



**HAL**  
open science

## Apprendre en militant : contribution à une économie symbolique de l'engagement

Laurent Willemez

► **To cite this version:**

Laurent Willemez. Apprendre en militant : contribution à une économie symbolique de l'engagement. Vendramin (Patricia). L'engagement militant, Presses universitaires de Louvain, pp.51-65, 2013. halshs-00820469

**HAL Id: halshs-00820469**

**<https://shs.hal.science/halshs-00820469>**

Submitted on 5 May 2013

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

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

Paru dans Patricia Vendramin (dir.), *L'engagement militant*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2013, p. 51-65

## **Apprendre en militant : contribution à une économie symbolique de l'engagement**

---

Laurent Willemez

En France, les incitations à l'engagement se font de plus en plus pressantes depuis plusieurs années, que ce soit par l'intermédiaire de structures juridiques comme le « service civique »<sup>1</sup> à destination des jeunes, l'appel à la mise en valeur de l'expérience militante dans les dossiers de validation des acquis de l'expérience (VAE)<sup>2</sup>, ou encore les multiples « brevets » ou « certificats » mis en place par les associations d'éducation populaire valorisant l'engagement et l'implication de leurs adhérents. Ces différents dispositifs partent tous du principe que l'activité militante donne accès à des savoirs et à des savoir-faire, qui peuvent être ensuite reconvertis et utilisés dans d'autres espaces sociaux, et notamment dans le monde du travail. Le sens donné à l'engagement tient alors d'abord dans des logiques diverses d'apprentissage.

La focalisation sur les acquisitions de savoirs ou de compétences renvoie à plusieurs questions, qu'il s'agit de démêler. La première est celle du caractère inédit de l'intérêt pour les apprentissages militants : si ce *topos* apparaît comme un des avatars du discours managérial des années 1990 et 2000 célébrant les « projets », l'investissement individuel, l'autonomie et la lutte contre l'anomie qui menacerait nos sociétés (Boltanski, 1999), cela ne doit tout d'abord pas faire oublier que le militantisme a depuis toujours été conçu comme une forme d'école ouvrière, et même d'éducation populaire pour ses militants : à partir du moment où celle-ci peut être considérée comme autre chose qu'un complément institutionnel de l'école

---

<sup>1</sup> En 2009 est votée sous l'impulsion de Martin Hirsch, haut-commissaire à la jeunesse et aux solidarités actives du gouvernement de François Fillon, une loi organisant un service civique pour les jeunes de moins de 25 ans : les associations peuvent faire appel à des volontaires, indemnisés par l'État (dans un montant d'environ 400 euros). Cette mesure fait suite à un certain nombre de lois qui ont participé à la mise en œuvre d'une véritable politique publique du bénévolat (Simonet, 2010: 113-119 ; Becquet, 2011).

<sup>2</sup> La VAE, instaurée par une loi de janvier 2002, est une procédure qui permet d'obtenir des diplômes, principalement professionnels, sur la base d'expériences antérieures, dans la mesure où celles-ci sont reconnues comme équivalentes aux connaissances et aux aptitudes requises pour le diplôme envisagé : pour une analyse complète et critique de ces dispositifs, cf. Neyrat (2007).

publique, elle devient une instance permettant l'éducation, puis l'émancipation des classes populaires par les savoirs acquis au travers de l'activité associative, syndicale ou partisane (Chateignier, 2011)<sup>3</sup>. De même, l'institutionnalisation de la formation syndicale date au moins des années 1950 dans le syndicat dominant, la CGT (Ethuin et Siblot, 2011).

La nouveauté du discours sur la reconnaissance des compétences acquises permet aussi de revenir sur le débat, récurrent depuis la fin des années 1970, concernant les rétributions du militantisme. Le caractère insupportable pour les acteurs d'une analyse qui met évidence les bénéfices de l'engagement, telle que Daniel Gaxie l'avait proposée en 1977 (Gaxie, 1977 ; Gaxie, 2005), semble avoir vécu, et même avoir été parfois remplacé par une vision radicalement utilitariste sur les bienfaits qu'apporterait un militantisme passé et reconverti à la carrière et à la trajectoire professionnelle<sup>4</sup>. C'est alors toute l'économie symbolique du militantisme qui est en jeu, dans la mesure où est remise en cause l'*illusio* qui fondait l'engagement pour le collectif : les croyances dans le don de soi, dans le désintéressement, voire dans le sacrifice, qui apparaissaient comme la principale raison d'agir (au sens de la perception subjective des motivations de l'action), sont aujourd'hui remises en question par la force du discours sur la reconnaissance. Et au cœur de cette contradiction se trouve bien la question des savoirs et des savoir-faire, reformulée dans le vocable de la compétence et de leur convertibilité dans l'espace professionnel.

