d'innovation et sur la qualité de l'éducation que sur la construction de la démocratie à échelle nationale.

3. Une préoccupation au sujet de la démocratisation des relations à l'école.

Une préoccupation au sujet de la démocratisation par et à l'école doit prendre en compte les relations, les pratiques et les significations propres aux acteurs qui peuplent l'école.

¹⁶ Ces chiffres proviennent de sources diverses : le Ministère de l'Éducation, le Système d'Information Municipal (Sistema de Información Municipal), parmi les données de CASEN 2003, ou encore dans : Mineduc- República de Chile, Pruebas SIMCE 2004, PSU 2005, www.mineduc.cl, www.sinim.cl, www.ine.cl, www.mideplan.cl

Actuellement, les insuffisances de la Réforme apparaissent, dans les établissements, si l'on considère les difficultés rencontrées par les acteurs, tant en rapport avec la gestion et l'administration que du fait de la persistance de formes de structurations internes autoritaires visant à l'établissement d'un contrôle et de la discipline.

On constate encore ces insuffisances par l'observation des règlements arbitraires de coexistence, de la tentative d'homogénéisation, des formes de segmentations internes, de la discrimination ou de la stigmatisation de la culture des jeunes, et de la prévalence d'une logique "adulto-centrée" (Duarte, 2002). Ces éléments prennent part au processus d'apprentissage et sont les conditions de possibilités de dynamiques de relations entre les acteurs présents dans l'espace de l'école, en particulier : la relation professeur/élève, laquelle traverse un moment de crise et de tensions.

Cependant, d'autre part, de nouvelles perspectives naissent, s'affrontent et sont disputées dans l'espace scolaire, générant des conflits manifestes ou latents au sein des établissements. C'est pourquoi nous avons voulu nous interroger sur le rapport entre la démocratisation dans les relations concrètes, telles qu'elles existent à l'école, et la démocratisation de la société, sans pour autant généraliser, mais en produisant des questionnements selon un point de vue critique sur ce rapport.

Nous examinons donc la manière dont sont signifiées par les professeurs et par les étudiants ces tensions et d'autres encore, qui mettent en évidence une lecture plus générale. Le développement de cette analyse nous permettra d'approcher certains des éléments prenant part à la légitimation¹⁷ – ou s'opposant à la légitimation – d'un système de relations, dans lequel les prémisses antidémocratiques ou autoritaires cohabitent avec les prémisses démocratiques et s'affrontent entre elles.

Dans le cas de l'école, une interrogation sur les relations de pouvoir permet d'intégrer les diverses dimensions propres à ce milieu : les dimensions pédagogiques, culturelles et sociopolitiques. L'importance assignée aux processus de construction symbolique révèle l'incidence que les processus sociaux ont sur les individus et sur leurs productions subjectives, via la reproduction, la contestation et la création ; ces processus sociaux rendent compte de l'appropriation ou de la construction, adaptative ou critique, des contenus, des aptitudes et des attitudes, considérés comme correctes par la société, par les systèmes politiques, sociaux et culturels, hégémoniques.

Ainsi, nous nous interrogeons sur la nature de ce qui est en train de se construire : s'agit-il, malgré les bonnes intentions déclarées lors de la Réforme de l'Éducation, de la reproduction de ce qui existait auparavant (Giroux, 1992), ou s'agit-il d'une réelle transformation des relations de pouvoir injustes et inégales présentes à l'école et qui entravent le développement des acteurs qui s'y trouvent.

¹⁷ " La " *légitimation* " explique l'ordre institutionnel en attribuant une dignité normative à ses impératifs pratiques... " La légitimation non seulement indique à l'individu les raisons pour lesquelles il doit accomplir une certaine action et non une autre, elle précise également pour lui pourquoi les choses sont comme elles sont ". In Berger & Luckmann (1993) *La construcción social de la realidad*, Barcelona: Amorrortu, pp. 121-122.

Nous considérons l'école comme constituant un espace et une expérience de transmission et de construction culturelle pour les jeunes, qui maintiennent, avec le cadre social général, une relation d'autonomie relative (Bourdieu, 1988). À l'école, sont observés des éléments de dépendance vis-à-vis de l'ordre social et du contexte dans lequel s'inscrit le processus éducatif, ainsi que des éléments de reproduction de cet ordre. Mais, à la fois, l'école forme un espace autonome, un microcosme scolaire (Casassus, 2003), dans lequel se construisent des relations spécifiques, qui ne relèvent pas de la reproduction, mais de la production et de la construction (et de la déconstruction) de relations et de processus spécifiques et propres à cet espace. Dans cet espace scolaire, une expérience des relations de pouvoir dépassant le cadre local de la famille se constitue également.

La problématique que nous développons se concentre sur la base symbolique soutenant les pratiques existant à l'école, au regard de laquelle nous avons identifié certaines des formes culturelles s'instituant (rendant légitime ou illégitime) au niveau symbolique et relationnel ; celui-ci étant un niveau capital et indivisible de la construction du système social (Bourdieu, 1997).

4. Le pouvoir et les imaginaires dans l'École secondaire.

L'analyse du pouvoir et de l'autorité présents dans la relation entre les professeurs et les étudiants de l'enseignement moyen nous a permis d'identifier les formes selon lesquelles les divers acteurs donnent sens à cette relation spécifique, ainsi que les logiques liées à leurs pratiques.

Les formes selon lesquelles les acteurs exercent et conçoivent quotidiennement le pouvoir font partie d'une micro-politique (Foucault, 1992). D'autre part, le fait de prêter attention aux processus de légitimation et d'exercice concret du pouvoir, dont use chaque acteur dans la société, implique que l'on reconnaisse un pouvoir transitant transversalement, de façon inégale, dans chacun des individus.

Le pouvoir n'est donc pas une dimension privative des relations à un niveau politico-global (Elias, 1994 : 44). Cependant il fait référence à l'univers socio-historique spécifique dans lequel les acteurs développent leur expérience quotidienne. Cette conceptualisation du pouvoir dépasse la conception weberienne – concentrée sur le pouvoir de l'État –, étant donné le fait qu'il n'est pas ici question d'un domaine réservé aux institutions ou aux individus occupant une position dominante, mais bien du langage propre aux sujets qui exercent ce pouvoir, en font l'expérience ou en pâtissent (Foucault, 1992: 144).

Reconnaître le pouvoir au sein de la relation professeur/étudiant, et la forme selon laquelle ce pouvoir est conçu, exige, en termes méthodologiques, que soit effectuée une immersion dans la réalité de l'école qui inclut la considération des microcosmes que constitue chaque établissement, et par conséquent aussi les particularités des interactions propres à ces microcosmes. Suivant cette exigence, nous examinons les divers aspects de la vie quotidienne (Heller, 1994) des acteurs afin, à partir de cette observation, d'analyser

les imaginaires sociaux qui s'instituent, agissent et interviennent dans la construction matérielle et symbolique des relations sociales. Cette analyse rend possible l'examen de certains processus sociaux suivant le point de vue de leur institution symbolique, ainsi que la considération des rapports de pouvoir selon une conception qui n'exclut pas la dimension politique des relations microsociales.

Le concept d'imaginaires sociaux (Castoriadis, 1975) permet de saisir la dynamique sociale agissant dans le travail de construction du sens, tout en considérant l'inéluctable auto-institution de la société, l'opération de fondements, de justifications et de pratiques dont la conséquence est la reconnaissance d'une participation de la composante socio-historique et de l'imagination symbolique dans la société. Les imaginaires contiennent ce qui est déjà institué au niveau symbolique, c'est-à-dire les contenus qui rendent légitimes les formes sociales, culturelles, économiques et politiques. Mais, en même temps, les imaginaires contiennent les éléments associés à la radicalisation de cette forme, ceux relatifs au doute vis-à-vis d'elle, à la contestation de ce qui est institué, dans la mesure où les acteurs eux-mêmes mettent en question cette institution (Castoriadis, 1990 : 166), en la dénaturalisant et en mettant en évidence le processus d'auto-institution auquel eux-mêmes participent.