Le troisième intérêt de cet objet de recherche est qu'il constitue une voie d'entrée particulièrement heuristique dans la sociologie du militantisme : l'analyse des apprentissages et des savoirs transmis et acquis est, en effet, susceptible d'être réalisée depuis trois points de vue différents et habituellement distingués : d'abord l'individu, qui acquiert des savoirs et voit sa trajectoire biographique modifiée par ce qu'il apprend et les conditions dans lesquelles il apprend ; ensuite l'institution, l'organisation qui produisent et diffusent ces apprentissages à ses membres ; enfin les pratiques militantes, altérées par le contenu même de ce qui est transmis. Comme lorsque l'on analyse le travail militant proprement dit (Nicourd, 2009), c'est

---

<sup>3</sup> Il faut d'ailleurs noter que les associations se revendiquant du vocable très large d'éducation populaire considèrent cette activité d'apprentissage comme s'adressant autant aux usagers et bénéficiaires de son action qu'aux bénévoles et militants qui les font vivre (Havard-Duclos et Nicourd, 2006 ; Hamidi, 2010).

<sup>4</sup> Un document de travail d'une association d'éducation populaire, daté de 2009 et essayant de mettre en place un « brevet de l'engagement », note ainsi en conclusion : « Au-delà du brevet délivré, cet engagement doit pouvoir continuer à s'inscrire dans un processus ; c'est pourquoi nous devons travailler à cette reconnaissance. Quelques idées : 1. permettre aux jeunes de devenir accompagnateurs, 2. accéder à un compte bancaire, une assurance... avec des conditions préférentielles et/ou des avantages ; 3. négocier des équivalences dans le cadre des diplômes ; 4. communiquer sur le brevet pour qu'il soit pris en compte dans le recrutement lors du premier emploi. » Merci à mon collègue Gilles Moreau de m'avoir communiqué ce document.

l'ensemble de ces dimensions qu'il faut alors tenir pour mieux comprendre les logiques liées aux processus sociaux et socio-cognitifs de l'apprentissage militant. Cet article se donne alors pour objectif de relire sous cet angle une partie de la très large production scientifique consacrée à l'engagement militant depuis le milieu des années 1990 en s'efforçant de ne pas distinguer les travaux consacrés aux mouvements sociaux de ceux qui ont pour objet le syndicalisme, le monde associatif ou le phénomène partisan. Il tente aussi de reprendre les leçons qui peuvent être tirées sur ce plan de plusieurs recherches sur des terrains « militants ».

## **1. L'inscription des apprentissages dans la trajectoire militante**

Travailler sur les savoirs acquis par les individus engagés à l'occasion de leur activité militante conduit à interroger en quoi ces apprentissages les socialisent et transforment, d'une manière ou d'une autre, leur trajectoire.

### **1.1. Du capital aux carrières**

Le renouvellement de l'analyse des trajectoires militantes a conduit depuis une décennie à renouveler les manières de penser les ressorts et les conséquences de l'engagement pour l'individu. Loin de penser l'individu dans une forme de solitude et d'auto-détermination, ces travaux ont sans cesse pour préoccupation de réinscrire les militants dans les structures qui cadrent leur activité et leurs conditions de possibilité. Deux concepts émergent de cette revisite sociologique : celui de « capital militant » et celui de « carrière militante ». Même si leurs auteurs s'appuient sur des cadres théoriques distinctifs (le premier sur la sociologie de Pierre Bourdieu, l'autre sur la sociologie interactionniste), il semble possible d'en proposer une lecture combinée qui peut faire voir sous un angle nouveau la question des apprentissages et des savoirs militants.