L'imaginaire social inclut le rapport entre les significations et les pratiques des acteurs, et le système social, en tant qu'ils se construisent et se reconstruisent dans une configuration historique particulière (Castoriadis, 1975). Ainsi, faisant référence à leur expérience propre, les acteurs font également référence à des éléments du domaine socio-historique, au champ des significations imaginaires dans lequel ils se meuvent, à la construction symbolique de la réalité.

Qu'il s'agisse de la légitimation des formes autoritaires de l'exercice du pouvoir et de l'autorité dans l'espace scolaire, ou de la contestation de ces formes, nous identifions la relation existant entre les significations imaginaires présentes à l'école et dans le contexte de mutation du domaine éducatif et socioculturel général.

5. Les significations imaginaires sociales des acteurs.

i. Les conceptions du pouvoir et de l'autorité dans les relations entre les professeurs et les étudiants, et les formes d'évitement de l'autoritarisme.

Les positions des enseignants vis-à-vis du pouvoir et de l'autorité sont diverses. Certains revendiquent la nécessité d'une relation de caractère autoritaire, dans la mesure où elle est utile à garantir l'ordre traditionnellement établi dans le système éducatif. Dans cet imaginaire, l'exercice d'un pouvoir fort et inflexible correspond à la garantie d'une relation ordonnée et structurée.

La grande attention et préoccupation que certains professeurs vouent à leur autorité obscurcit dans leur discours la question de l'exercice de leur pouvoir dans la relation

professeur/étudiant. Quant à cette relation, leurs attentes sociales sont liées à un modèle traditionnel dans lequel le professeur possède une autorité indiscutable et une position qui ne peut être contestable. Ainsi, ce qui serait précisément mis en jeu dans cette relation concrète est son autorité. D'autre part, le pouvoir apparaît comme rapporté à un domaine abstrait dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Ils distinguent le pouvoir à l'école et dans le contexte politique global du pays, affirmant que c'est dans ce contexte global que se trouvent ceux qui exercent et possèdent le plus de pouvoir.

Quant à la façon de concevoir l'autorité, le maintien de la légitimité que possèdent les professeurs à l'école apparaît comme un élément central et premier par rapport à la capacité d'action concrète qui s'actualise en permanence dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Une conception de l'autorité comme préexistant à la relation prévaut. Suivant ce *a priori*, le professeur incarne l'institution ou en est la représentation, et c'est cela qui lui donne le pouvoir.

Nous observons ce phénomène particulièrement dans les lycées municipaux, lesquels reçoivent la population scolaire la plus vulnérable. Là, prime un imaginaire de la hiérarchie institutionnelle dans lequel le concept d'autorité est compris comme fixe, prédéterminé par les rôles, et dépassant la dimension concrète des interactions entre professeurs et étudiants, constituant ainsi une sorte d'autorité *a priori* contenant en elle la possibilité de l'arbitraire.

Cette vision sera ouvertement mise en question par un second imaginaire, celui d'une autorité *raisonnée* à laquelle fait référence un autre groupe de professeurs et d'étudiants revendiquant l'importance attachée à la considération de l'interaction concrète – ainsi que l'examen de son type et de sa qualité – pour que cette autorité soit définie de manière légitime. Dans ce cas, à la différence de l'autorité imposée *a priori*, l'autorité est pratique, elle se construit par et dans l'interaction, et cette interaction permet la reconnaissance et l'acceptation du pouvoir de l'autre. Cette conception est proche de celle de Fromm (1963), selon laquelle l'autorité est attachée aux relations réciproques qui font qu'une personne prête légitimité à la parole d'une autre. Cette conception s'oppose à ce que Fromm nomme l'autorité inhibitrice (Fromm, 1963: 130).

La forme selon laquelle est conçue l'autorité correspond également à une conceptualisation du pouvoir. Une immersion dans les lycées nous a permis d'observer chez les étudiants des conceptions du pouvoir associées à la violence, à la force physique ou à l'arbitraire qui, parfois, sont liées à l'expérience quotidienne de situations violentes que certains d'entre eux vivent, se reconnaissant dans une position de subordination. Ainsi, dans cet imaginaire, le pouvoir est considéré comme omnipotent et la population comme incapable de protester contre les institutions de l'État ou contre des groupes ou des instances locales qui instaure une hégémonie de la violence au sein de la communauté. Cette hégémonie s'exprime par la violence et le harcèlement policier, ou par la soumission face à la délinquance ou aux narcotrafiquants, dans certaines réalités des quartiers sociaux.

Cependant, en pratique, diverses formes de résistance et de contestation auxquelles les étudiants ont recours s'opposent à cette vision du pouvoir comme domination : en premier lieu, l'expression directe des étudiants qui considèrent comme une source de pouvoir le regroupement et l'association collective afin de présenter des requêtes ou pour faire face au pouvoir d'enseignants ou d'autres acteurs de l'espace scolaire. L'organisation et la requête en groupe constituent en effet une stratégie reconnue, qui atteindra son expression la plus forte lors des mobilisations étudiantes de 2006¹⁸.

Avant les mobilisations, les étudiants reconnaissaient qu'il y avait un effet positif au fait de se défendre, dans la lutte et la dispute menée par un groupe en vue d'obtenir ce qu'ils demandent, cependant ces actions restaient connotées négativement et seuls quelques étudiants étaient disposés à y prendre part. Le désespoir appris quant au fait de ne jamais obtenir ce que l'on demande, la crainte des représailles, ou la peur d'être stigmatisés, décourageaient les étudiants dans leur volonté d'exprimer leurs demandes, jusqu'aux mobilisations de 2006.

Il est nécessaire de s'arrêter également sur les différentes formes de résistance auxquelles les individus ont recours quotidiennement. L'une de ces formes de résistance ou d'évasion observée face à l'exercice du pouvoir dans l'espace scolaire est l'humour. Il agit comme une stratégie pratique qui aide à contenir des tensions, à dévier l'attention ou à effectuer une critique voilée du système de relations dans lequel vit celui qui y a recours.

Cette espace offert par l'humour, dans lequel le quotidien se trouve parodié, permet, selon Bajtín (1974) le sauvegarde de ce qui n'est pas officiel. Le caractère ambivalent du rire et l'atmosphère de liberté créée par le comique ou le cocasse permet aux sujets d'abolir les relations hiérarchiques, et de relativiser la vérité, ainsi que les positions dominantes. Cette caractéristique n'est pas éloignée de certaines formes instituées dans la société chilienne permettant d'éviter et de supporter les violations et les conflits, de persévérer malgré eux. Ainsi, l'humour est un mode par lequel les formes sociales et culturelles dominantes sont indirectement critiquées, mais aussi par lequel toute dispute est évitée.

ii. La vision négative du conflit, la possibilité de l'injustice.

Quant aux termes transversaux, notre attention est retenue par le mode selon lequel le conflit à l'école est conçu et géré.

¹⁸ En l'an 2006, les étudiants de lycées secondaires municipalisés et particuliers subventionnés ont protesté contre les mauvaises conditions dans lesquelles devaient étudier les étudiants les plus pauvres. Leur mouvement réclamant lors des premières mobilisations la gratuité des transports publics, celle de l'inscription à l'épreuve de sélection universitaire, et l'amélioration des infrastructures, prit par la suite de l'ampleur, incorpora d'autres demandes, cette fois, d'ordre structurel et ayant une incidence sur la qualité de l'éducation, et alla jusqu'à proposer l'abrogation de la L.O.C.E., mettant ainsi en question, avec force et lucidité, le système éducatif chilien. Au grand désarroi des autorités et des différents acteurs politiques qui n'espéraient pas voir surgir un nouveau mouvement social, les étudiants secondaires faisaient irruption sur la scène publique, mettant en marche la dite *révolution des pingouins*.

Le fait d'argumenter en faveur de la défense de prémisses ou d'intérêts propres est interprété comme une réaction conflictuelle par les professeurs. Ces derniers considèrent deux pôles, selon lesquels se répartissent les étudiants, suivant la façon dont ils font face aux conflits : le pôle passif correspond aux étudiants qui gardent le silence, n'expriment pas leur opinion et montrent leur obéissance ; et le pôle actif fait référence aux élèves qui réclament leurs droits et tentent de négocier. Suivant une perspective déterminée par un imaginaire contraire au conflit, de nombreux étudiants du second type sont catalogués sous le terme de "conflictuels".

La vision négative du conflit s'impose dans les relations et dépasse le rapport entre les professeurs et les étudiants. Elle se reproduit chez les enseignants, dans leurs relations entre collègues, avec les directeurs des établissements, ce qui implique souvent une réaction d'acceptation face aux abus et aux inégalités, et encourage la prise de décisions arbitraires contre des étudiants ou des collègues conflictuels.

Ces significations sont présentes tant chez les professeurs que chez les étudiants, pour qui le fait de réclamer ou d'exprimer une mécontente ou un désaccord, représentent une aggravation des difficultés déjà existantes.

Sous l'effet de ces significations s'institue un imaginaire dans lequel un individu affecté devient plus vulnérable s'il exprime ses problèmes. Dans un contexte autoritaire, c'est donc l'attitude passive qui est attendue comme réponse à l'injustice.

Par ailleurs, la crainte des représailles agit comme un élément inhibitoire de l'expression de différences de la part des étudiants, tout comme la naturalisation de l'autoritarisme qui veut que soient respectés, sans être réfléchis, les aspects disciplinaires.

iii. Pouvoir et segmentation sociale à l'école. Genre et discipline.

La dynamique des acteurs à l'école se forme en établissant des relations entre les façons d'exercer le pouvoir et l'autorité, en rapport avec des composantes de classe caractérisant les étudiants et les étudiantes, et les systèmes de genre (Butler, 2002) agissant dans les établissements.

Les différences économiques, comme les différences en matière de capital social et de genre, rencontrées chez les étudiants, dans les deux systèmes d'éducation, le municipal et le privé, ont une forte incidence sur la manière dont ces étudiants répondent, dans leur vie quotidienne, au conflit et à la subordination.

Cependant, ce sont surtout les enseignants qui, de différentes façons, prennent position par rapport au conflit vis-à-vis des étudiants, selon qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre système éducatif. Les raisons qu'ils invoquent pour expliquer la différence qu'ils marquent dans leur relation avec les étudiants, en fonction de leur position sociale et culturelle, reposent sur l'idée selon laquelle la vie à laquelle leurs étudiants doivent être

préparés se trouve déjà définie par la position sociale que chacun d'eux occupe, avant même d'intégrer un établissement.

Ainsi, selon les enseignants, la segmentation sociale, économique et culturelle existant dans le système éducatif reproduirait les différences de classes et de statuts des familles et des groupes d'où proviennent les étudiants, influant ainsi sur la façon dont s'exerce le pouvoir et l'autorité des professeurs, ainsi que sur les façons qu'ont les étudiants de faire face au conflit.

L'avis des enseignants est que les jeunes fréquentant les lycées municipaux sont plus vulnérables face aux abus de pouvoir et aux injustices à l'école, ceux-ci ayant plus de difficultés à s'exprimer et à participer en classe. Ils leur attribuent également une plus grande passivité conséquente de ce qu'ils disent être de la "timidité".

Mais, à la fois, ces mêmes enseignants concèdent une valeur négative au fait d'argumenter ou de contester, et critiquent les étudiants "contestataires" ; ce qualificatif caractérisant ceux qui défendent leur point de vue face au professeur, leur expression quotidienne par laquelle ils rejetteraient son autorité.

Ces éléments nous aident à comprendre le discours des étudiants qui nient ou minimisent le pouvoir qu'ils exercent ou pourraient exercer dans leur relation avec leurs professeurs. Les relations scolaires étant déterminées par une structure hiérarchique, ces derniers sont mis dans une position d'impuissance et sont obligés d'accepter l'autorité enseignante et le poids de l'institution scolaire.

Ils le sont encore lorsqu'ils subissent les effets d'une conceptualisation négative du pouvoir, selon laquelle celui-ci est conçu comme l'exercice d'une domination, d'un assujettissement, comme l'obtention d'une soumission à une autorité, donc lorsque l'imposition matérielle et symbolique prime sur la négociation entre les acteurs.

Dans cet imaginaire autoritaire, la violence exercée en vue d'assurer la supériorité politique, économique ou culturelle des uns sur les autres – qu'il s'agisse d'individus ou de groupes – est naturalisée et l'existence d'abus de pouvoir est reconnue. Cet imaginaire est accepté au regard d'un ordre social existant qui divise les puissants et les faibles, les riches et les pauvres, et dans lequel la construction du pouvoir hégémonique se fonde dans le domaine économique, lequel se trouve repris par le domaine politique, ces domaines étant étroitement connectés dans l'imaginaire des jeunes interviewés.

Selon les jeunes étudiants et étudiantes des lycées municipaux, leur sort dépend des conditions de pauvreté et de domination dans lesquelles ils vivent et dans lesquelles s'exerce le pouvoir généré par la conservation d'un système inéquitable. Ainsi, à leurs yeux, la manière selon laquelle le système éducatif chilien se structure a pour conséquence de les exclure, de ne leur laisser que de maigres chances d'accéder à une éducation de qualité supérieure.

iv. La différenciation des sexes et l'installation du dispositif disciplinaire.

Par l'analyse des explications dont nous ont fait part les professeurs et les étudiants, nous constatons la présence d'une régulation et d'une construction sociales du genre dans l'ensemble des significations imaginaires relatives à la notion de discipline. Cette présence apparaît au regard de l'accent explicite qui est mis sur la régulation des comportements sexuels des filles et des garçons à l'intérieur de l'espace scolaire. Par ailleurs, selon les professeurs, le comportement des filles et des femmes en classe doit être contrôlé de manière plus stricte, dans les établissements qui leur sont réservés. Ce qui marque une différence entre deux types de réalités ou microcosmes scolaires, selon que les établissements sont mixtes ou non.

Ainsi, il est question ici de la construction sociale des genres (De Barbieri, 1992) par les conceptions du féminin qui agissent entre les acteurs, ainsi que de la division sexuelle du travail par la différence faite au niveau des spécialisations technico-professionnelles entre genre.

Dans l'imaginaire enseignant, on insiste, quant à la discipline, sur la question du comportement sexuel des étudiantes. Certains enseignants ont recours à l'image de *l'école des jeunes filles*, pour désigner cet espace exclusif de formation, dans lequel priment les stéréotypes, et où l'on fait en sorte que soient reproduits les rôles et les formes traditionnelles de la construction féminine (De Barbieri, 1992).