#### **1.1.1. Capital militant**

Les travaux sur le « capital militant », impulsés par Franck Poupeau et Frédérique Matonti, partent d'une relecture de l'analyse que Pierre Bourdieu a faite des différentes formes de capitaux à partir desquels des individus, pris dans un espace social particulier (ici celui du militantisme) pensent et agissent en mobilisant et en actualisant des caractéristiques propres à cet espace. En cela, le capital militant renvoie sans doute plus à l'analyse des formes de capital spécifique propre à un champ ou à un espace social particulier (Mauger, 2006: 227-253) qu'à une analyse en termes de capital social.

Comme l'écrivent les auteurs dans l'article introduisant le numéro spécial d'*Actes de la recherche en sciences sociales*, « incorporé sous forme de techniques, de dispositions à agir, intervenir, ou tout simplement obéir, il recouvre un ensemble de savoirs et de savoir-faire mobilisables lors des actions collectives, des luttes inter ou intra-partisanes, mais aussi exportables, convertibles dans d'autres univers, et ainsi susceptibles de faciliter certaines 'reconversions.' » (Matonti et Poupeau, 2005)

Les individus engagés dans des organisations politiques, syndicales ou associatives, mais aussi dans des mouvements sociaux, détiennent ainsi un certain nombre de ressources spécifiques acquises antérieurement ou dans l'action, mobilisables et mobilisées dans le cadre de leur activité militante, susceptibles enfin d'être reconverties, c'est-à-dire réactualisées, dans d'autres espaces sociaux. Les exemples sont légion, qui renvoient souvent à des savoirs et à des savoir-faire formalisés : la maîtrise de langues étrangères nécessaires pour mener à bien des actions collectives transnationales, en particulier européennes ; la maîtrise de la complexité du droit des étrangers, nécessaire pour aider les sans-papiers et les demandeurs d'asile ; la connaissance des théories du genre dans les mouvements féministes, etc. Mais le capital militant renvoie aussi à des ressources moins cognitives, mais qui s'apprennent tout autant : le dépassement de la timidité sociale qui permet, par exemple, à un exécutant d'adresser des revendications à un employeur ou à un cadre des ressources humaines ; la maîtrise de la parole publique nécessaire dans les assemblées générales ; la rédaction de tracts et la conception d'affiches ; la production de dossiers de demandes de subvention, etc.

Si un concept se mesure à son élasticité pour comprendre des phénomènes sociaux, on voit tout l'intérêt d'utiliser la notion de « capital militant » pour penser les logiques d'acquisition ou de réactualisation et de mobilisation de dispositions. Elle permet en particulier de poser plusieurs questions, la première étant celle de la convertibilité et de la transférabilité de ses ressources, d'une part depuis d'autres espaces sociaux (professionnels, familiaux) vers l'espace militant, d'autre part depuis l'espace militant vers d'autres sphères d'activité. C'est la question que pose Bernard Lahire quand il montre que la transférabilité ne peut jamais être postulée puisqu'elle dépend largement du double contexte socio-politique dans lequel les ressources ou les dispositions ont été acquises et dans lequel celles-ci sont transférées (Lahire, 1998:93-104). Il a ainsi été montré dans quelle mesure les apprentissages dans les écoles du Parti communiste ou dans les stages de formation de la CGT, qui ont rendu possibles des formes de salut culturel et même des reconversions, étaient cependant difficiles à faire valoir dans des univers sociaux extérieurs aux organisations militantes (Leclerc et Pagis, 2011). La reconversion, en particulier dans le cadre des sorties du syndicalisme, reste souvent largement liée à l'univers social de départ.

### 1.1.2. Carrières militantes

C'est précisément tout l'intérêt de l'analyse des carrières militantes que de réinsérer l'ensemble des contextes sociaux et des configurations qui modifient les trajectoires individuelles, avec leurs étapes, leurs points de bifurcation ou leurs accidents (Fillieule, 2009). Comme l'expliquent Olivier Fillieule et Bernard Pudal, l'analyse du militantisme en termes de carrières, qui s'appuie sur un cadre théorique interactionniste mêlant Howard Becker, Everett Hughes et Anselm Strauss, permet de penser les engagements dans la perspective d'une transformation des identités individuelles, mais aussi dans une réflexion sur la pluralité des espaces dans lesquels s'inscrivent les individus (Fillieule et Pudal, 2010).