Selon cet imaginaire, les contenus traitant de la sexualité seront de caractère moralisateur et toute discussion ouverte sur la question sera évitée ; ce qui correspond aux restrictions établies par le Ministère de l'Éducation concernant l'information et les débats pouvant avoir lieu sur ce thème à l'école¹⁹.

L'exigence d'une soumission à une certaine discipline de la part des jeunes filles fait partie de la construction imposée du genre. En ce sens, l'école opère une reproduction de l'ordre social, bien que les contextes de significations des professeurs et des élèves puissent s'opposer sur ce point.

Pour les étudiantes des établissements visités, la sexualité constitue un élément qui doit pouvoir être exprimé dans l'espace scolaire. Celles-ci s'opposent donc aux tabous imposés par les enseignants et les directeurs. Ainsi, on peut observer dans les écoles, de la part des étudiantes, des réactions de négation ou de contestation, ouverte ou voilée, vis-à-vis d'une discipline stricte. Les contestations les plus visibles et qui tiennent tête à toute forme de restriction ainsi qu'aux menaces de stigmatisation, sont celles auxquelles s'associe la revendication de la diversité et de la tolérance à l'égard de la différence sexuelle existant dans l'espace scolaire.

¹⁹ Le destin qu'ont connu les politiques touchant à la question de la sexualité est significatif. Durant la période de transition, des oppositions systématiques au développement du programme J.O.C.A.S. (Journée de Conversation sur l'Affectivité et la Sexualité), proposé par le Ministère de l'Éducation dans le cadre de la réforme de l'éducation, furent critiquées par certains secteurs, en particulier, la droite et l'Église catholique.

Il y a donc un imaginaire du respect de la diversité reconnaissable dans le discours des étudiantes, qui s'oppose aux pratiques et aux lectures que certains enseignants ou directeurs tentent d'imposer concernant la sexualité. Ces jeunes ont, en effet, accès à de nouveaux médias qui leur permettent de prendre en compte des référents moraux ou politiques autres que ceux de la société chilienne locale, inscrits dans un cadre caractérisé par une plus grande diversité et une marge d'interprétation plus ample, relativement à des thématiques telles que celle de la sexualité.

v. Les tensions relatives à la construction des significations imaginaires sociales.

Les tensions relatives à la question du sens démocratique sont de plus en plus manifestes dans la construction des imaginaires liés aux droits à l'école. Nous constatons l'existence de résistances à des contenus favorables à une démocratisation de la politique, menée par certains acteurs. Ces contenus semblent menacer les rapports de pouvoir qui ont pu maintenir sur pieds un système inégal.

Dans certaines écoles, le cadre formel-administratif semble être un moyen auquel on a recours pour contourner une situation problématique relative aux droits. Notre attention est retenue par ce qui peut justifier l'usage de pratiques historiquement acceptées ou supportées malgré leur caractère anti-démocratique. Nous remarquons en particulier l'importance accordée à la discipline dans l'espace scolaire, cet aspect apparaissant généralement comme une norme de vie commune dans les établissements. On a donc recours, afin d'exercer l'autorité, à des éléments normatifs-administratifs propres à l'établissement, considérés comme des normes de vie scolaire communes qui peuvent aller jusqu'à soutenir des choix arbitraires, tolérant ou instaurant ainsi des relations non-démocratiques.

Il est, en effet, remarquable qu'un impératif éthique, relatif aux droits des étudiants ou des enfants, puisse être négligé pour que soit appliquée une disposition interne de l'établissement scolaire. Les tentatives menées par la réforme de l'éducation en rapport avec ce qu'on a appelé les axes transversaux, tels les programmes spécifiques qui abordent les thématiques de la vie en commun à l'école (Mineduc, 2004), et qui promeuvent les droits de l'homme (Magendzo, 1994) et la participation des acteurs, sont de plus en plus rares, et ne sont pas durables.

Dans cet imaginaire, suivant une logique axée explicitement sur le respect des normes écrites et sur l'idée de la nécessité de règles, il est acceptable d'imposer des volontés et de générer ainsi une grande violence symbolique affectant les étudiants. On peut observer un attachement – parfois nostalgique – des enseignants à l'aspect traditionnel des formes associées à la construction de lycées sélectifs, méritocratiques, du dix-neuvième siècle, attentifs aux différences de classe, et ne laissant pas le libre accès à tous les jeunes. Tous ces éléments méritent d'être pris en compte afin qu'apparaisse la manière dont se constitue un imaginaire autoritaire.

Un tel imaginaire comporte de fortes connotations disciplinaires. En prenant comme justification la nécessité d'une régulation externe du sujet, on insiste sur les règles – représentées par la norme de l'école –, les individus se sentant contraints de les faire respecter. Cependant, d'autre part, ces derniers font face à des étudiants qui relativisent leur relation à la norme ou résistent à la norme, qui considèrent certaines règles injustes et les rejettent. En d'autres termes, une forme conventionnelle de la relation à la norme (Verhoeven, 1997) de l'établissement s'oppose à une certaine régulation interne des acteurs. Cependant, comme le cadre dans lequel s'inscrit cette forme conventionnelle ne tient pas face aux revendications légitimes reposant sur les droits de l'homme, les enseignants considèrent que leur autorité est menacée. Ces enseignants expriment leur point de vue depuis une position défensive, s'opposant au système d'éducation qui, lui-même, met en péril les pratiques et les contenus – les valeurs de l'institution scolaire – qu'ils avaient l'habitude de cultiver et qui n'avaient pas encore été menacés, et ce, malgré les transformations de la période autoritaire.

vi. L'école, les droits de l'homme et la citoyenneté.

Le sens que prennent les droits de l'homme représente un aspect structurel des imaginaires de pouvoir et d'autorité en rapport avec la problématique liée à la démocratie.

Les effets que peut produire la formation à la participation citoyenne des élèves à l'école, représentent une composante importante de la problématique concernant la fonction de l'école. Doit-on former les étudiants à la démocratie, à la vie dans un système démocratique considérant les droits de l'homme comme une valeur centrale, ou les prépare-t-on à accepter, en premier lieu, l'autoritarisme à l'école, pour ensuite l'approuver comme structurant la politique nationale?

Au regard de la question – éduque-t-on en vue de la citoyenneté ? –, on doit remarquer un mode de construction paradoxal suivant lequel, précisément au nom de la formation des étudiants à cette citoyenneté, le concept de droits humains se voit réduit à une question purement formelle, dans laquelle la liberté n'a de sens qu'en tant qu'une chose devant être façonnée en fonction des conditions qu'impose l'ordre social. Car, lorsque cette liberté se diversifie ou devient plus forte, elle est considérée comme un libertinage. Dans un imaginaire autoritaire, les droits perdent leur valeur face aux devoirs, et en fonction de la rationalité de l'ordre, la définition substantive des droits de l'homme se trouve niée.

Il est intéressant d'observer l'importance et l'impact symbolique qu'associent certains acteurs aux changements concernant les contenus de l'éducation opérés par la Réforme. Nous remarquons en particulier que la notion de droits des étudiants a pour conséquence de mettre en question la construction du sens de la relation entre professeur et étudiant. Ces droits, selon certains enseignants, minent ou menacent leur autorité.

Cependant, il faut nous demander ce que signifie, pour ces enseignants, le pouvoir émanant de leur autorité. En effet, les significations et les pratiques se disputent

l'imaginaire auquel ce pouvoir est attaché. Ainsi, dans le cas des lycées réservés aux filles, les problèmes liés à la coexistence des élèves et des professeurs peuvent provenir des tensions existant entre les diverses façons de considérer le genre, qui s'expriment dans les salles de classe et à travers les sens que donnent les filles aux droits sexuels et reproductifs opposés aux visions normatives en matière de sexualité présentes dans ce type d'établissement.