Dans ce cadre, les savoirs et les savoir-faire acquis renvoient d'abord à des formes de socialisation, c'est-à-dire, concrètement, à une socialisation secondaire : l'organisation ou le moment de la mobilisation permettent l'inculcation de manières de faire, de savoirs experts, de façons de voir le monde, qui s'inscrivent dans la trajectoire des individus – et finalement dans leur identité sociale – et la transforment : c'est ce qui permet de saisir dans quelles conditions peuvent être acquises des ressources ou des manières de faire qui s'opposent à d'autres formes de socialisation, qui sont susceptibles d'entrer en contradiction avec des savoir-faire acquis dans d'autres espaces ou encore dans la petite enfance. C'est dire que les mobilisations et les formes d'engagement participent d'une « socialisation continue », à travers les diverses institutions qui encadrent l'engagement et les événements vécus par les individus qui peuvent produire des « crises biographiques », des « prises de conscience » pouvant entraîner le retrait comme l'implication (Darmon, 2006). C'est donc vers l'analyse de biographies individuelles qu'il faut se tourner, pour analyser de quelle manière l'acquisition militante de ressources cognitives transforme son rapport à l'engagement et le sens qu'il met dans son investissement. L'exemple que Bernard Pudal donne de la biographie de Gérard Belloin et de ses différentes « séquences » montre que le passage par l'École centrale du parti communiste, puis son travail de permanent à la section des intellectuels a beaucoup participé du « réaménagement de ses investissements militants » dans les années 1950 puis de son départ du PCF (Pudal, 2003)<sup>5</sup>. C'est de la même manière qu'on peut penser le « désétablissement », c'est-à-dire le fait que les étudiants maoïstes qui s'étaient fait embaucher à l'usine pour « conscientiser » les classes ouvrières quittent l'usine entre le milieu la fin des années 1970 : Marnix Dressen montre notamment comment ces jeunes gens, souvent issus de milieux

---

<sup>5</sup> Même si les effets des apprentissages ne sont pas bien entendus pas la seule cause du départ des militants communistes, leurs « raisons de sortir » sont plurielles, mais elles ne peuvent pas non plus être ramenés à la seule cause de la « prise de conscience » idéologique, qui nourrit les discours ordinaires sur le désengagement (Leclerc, 2003).

sociaux favorisés, se rendent compte, à travers un apprentissage quotidien issu de la l'activité et de la sociabilité usinière, que le monde ouvrier ne ressemblait en rien à l'image qu'ils en avaient (Dresse, 1999:255-260).

Les apprentissages ne sont qu'un des éléments de ce processus de socialisation, qui renvoie aussi bien à l'intégration dans des réseaux sociaux qu'à la construction idéologique de l'adhésion. L'analyse en termes de carrière permet cependant de penser à de nouveaux frais la question des rétributions par les ressources cognitives, en particulier quand il s'agit de réfléchir aux formes de persistance de l'engagement ou de désengagement : dans la balance – largement non-consciente – qui permet de mesurer les coûts et les avantages d'une mobilisation ou d'un engagement, les bienfaits en termes de connaissances ou de savoir-faire que sont susceptibles d'apporter l'investissement continu dans une organisation ou dans un mouvement social jouent un rôle majeur (Fillieule, 2003 ; Willemez, 2005 ; Hamidi, 2010).

## 1.2. Apprentissages militants, trajectoire sociale et requalifications symboliques

La combinaison de ces deux cadres théoriques nous permet donc de revenir, parmi tous les usages et effets des apprentissages militants, sur la manière dont les savoirs acquis dans l'engagement contribuent à l'infléchissement de la pente de la trajectoire sociale, à des processus de promotion sociale et culturelle – et en particulier à l'accession à des formes de culture légitime –, ou encore à des « requalifications symboliques » (Faure et Thin, 2007) et à la réparation d'« identités blessées » (Pollak, 1993).