Il est intéressant de remarquer, d'autre part, la présence d'un imaginaire traitant de manière radicale la question de l'autorité, qui apparaît spécialement dans les groupes de discussion organisés dans les *lycées de filles*. Cet imaginaire propose le remplacement ou le dépassement du concept d'autorité. Ses significations centrales sont la reconnaissance mutuelle et la revendication du *respect* d'un ensemble de droits, et non celui d'une autorité, laquelle est critiquée du fait de son lien avec la hiérarchie socioculturelle.

vii. Les limites de l'organisation et de la participation étudiantes dans l'institution scolaire. L'autonomie "conseillée".

En ce qui concerne l'organisation et la participation étudiante, il faut distinguer une vision paternaliste propre aux professeurs. Dans l'imaginaire attaché à cette vision, une grande responsabilité est donnée aux professeurs : celle de canaliser les demandes, de les resituer dans le cadre régulateur et normatif de chaque lycée. Les professeurs supposent, en fait, qu'il est nécessaire de protéger les étudiants, qu'ils ne sont donc pas aptes à se donner des règles de manière autonome.

Bien qu'on attribue à ces derniers un pouvoir citoyen et une capacité citoyenne effective d'assumer des responsabilités et de conclure des compromis limités, on met l'accent sur les formalités de la participation des jeunes. Ce paternalisme s'exprime, dans les établissements étudiés, par une excessive bureaucratisation des processus d'organisation ou de représentation des étudiants.

On remarque, quant à cette question, un fait intéressant relatif aux structures de participation des étudiants dans l'enceinte des établissements : les Centres d'Élèves, instaurés par la régulation du domaine de l'éducation²⁰, furent abandonnés par les élèves lors des mobilisations estudiantines, ceux-ci préférant se réunir et s'organiser en Assemblées.

La vision paternaliste promeut une forme de hiérarchie de l'organisation étudiante. Elle considère que les étudiants, tant dans leur organisation interne que dans la relation que celle-ci a avec la structure de l'établissement, ne sont pas préparés à prendre des décisions seuls. Ainsi, le Centre d'Élèves ne saurait se passer de la présence d'adultes lors des réunions, toute participation autonome des étudiants faisant courir le risque d'une

²⁰ En particulier par le Décret 524 qui règle le fonctionnement des Centres d'Élèves, ceux-ci devant être pris sous la tutelle de conseillers, et ne pouvant tolérer qu'un seul délégué par centre, *in* Mineduc (1990) http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Decreto_524.doc

confusion entre participation responsable et libertinage, selon un des enseignants interviewés.

La constitution de cet imaginaire est paradoxale en ce que la responsabilité politique des jeunes dans sa dimension concrète et effective se trouve ajournée du fait de la non-reconnaissance de leurs droits en tant qu'étudiants dans l'espace scolaire. Cet apprentissage du fait de devoir différer la prise de responsabilité politique, implique que l'étudiant soit considéré comme suivant un processus de construction de sa citoyenneté, sans pour autant pouvoir jamais accéder au statut de citoyen, ou du moins à la condition de connaître pour cela de grandes difficultés. Ainsi, le discours des enseignants est non seulement contradictoire, mais il instaure une structure circulaire selon laquelle se reproduit la situation dans laquelle ceux qui sont sensés assumer la responsabilité de l'action politique, n'y sont pas habilités, leur citoyenneté ne leur étant pas pleinement accordée. Par ailleurs, les citoyens de droit (les personnes majeures ou adultes) n'assument leur responsabilité politique et font preuve de passivité et de laisser-aller quant aux questions politiques. Aucune issue n'existe donc qui permette de sortir de cette structure circulaire.

L'autonomie organisée des étudiants maintenue dans le cadre d'une structure formelle imposée par les directives du Ministère de l'Éducation, et l'imaginaire enseignant qui met en doute les capacités des élèves, rappellent le concept de *démocratie protégée*²¹ qui fut utilisé au Chili durant les années 90. La société chilienne était alors considérée comme incapable de se gouverner démocratiquement. Si l'on observe le processus de transition démocratique au Chili, on peut en effet relever la présence d'une certaine méfiance ou suspicion à l'égard des idées d'autonomie et de liberté politique ; cette méfiance et cette suspicion n'étant pas étrangères à l'imaginaire que nous tentons d'identifier ici, et que l'on trouve à l'école.

viii. La retraite citoyenne des enseignants : « Citoyens à la retraite ».

Nous nous interrogeons ici sur le cas des professeurs, sur le rapport qu'ils entretiennent vis-à-vis de leur qualité de citoyen, en tant qu'ils sont des sujets de droit et des acteurs politiques. Ceux-ci se plaignent beaucoup, mais développent en même temps une critique de leur propre attitude passive en tant que citoyens, admettant éluder dans leur pratique toute dimension expressément politique. Leur imaginaire se structure sur base d'une déresponsabilisation vis-à-vis de leur tâche politique. Rejetant cette responsabilité, ils la confèrent à d'autres acteurs : les étudiants, les jeunes, les nouvelles générations.

Il est intéressant de se pencher sur le mécanisme d'externalisation de la responsabilité dont usent certains professeurs confrontés à la nécessité de construction sociale du système politico-économique, par lequel ils attribuent aux étudiants la responsabilité – qu'ils refusent d'assumer – de réaliser cette construction de la société, tout en critiquant les actions et les attitudes évasives de ces derniers face à ce problème, et en évitant de

²¹ Squella, Agustín; Sunkel, Osvaldo; *Democratizar la democracia: Reformas pendientes*. Centro de análisis de políticas públicas Universidad de Chile, LOM Ediciones, Santiago, Noviembre 2000.

considérer leur propre participation en tant qu'enseignants et adultes dans le système politique. Suivant ce mécanisme, se construit dans l'espace imaginaire une sorte de retraite citoyenne par laquelle ils renoncent à l'exercice de leurs droits ainsi qu'à leur possibilité d'amener des changements et des transformations, qu'ils considèrent cependant nécessaires.

Le paradoxe que constitue cet imaginaire, que nous avons expliqué dans le point précédant, lié à un apprentissage du devoir de différer la prise de responsabilité politique et citoyenne, doit encore être remarqué ici, au vu de ce mécanisme mis en œuvre par les enseignants. Ici encore, on reproche aux étudiants de ne pas entreprendre dans le domaine politique, et on leur enlève, dans le même temps, les moyens de cet engagement.

Cependant, les capacités d'organisation autonome des étudiants rompent avec cette fatalité de la reproduction sociopolitique. C'est en effet par leur propre évaluation du système social, politique et économique, que les jeunes parviennent à objectiver la réalité, posant un regard critique sur les manières de comprendre les relations sociales.

En effet, bien que les étudiants n'aient pas fait référence explicitement à la relation entre professeurs et élèves lors de leur mobilisation, ils ont cependant mis en question les rapports de pouvoir agissant dans un système supposé démocratique, qui ont pour conséquence de mettre les étudiants, comme leurs enseignants, dans une position les rendant incapables d'exercer leur citoyenneté, et ce de manière permanente. Ainsi, mettant en évidence le décalage existant entre le discours institutionnel et leur vie quotidienne, ils ont pu reconnaître par eux-mêmes les limites culturelles, politiques et économiques qui leurs sont imposées et qui rendent impossible leur participation à l'institution politique légitimée officiellement.

6. Conclusions

i. Sur la trace de l'imaginaire autoritaire à l'école.