Si l'on s'accorde sur l'idée selon laquelle l'engagement peut contribuer à produire des formes de classement et de reclassement chez les individus, alors il est intéressant de voir de quelle manière les apprentissages, produits du « capital militant », conduisent à des « usages sociaux de l'engagement comme moyens de réduire ou d'ennoblir des décalages entre position présente et dispositions incorporées antérieurement » (Leclerc et Pagis, 2011, p. 13). Les enquêtes que nous avons réalisées sur la sociologie des conseillers prud'hommes donnent à voir particulièrement clairement cette manière dont une trajectoire d'ouvrier, d'employé ou de petit patron peut être travaillée par les ressources acquises par l'activité juridique et judiciaire de ces militants<sup>6</sup>. Par la formation au droit du travail et à la procédure prud'homale dont bénéficient les conseillers, par leur travail personnel d'auto-formation, mais aussi par l'expérience et les savoir-faire acquis « sur le tas », les conseillers – dont une majorité d'entre eux n'a pas de formation juridique

<sup>6</sup> Il faut rappeler qu'en France, les conseillers prud'hommes, employeurs et salariés le plus souvent élus sur des listes syndicales, jugent seuls (c'est-à-dire sans l'apport de magistrats de carrière) des affaires opposant employeurs et salariés, et liées au contrat de travail (il y est le plus souvent question de licenciement).

antérieure – se transforment souvent en véritables experts en droit du travail et deviennent familiers d'un univers « scriptural-scolaire » (Lahire, 1993) qui leur était jusque-là étranger ou fermé : lecture de revues juridico-syndicales, consultation du Code du travail, rédaction de jugements, échanges avec les avocats, etc. constituent alors le plus souvent l'ordinaire de leur activité militante. Dans ces conditions, on comprend qu'un certain nombre d'entre eux deviennent eux-mêmes des formateurs, rédigent des articles juridiques pour les revues de leurs organisations, voire ambitionnent d'obtenir des diplômes de droit par le retour sur les bancs de l'Université ou par la VAE<sup>7</sup>. S'apparentant à une sorte de « réparation » d'une trajectoire scolaire marquée par des « ruptures »<sup>8</sup>, ces apprentissages militants apparaissent volontiers comme des « titres symboliques » jouant le rôle de substituts aux diplômes (Poliak, 2011), dans le cadre d'une société de plus en plus marquée par le poids de ce type de certifications, et donc excluant ceux et celles qui n'en ont pas, non seulement de la culture légitime, mais aussi de plus en plus d'une forme de « sécurité sociale » (Castel, 2003). L'espace militant devient alors en partie un « univers de consolation » (Poliak, 2006) pour des individus y trouvant – souvent sans l'avoir cherché – des occasions de rattrapage scolaire, de restauration d'une position mise en difficulté par les aléas de la vie professionnelle<sup>9</sup> ou encore d'acquisition de titres de « bonne volonté culturelle. »<sup>10</sup>

Les apprentissages liés à la prise de parole publique constituent un très bon exemple de ces questions : celle-ci renvoie, on le sait, à un certain nombre de propriétés sociales, qui sont susceptibles d'être travaillées par l'organisation, et qui peuvent transformer les identités sociales des individus. La prise de parole renvoie

---

<sup>7</sup> Même si les facultés de droit sont les plus réticentes à entrer dans ce processus de conversion de savoir-faire en diplômes.

<sup>8</sup> C'est l'expression qu'utilisent Mathias Millet et Daniel Thin pour dénommer le fait que « la confrontation entre les logiques socialisatrices qui trament les relations entre les familles populaires et l'école explique que l'expérience scolaire des enfants de milieux populaires les plus éloignés du monde scolaire de socialisation puisse être celle d'une tension entre deux mondes disjoints, celui des dispositions produites par la socialisation familiale et celui des dispositions attendues par l'institution scolaire. » (Millet et Thin, 2007).

<sup>9</sup> Tel ce cadre, ancien élève de sciences-po n'étant pas parvenu à entrer à l'ENA ni à devenir avocat, ayant le sentiment d'avoir été mis de côté dans son entreprise, et qui trouve dans l'activité prud'homale une manière de faire valoir ses compétences juridiques.