Partant de l'analyse des significations imaginaires concernant l'exercice du pouvoir et de l'autorité à l'école, nous décelons donc le maintien d'un certain *statu quo* de l'institution scolaire, explicable tant par les effets d'un *imaginaire autoritaire* que par ceux d'un imaginaire que nous qualifions de *démocratique restreint* ; imaginaires dans lesquels est valorisée la structuration sociale associée à la définition politico-administrative de la démocratie propre à l'époque de transition.

De telles significations sont comme un héritage institutionnel du passé national, et se rapportent à des pratiques de subordination et d'exclusion. Bien qu'il soit possible de questionner ou de légitimer le système politique existant à partir de ces significations, on ne peut grâce à elles concevoir aucune matérialisation possible de significations démocratiques à l'école secondaire. Elles comprennent en effet une composante fataliste,

une naturalisation de l'institution des relations déterminant les actions possibles, et excluant celles qui sont susceptibles d'amener la démocratie.

Le déploiement du pouvoir antidémocratique ou autoritaire se manifeste au regard de différentes stratégies mises en place afin d'empêcher ou d'arrêter les progrès en matière de participation sociale effectués par des groupes occupant une position subordonnée, et ce à divers niveaux, outre le niveau macro-social que nous avons traité dans notre révision de l'histoire chilienne.

Cette dynamique globale, qui se manifeste et se reproduit au sein des relations dans des espaces divers, comme dans les formes de l'exercice du pouvoir et dans les contenus liés à cet exercice, est soutenue par un système de significations qui obéit à une autorité hiérarchique traditionnelle maintenue durant l'époque de transition et qui coïncide avec les données révélées par l'étude consacrée à l'évolution des valeurs chiliennes (Mori, 2006).

Cependant, la réalité chilienne dans sa totalité n'est pas soumise à un imaginaire autoritaire. Notre recherche sur les imaginaires nous a permis d'approcher diverses formes de naturalisation des relations sociales, mais aussi divers moyens de résister et de contester mis en œuvre par les acteurs.

Malgré la méfiance vis-à-vis de toute forme de participation à l'école, des éléments d'un imaginaire radical prennent une grande importance dans le contexte actuel. Les divers modes d'expressions et organisations étudiantes, en effet, mettent en échec la conception autoritaire du pouvoir, à l'intérieur même des établissements scolaires. Ainsi, la position des acteurs ne détermine pas les significations qu'ils se donnent, dans la mesure où ceux-ci ont la possibilité de discerner les conflits et les contradictions en présence, libérant ainsi un espace permettant la création d'autres constructions de sens, par lesquelles ils peuvent tenter de transformer les formes de légitimation sociale existantes, ou simplement s'y opposer.

ii. Les jeunes prennent la démocratie au sérieux.

La relation entre les professeurs et les étudiants – et le sens que prennent l'autorité et l'exercice du pouvoir dans cette relation – connaît des tensions croissantes. Par ailleurs, l'importance, majeure ou mineure, que ces acteurs accordent aux notions de démocratie et de participation influence la construction et l'institution de la société.

On constate des différences entre élèves et professeurs, au regard de la possibilité qu'ont les uns et les autres de créer des relations plus démocratiques à l'école, par l'observation des moyens qu'ils mettent en œuvre à cette fin. Les étudiants tentent de transformer les inégalités et les injustices caractérisant leurs relations à l'école au moyen de l'argumentation, de la contestation et de l'organisation de diverses résistances. De leur côté, les professeurs conçoivent des stratégies pédagogiques en vue de travailler sur leur

relation avec leurs élèves, qu'ils appliquent dans les salles de classe et avec certains autres acteurs de l'institution scolaire.

Contrairement au désintérêt éprouvé par les enseignants concernant la participation politique, qu'ils associent à l'idée d'une reproduction d'un ordre *achevé*, admis de manière consensuelle, et auquel il ne faudrait pas apporter de modification, les jeunes, depuis leur position, donnent de nouveaux sens à la pratique de la démocratie et créent des dynamiques nouvelles dans la société instituée. Il nous semble donc important de relever, au regard du mouvement mené par les étudiants du secondaire en 2006, les nouvelles formes de participation larges et directes qu'ils développèrent à cette occasion. Nous portons une attention particulière aux Assemblées et autres formes de réunions, représentant une alternative à la démocratie représentative traditionnellement admise et cristallisée par le système de partis, duquel sont exclus les groupes possédant un pouvoir plus faible.

Les significations que donnent les étudiants à la démocratie sont étroitement associées aux idées d'égalité et d'équité, et ne se limitent pas au domaine de l'éducation. La notion de démocratie apparaît postérieurement en tant que revendication nationale du mouvement des élèves du secondaire, appelé "*mouvement des pingouins*"²². Cette revendication et les significations qui lui sont attachées ne naissent donc pas de manière spontanée, mais sont le produit d'un processus réflexif suivi par les jeunes, par lequel ils ont pu mettre en question les relations constituant leur milieu scolaire, comme le milieu social et politique général.

Nous pensons qu'une difficulté rencontrée lors de la concrétisation de la Réforme de l'Éducation tient au fait de ne pas avoir compris ou pesé la dynamique globale que produisent les rapports d'inégalité et d'iniquité. Nous constatons qu'au regard du défi que représente l'instauration de la démocratie, les asymétries caractérisant les relations de pouvoir entre les acteurs n'ont pas été prises en compte. Celles-ci permettent en effet la conservation d'un système dit démocratique, dans lequel se trouvent protégés différents éléments propres à l'imaginaire autoritaire représentant un obstacle à la réalisation d'une critique profonde des connexions entre la sphère politique et le mode de construction culturelle.

Notre recherche met en évidence le fait que les acteurs possédant une vision plus large de la société et prenant une plus grande distance critique vis-à-vis d'elle et de sa composante politique sont en réalité les étudiants. Ceux-ci, partant de la compréhension de leur propre position, proposent et construisent en effet des débats qui alimentent une dynamique de changement des relations politico-sociales. Ils rendent ainsi possible le dépassement de la conception fataliste qui primait au cours des années 90, et qui instituait les conditions de leur aliénation.

²² Le terme de "pingouins" désignant les écoliers chiliens provient du fait de la tenue noire et blanche qui leur est imposée ainsi que du fait de la petite taille des enfants.

C'est au sein de ce groupe que nous rencontrons la plus grande diversité et que nous observons la création de nouveaux contenus utiles à la construction sociale de la démocratie.

Pour ces étudiants, les contenus démocratiques présents dans le discours propre à l'époque de transition, malgré les inconvénients que nous avons relevés, ne sont pas rejetés. Au contraire, de nombreux jeunes prennent au sérieux ces contenus relatifs à la démocratie et aux droits des citoyens amenés par la Réforme durant la période de transition.

Par contre, pour bon nombre de professeurs ces contenus constituent des éléments circonstanciels qui ne peuvent être actualisés que par l'application de programmes d'études conçus par l'État. On comprend donc pourquoi, selon cette lecture, pour certains enseignants, la revendication de ces contenus relatifs aux droits dépasse le cadre éducatif et constitue une menace.

Nous distinguons également l'effet subjectif et social que peuvent avoir les systèmes autoritaires et profondément inégaux. Ceux-ci génèrent une adaptabilité des individus et des groupes occupant une position subordonnée (Montero, 2002), qui affaiblit la capacité d'analyse et d'action de ces derniers, comme nous le montre l'exemple des professeurs. Il est en effet remarquable que les acteurs adultes à l'école aient, selon notre enquête, de plus grandes difficultés à endosser leur rôle d'acteur. Ainsi, la tragédie politique à laquelle ils ont assisté ou la lutte qu'ils ont menée est aujourd'hui presque oubliée, et s'articule selon un imaginaire autoritaire.

iii. Sur les traces de l'imaginaire radical de la démocratie. L'autonomie et l'hétéronomie en débat.

Nous devons toutefois remarquer le fait que certains enseignants accordent une grande importance aux significations démocratiques ainsi qu'aux pédagogies déterminées par ces significations, donnant, par la tentative de leur application, corps à un imaginaire démocratique radical. Dans cet imaginaire, l'intérêt est en effet porté sur l'action politique au micro-niveau des relations sociales à l'école. Ainsi, la trace d'un **imaginaire radical** apparaît du côté professoral, et dévoile un regard critique sur les formes de l'obéissance, de la hiérarchie et de l'arbitraire décelées dans l'espace scolaire, par rapport auxquelles les enseignants jouent un rôle essentiel.

Nous distinguons ici la dimension imaginée ou rêvée de l'imaginaire à laquelle fait référence Castoriadis, associée à l'activité créative humaine, exprimée dans ce déploiement dépassant les formes instituées. Selon l'auteur, cette création doit être celle d'une histoire nouvelle, de significations et de valeurs nouvelles, la création d'un nouvel être humain, qui devrait être réalisée "en dépassant, par définition, presque toutes possibilités de prévision ou de planification"²³ (Castoriadis, 2002 : 55).

²³ Castoriadis, C. : *La insignificancia y la imaginación*, Madrid: Trotta, (1999 Editions de l'Aube) (2002 1ra. ed. español), p. 55.

Cet imaginaire est constitué par les expériences des professeurs, et par l'idée qu'elles offrent d'une autonomie des étudiants comme horizon de l'éducation. Ces significations, et leur versant pratique, ont recours à la justification de pédagogies selon lesquelles la discussion et l'argumentation menée par les acteurs, afin d'accepter une indication ou de prendre une décision, représentent des pratiques essentielles. Ces pédagogies reconnaissent également la valeur du groupe et proposent une critique de la pratique actuelle des enseignants. Nous observons donc une plus profonde mise en question du rôle des professeurs, ceux-ci étant plus exposés aux critiques de leurs collègues ou des étudiants, dans le cas où ces professeurs prennent une distance par rapport leur fonction telle qu'elle est *traditionnellement instituée*.

D'autre part, quant à la question de la participation politique, le renoncement de certains enseignants peut être perçu comme une sorte d'héritage immuable. Aussi, la construction de l'avenir national reste hypothéquée, réside dans les mains des élites gouvernantes, ou réservée aux générations futures. Nous observons, ici, la constitution d'un **imaginaire autoritaire** marqué par la fatalité, dans lequel les professeurs se pensent incapables de transformer l'ordre antérieur qui les détermine. Par les effets de mécanismes psychosociaux tels que la crainte, la reproduction de pratiques de soumission et d'obéissance est rendue possible. Par ailleurs, le repli sur l'espace intérieur – individuel et familial – ainsi qu'un certain fatalisme, sont des éléments pouvant expliquer les raisons de l'acceptation de l'autoritarisme.

Nous pouvons dès lors connecter notre propos avec certains aspects de l'affirmation d'hétéronomie sociale (Castoriadis, 2004, p. 42). En effet, dans un imaginaire social déterminé par des significations selon lesquelles on attribue à un autre la création des institutions, et par l'effet même de cette attribution, il devient impossible de modifier ces significations²⁴.

L'autonomie des jeunes sera donc mise en question dans un imaginaire autoritaire des enseignants. En même temps, cet imaginaire comprend une contradiction résidant dans le fait que ce sont selon lui les nouvelles générations qui doivent endosser la responsabilité du changement social et politique. Ceux-ci sont infantilisés suivant l'idée qu'ils doivent être soumis à une discipline qui n'apporte aucun élément nouveau au processus pédagogique et par laquelle seules des aptitudes futures et non actuelles, en matière de politiques, leurs sont reconnues. Ainsi, cet imaginaire minimise la valeur politique que l'on peut prêter aux initiatives des étudiants, et réduit les exigences que devrait imposer l'éducation en matière de formation à la politique.

Il nous est possible de démontrer les effets de l'imaginaire dans le travail d'institution d'une réalité caractérisée par l'acceptation de l'ordre autoritaire et par un désintérêt concernant les possibilités de transformation d'un tel ordre, celui-ci apparaissant comme

²⁴ Castoriadis, C., *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, Argentina: Fondo de cultura económica, (2002 Seuil) (2004 1ra ed. español), p. 42.

s'il ne pouvait avoir été constitué d'une autre manière. L'imaginaire autoritaire confère ainsi une réalité aux différents fantômes de la société chilienne.

De cette façon, les enseignants – par leur imagination – construisent leur propre fatalité et adoptent une posture de passivité, figeant des significations et des pratiques traditionnelles dans leur relation aux étudiants, contribuant ainsi à la reproduction d'un imaginaire autoritaire à l'école. Cependant, ils font l'expérience de permanentes contradictions dans la pratique de leur métier.

Nous pouvons donc affirmer que, tiraillés par les changements culturels et politiques qui s'expriment à travers les pratiques que leurs étudiants construisent à l'école, et au regard des exigences programmatiques de démocratisation imposées par les régulations ministérielles, ces enseignants seront condamnés à *assister* à la crise de leur propre autorité.

iv. Pourquoi étudier les significations imaginaires sociales sur le pouvoir et l'autorité à l'école.

L'école nous permet de comprendre des significations qui peuvent dépasser le cadre de la relation entre professeur et élève. Évitant toute généralisation, pour prétendre plutôt à la compréhension de la *singularité* de la micro-politique à l'école, il est nécessaire de reconnaître le fait que les acteurs apparaissent "en mouvement", dans la vie quotidienne de l'école.

Dans ce microcosme, les acteurs se meuvent suivant leurs débats quotidiens et les façons qu'ils ont de construire, de repousser, d'imposer, d'obéir ou de remplacer l'autorité, l'institution des relations dans cet espace ou la constitution des significations imaginaires sociales.

Il représente un espace potentiel d'action, de mise en pratique de relations horizontales et de coopération, un espace de construction de l'autonomie et de la conscience des individus, face aux assujettissements de chacun aux éléments hétéronomes de la société. Ainsi, la propre institution du pouvoir apparaît, tout comme la forme selon laquelle les acteurs l'exercent, en imposant, en supportant, en justifiant, en résistant ou en déconstruisant la démocratie restreinte au Chili.

Notre recherche nous permet de considérer le potentiel justificateur d'un ordre inégal, inéquitable et injuste, qu'ont certaines significations pour les individus.

Elle nous aide également à percevoir les possibilités créatrices de l'imagination radicale par lesquels les relations peuvent être questionnées et pensées, et qui produisent un espace et les conditions nécessaires à la compréhension de la façon dont les mouvements surgissent et proposent une société et un imaginaire différent. L'expérience du mouvement « pingouin » mené sur la scène nationale, nous a aidé à mieux comprendre la

portée de cet imaginaire radical dans sa dimension démocratique directe et participative, indispensable à la démocratisation du Chili actuel.

Enfin, nous posons la nécessité de ***prendre au sérieux*** la capacité des acteurs, de manière à ce qu'ils puissent spécifier leur participation à la construction de la démocratie et reconnaître leur responsabilité vis-à-vis de cette construction ; cela en examinant la démocratie dans la dimension matérielle et pratique des relations concrètes qui la constitue, et non par la considération de la justification abstraite d'un idéal irréalisable, déléguée tous les quatre ans.