<sup>10</sup> Parmi de nombreux extraits, on pourrait citer ce conseiller, détenteur d'un CAP de fraiseur, ou-tilleur de profession, qui explicite sa position particulière de juriste : « C'est pas forcément évident... on se retrouve d'un seul coup dans une situation... d'autant plus qu'on n'est pas préparé à ça. Moi, quand j'avais quinze ans je me suis engagé dans la vie professionnelle, à mettre un bleu et à passer un CAP, si un jour on m'avait dit que j'allais me retrouver sur une estrade et faire le boulot d'un magistrat, j'aurais pas cru ça, évidemment... Donc on se retrouve dans une situation qui est quand même assez bizarre... On a quand même des gens en face de nous, les avocats, qui ont des bac plus je sais pas combien et qui ont quand même une formation, qui sont des spécialistes dans le droit, et vous vous arrivez... Parce que vous avez ouvert dix fois le code du travail en faisant des permanences, c'est vous qui allez leur dire ce qu'il faut faire ! C'est quand même assez paradoxal. »

d'abord à une autorisation sociale à s'exprimer en groupe, qui se constitue elle-même dans le dépassement d'une forme de « timidité », qui est souvent le produit de la position sociale (en termes de capital culturel comme en termes de genre). Dans ces conditions, l'activité militante produit, formellement ou informellement, un certain nombre d'occasions permettant d'apprendre au militant dont ce n'est pas le métier à oser demander la parole, à placer sa voix, à rendre son élocution plus aisée, à multiplier les arguments, etc. Ces apprentissages sont formalisés dans le cadre de stages, en particulier à travers des « jeux de rôles » qui permettent de jouer sérieusement à un jeu par des procédés mimétiques qui peuvent un temps suspendre les différents types de domination. Mais l'apprentissage de la parole peut aussi avoir lieu en situation, par l'expérience et dans le cadre même de l'interaction, par exemple à l'occasion d'un mouvement social où des individus peuvent se « révéler » à eux-mêmes et aux autres comme des orateurs<sup>11</sup>. Mais au-delà de l'apprentissage de cette capacité à s'exprimer, la prise de parole renvoie à l'apprentissage de la légitimité de la représentation : apprendre à devenir porte-parole, ce n'est pas seulement apprendre à parler, c'est aussi assumer ce que Pierre Bourdieu appelait le « mystère du ministère » (Bourdieu, 2001), c'est-à-dire une forme de délégation qui conduit à l'expression au nom du groupe de situations que vit celui-ci, à la mise en mots de réalités sociales et à la production de cadres d'analyse ; il s'agit alors d'apprendre à dépasser un sentiment d'incompétence sociale pour accepter de généraliser des points de vue personnels, de manière à faire vivre le groupe à travers l'expression de mots qui le décrivent (Bourdieu, 1982). C'est ce que pratiquent ces associations de quartier qui, par leur présence, autorisent des femmes à exprimer dans l'espace public des situations habituellement restreintes au cadre domestique (Faure et Thin, 2007:98-102), ou encore des collectifs qui, dans le cadre de formations, poussent leurs militants à « dépasser des pratiques individuelles de réparation pour aller vers une vision transformatrice des rapports sociaux » (Havard-Duclos et Nicourd, 2005:56).

L'intérêt principal d'analyser le militantisme à partir des apprentissages est donc de questionner à nouveau le niveau individuel des engagements, en montrant comment s'acquièrent les dispositions qui nourrissent les pratiques militantes et les effets de celles-ci sur les trajectoires. Ce qui permet de montrer qu'à l'opposé des théories économiques du capital humain, les savoirs et savoir-faire ne constituent pas des stocks mobilisables et disponibles, mais bien des dispositions susceptibles

---

<sup>11</sup> Il faudrait cependant revenir sur cette situation singulière que constitue le mouvement social, qui peut notamment être marqué par une forme de suspension des formes de domination traditionnelle et par l'émergence de capitaux alternatifs qui, en situation, valent plus que d'autres ; rien ne dit qu'ensuite, ces savoir-faire nouveaux seront adaptables dans d'autres espaces sociaux, voire dans d'autres mouvements sociaux ; mais il faut aussi rappeler que l'émergence de « leaders » est le résultat de la réactivation de propriétés sociales qu'ils détenaient déjà et qui sont propices à l'exercice d'une domination sur le groupe ; pour des exemples d'apprentissages lors de mouvements sociaux, cf. Benquet (2011), Barron *et al.* (2011), Geay (2009).

d'être (ou non) acquises puis mobilisées, selon les contextes, les configurations et les réalités institutionnelles qui encadrent cet engagement ; et que cette mobilisation (quand elle a lieu) produit des effets sur les « carrières » militantes.

## **2. La production des savoir militants : un travail institutionnel**

Les apprentissages militants sont donc susceptibles d'influer fortement sur les trajectoires des individus. Mais l'acquisition de ces savoirs est d'abord portée par les organisations militantes, qui en supportent les coûts mais en retirent aussi les bénéfices en termes de fidélité et de respect d'une certaine orthodoxie, ce qui constitue finalement le cœur de l'activité institutionnelle de ces structures (Lagroye et Offerlé, 2011).

Partis politiques, organisations syndicales et fédérations associatives sont des structures qui promeuvent (ou ont promu) des dispositifs formels de diffusion de savoirs et de savoir-faire, pour lesquels des militants, devenus formateurs pour un temps ou en permanence, réalisent un travail pédagogique de transmission et d'échanges. Stages de formation syndicale, écoles ou universités d'été de partis politiques, organismes privés de formation proposant des stages aux grosses associations, tous ces lieux permettent l'acquisition par les militants de connaissances, de savoir-faire intellectuels, mais aussi de manières de penser et de catégorie de perception de la Société. L'existence de ces formations, formalisées dans des dispositifs, des acteurs spécialisés et des lieux spécifiques, pose un certain nombre de questions.

### **2.1. Entre promotion culturelle et formation pour l'action**

La première d'entre elles renvoie au contenu de ce qui est diffusé. Conformément aux logiques propres à la formation professionnelle, la formation militante est marquée par l'hésitation entre d'une part l'inculcation de savoirs et de pratiques directement utiles pour l'action et d'autre part la diffusion de savoirs intellectuels et culturels non directement utilisables. Toute l'histoire de la formation syndicale est ainsi marquée cette ambiguïté entre « promouvoir une éducation pour l'action » ou pour « une formation culturelle » (Ethuin et Yon, 2011:17-18). Ces deux modèles de formation se retrouvent dans l'histoire de la plupart des lieux de formation, comme par exemple les Instituts du travail (Tanguy, 2006) : créés dans les années 1950 et 1960<sup>12</sup>, réunissant universitaires et responsables syndicaux dans l'objectif d'organiser des formations syndicales, ceux-ci ont été et sont encore à la fois des

---

<sup>12</sup> Les instituts du travail comptent deux instituts nationaux (celui de Strasbourg, créé en 1955, et l'Institut des sciences sociales du travail – ISST – créé à Paris en 1961) et cinq instituts régionaux (Lille, Grenoble, Aix-en-Provence, Lyon et Nancy).

lieux de formation intellectuelle des syndicalistes et des lieux d'apprentissage de compétences pour l'action, qu'il s'agisse, par exemple, de savoirs juridiques pour mener à bien l'activité prud'homale, de savoir-faire de négociation collective, ou encore de savoirs techniques liés aux questions d'hygiène et de sécurité.

Les contradictions propres à cette double ambition sont visibles à la fois du côté des stagiaires, qui trouvent dans ces stages syndicaux pêle-mêle l'occasion de prendre de la distance avec leur activité professionnelle habituelle, d'acquérir des compétences pour mieux exercer leur fonction syndicale, mais aussi un moment pour réfléchir à leurs propres compétences et à leurs trajectoires. Aujourd'hui, c'est une véritable expertise de la formation syndicale qui se développe, nourrie de processus sociaux plus généraux, notamment l'institutionnalisation du syndicalisme et la généralisation dans le monde de l'éducation et de la formation d'une logique des compétences<sup>13</sup>. Ce qui ne préjuge évidemment pas de la manière dont des individus en quête de promotion culturelle ou de reconnaissance intellectuelle peuvent se saisir des formations « utilitaires » qui leur sont proposées non seulement pour sortir de l'usine ou du bureau, mais aussi pour se saisir des savoirs plus scolastiques qui peuvent affleurer dans les stages proposés<sup>14</sup>.

## 2.2. Logiques d'incorporation institutionnelle et pratiques pédagogiques

Ces formations institutionnalisées renvoient à une deuxième question, qui est celle du contenu de ce qui est transmis, et en particulier de la neutralité des savoirs qui y sont diffusés. Si les organisations militantes constituent bien « des instances de diffusion des orientations et de sélection des militants et des cadres disposés à les relayer et à les mettre en œuvre » (Ethuïn et Yon, 2011:19), alors il est logique que les moments de formation constituent un moment privilégié de ce « façonnage organisationnel du militantisme » (Sawicki et Siméant, 2009). Les travaux sur les écoles du Parti communiste<sup>15</sup> montrent dans quelle mesure celles-ci ont aussi été des lieux de production d'une orthodoxie militante ; il en est de même des autres formations politiques, notamment lors des universités d'été de ces partis. Espaces de conversion de dispositions préalables en un habitus militant spécifique à l'organisation, ces lieux de formation ont pour objectif de rendre les militants