La réflexivité des acteurs représente un défi nécessaire, dans le contexte démocratique. Cette capacité de mettre en question et de juger le contenu de l'institution est justement ce par quoi les acteurs affirment leur autonomie (Castoriadis, 2002 : 42), et ce qui doit constituer la base d'une démocratie radicale. Celle-ci ne saurait se contenter d'une justice applicable "dans la mesure du possible", telle qu'on la concevait au cours des premières années de la transition, mais doit imposer sa radicale différence vis-à-vis du système autoritaire duquel on prétendait se défaire, et exiger la réalisation d'une société réflexive qui soit elle-même capable de distinguer et de questionner sa propre auto-institution.

Par ailleurs, la réflexivité assoit les bases permettant aux résistances de se constituer en mouvements sociaux grâce auxquels sont proposées de nouvelles formes d'organisation et d'associations sur la scène politique globale.

Ainsi, les jeunes étudiants du secondaire ainsi que certains enseignants mettent en question la naturalisation d'un système inégal et anti-démocratique, et confrontent ce dernier à une conception de la démocratie participative qui rend indissociables les idées de démocratie et d'égalité.

Cet examen critique de la dynamique des relations à l'école se fait indispensable dans la mesure où certains processus existants, tendant à une naturalisation des relations quotidiennes de pouvoir et de leurs effets symboliques et matériels, dans ce secteur comme dans d'autres, alimentent la croyance en l'immutabilité historique de ces relations, et légitiment par la même occasion la forme qu'elles ont actuellement. Ces processus font donc obstacles au développement d'autres processus de changements et de réflexion par lesquels peuvent être relevés les défis lancés par le système scolaire et la société d'aujourd'hui.

Ce phénomène de naturalisation a pour effet de conserver un système de relation pouvant être injuste et anti-démocratique, en raison du fait que sont associés à la non-reconnaissance de la façon dont chaque acteur participe précisément à la conservation et à la légitimation de ce système et de l'auto-institution de ses relations, des phénomènes tels que l'exclusion, la passivité, l'apathie ou la violence, qui font obstacle à la construction de la démocratie.

Notre recherche concernant le pouvoir dans les imaginaires nous a permis de connaître diverses formes de naturalisation des relations sociales, mais aussi de résistance et de

contestation de la part des acteurs. Malgré la méfiance à l'égard des formes de participation à l'école, les contenus d'un imaginaire radical deviennent centraux dans le contexte actuel, les diverses expressions et organisations des étudiants mettant en échec la conception autoritaire du pouvoir, à l'intérieur des établissements.

L'importance de la réflexivité, dans le travail de réalisation de changements et de transformations sociales, réside dans la possibilité qu'elle offre de constituer des acteurs.

Les acteurs à l'école sont contraints de développer une réflexion sur leur fonction de telle sorte que soit mise en question l'institution autoritaire des relations dans l'espace scolaire. Une préoccupation concernant la participation politique et l'autonomie des nouvelles générations ne peut pas ne pas considérer l'institution des relations à l'école.

Cet exercice permet d'en finir avec l'autoritarisme à l'école et au Chili, et ouvre la voie menant à de nouvelles transformations déjà imaginées à l'heure actuelle.

Leticia Arancibia Martínez
Candidate au titre de Docteur en Sociologie à
l'U.C.L.

Références bibliographiques

- Ames Curtis, David, “Castoriadis y la creación cultural”, en *Cornelius Castoriadis. Imaginación creadora, autonomía, revolución*, Revista Archipiélago N°54: Diciembre 2002.
- Bajoit, Guy et Belin E., *Contributions à une sociologie du sujet*, L'Harmattan, Paris, 1997.
- Bajtín, Mijail (1974) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Barcelona: Barrat (traducción de Julio Forcat y César Conroy)
- Berger P., Luckmann (1993) *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1980) *Questions de sociologie*, Paris: Minuit.
- Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc J.D. (1995, ed. Español) *Respuestas por una antropología reflexiva*, España: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.
- Butler. J. (2002) *La vie psychique du pouvoir*. Paris : Leo Schérer.
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la desigualdad*. Santiago: LOM
- Castoriadis Cornelius (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Castoriadis C. (1990) *Le monde morcelé*. Paris : Seuil.
- Castoriadis C. (1999) (edición en español, 2001) *Figuras de lo pensable*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis C. (1998, 1999) (ed. español, 2002) *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.
- Castoriadis C. (1999) (ed. español, 2007) *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- Castoriadis C. (2002) (ed. en español, 2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987 La creación humana I*, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis C. (2005) *Escritos políticos. Compilación de Xavier Pedrol*. Madrid: Los libros de la catarata.
- De Barbieri ,Teresita. “Introducción teórico-metodológica a la categoría de género”, *Revista Isis N°17: Género y cambio civilizatorio*, 1992.
- Dubet, François (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil
- Dubet, F., Martucelli, D. (1996), *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1994) *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Fromm, E. (1963) *La peur de la liberté*. Paris: Chastel.
- Garretón, M. A. (1996), “Los Derechos Humanos en los procesos de democratización.” En Jelin, E., Hershberg E. (Comps.) *Construir la democracia: Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América latina*. (pp. 54-68) Caracas: Nueva sociedad.
- Giroux, Henry (1992 edición en español) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno editores.

- Heller, Agnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Informe OCDE para Chile (2004) Revisión de políticas nacionales de educación.
- Lechner N. (1984) *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago: FLACSO.
- Lechner, Norbert (1988) *Los patios interiores de la democracia*. Subjetividad y Política, Santiago: FLACSO.
- Lira, Elizabeth, Loveman, Brian et al. (2001) *Historia, política y ética de la verdad en Chile. Reflexiones sobre la paz social y la impunidad*. Santiago: LOM
- Magendzo, Salomón y Gazmuri Consuelo, *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el período 1973-1981*, PIIE, Santiago de Chile, 1981
- Magendzo et al. (1994), *Para recrear la cultura escolar. Experiencias y proyecciones desde los Derechos Humanos*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Santiago: PIIE.
- Mideplan (1991) *Evolución de las políticas sociales en Chile 1920-1991*, Santiago: Mideplan, Gobierno de Chile.
- Mineduc (2002) *Sistema de evaluación de políticas y programas del Ministerio de Educación*, Santiago: Departamento de Estudios y Estadísticas, Mineduc.
- Ministerio de Educación. Datos sobre programas, estadísticas y regulaciones. Página web: www.mineduc.cl
- Montero M. (2002), “Del orden del número al orden del sentido: una mirada crítica al método”, en *Políticas, sujetos y resistencias*. Santiago: Arcis.
- Mori (2006) Estudio sobre la evolución de los valores en Chile. Santiago: Mori.
- O'Donnell G., "Ilusiones sobre la consolidación democrática", en *Nueva sociedad*, N°144, julio-agosto 1996, Caracas, pp. 70-89.
- Ortega Juan et al. (2006), *Me gustan los estudiantes*, Santiago: LOM
- Salazar G. et al. (1999) *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago: LOM
- Sintomer Y. (1999) *La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas*, Paris : La Découverte.
- Sistema de evaluación de políticas y programas del Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadísticas, Mineduc, 2002
- Squella, A.; Sunkel, O. (2000). *Democratizar la democracia: Reformas pendientes*. Santiago: Centro de análisis de políticas públicas Universidad de Chile. LOM Ediciones.
- Sintomer Y. (1999) *La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas*, Paris : La Découverte.
- Venegas, Pablo (2004), *Políticas educativas y (in)equidad en Chile: lecciones y desafíos*. Documento PIIE.
- Verhoeven M., (1997) *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Bruylant-Academia, Belgique.