<sup>13</sup> Ces contradictions se donnent aussi à voir dans les formes pédagogiques mises en œuvre et les figures de formateurs, qu'il faudrait analyser : ils peuvent être de véritables « passeurs », transformant savoirs savants en savoirs militants (Hamman *et al.*, 2002) ou se vivent comme des « animateurs » chargés de permettre entre les militants des échanges de pratiques et la circulation de la parole entre stagiaires.

<sup>14</sup> S'il ne s'agit pas d'opposer brutalement savoirs scolastiques et savoirs pour l'action, on peut montrer en quoi c'est d'abord l'environnement d'apprentissage qui produit des effets scolastiques : le temps passé à la réflexion, la prise de distance avec la réalité du terrain... : sur la force du biais scolaire, cf. Bourdieu (1997).

<sup>15</sup> Elles ont disparu au début des années 2000 pendant le mandat de Robert Hue à la tête du PCF.

« compatibles avec les règles de l'institution partisane » (Fretel, 2010) et permettent au collectif d'inculquer aux militants un discours idéologique commun, une manière unique de voir et de comprendre le monde. En cela, la formation militante remplit explicitement, comme toutes les instances de formation un rôle d'incorporation des pratiques et des valeurs (Suaud, 1978).

Ce travail d'incorporation passe par un ensemble de pratiques : la plus classique est celle de conférences et de débats consacrés à des problèmes actuels, qui permettent de faire réfléchir les militants à ces questions et aux solutions proposées par l'organisation. Mais il faut aussi évoquer la diffusion de contenus moins explicitement politiques et orientés. Il en est ainsi des formations qui semblent plus techniques et plus spécialisées : dans les formations au droit pour les conseillers prud'hommes, par exemple, les différentes organisations privilégient des catégories et des procédures différentes, selon la conception qu'elles ont de la justice prud'homale, et finalement de la politique du droit qu'elles défendent (Willemez, 2003). Enfin, les formes d'inculcation sont sans doute aussi à trouver dans l'ensemble des éléments de sociabilité qui sont vécus lors des formations (repas pris en commun, pauses, éventuellement soirées festives), qui contribuent à des processus d'homogénéisation, et en particulier à la production de cadres pratiques d'engagement dans l'organisation. La différenciation entre curriculum réel et curriculum formel, mise en valeur par les travaux de sociologie de l'éducation, est ici particulièrement heuristique : dans un moment où les formations sont de plus en plus tournées vers les apprentissages concrets et tournés vers l'action, le travail idéologique de conformation et d'uniformisation passe largement par « ce qui n'est pas explicité dans le curriculum formel » (Perrenoud, 1984).

Il en est ainsi, parmi d'autres exemples, de l'apprentissage par les conseillers prud'hommes de leur activité de jugement. La lecture du Code du travail, la consultation de la jurisprudence et le travail de documentation, la rédaction de jugement, la prise de note pendant les audiences, etc. sont autant d'activités intellectuelles spécifiques, apprises de plusieurs manières<sup>16</sup>. La principale reste bien entendu la formation initiale, pour ceux et celles qui ont été diplômé-e-s, en droit ou dans d'autres disciplines. Un autre type de formation, tout aussi formalisée, renvoie aux stages organisés par les structures syndicales ou syndicalo-universitaires (par exemple, les ISST) ; mais le principal lieu reste sans doute les audiences elles-mêmes et les moments de délibération entre conseillers, les couloirs du tribunal ou encore la bibliothèque du conseil quand elle existe, où les conseillers échangent des manières de faire et où les nouveaux venus apprennent sur le tas l'ensemble de ces activités.

On comprend alors le rôle central que peut jouer la formation dans les organisations, d'au moins trois manières : d'abord en homogénéisant le groupe, et finalement en le dotant d'une identité collective unique et substantielle, bref en lui

<sup>16</sup> Sur cette question du travail prud'homal, cf. Willemez (2012).

donnant une voix et un sens, en l'objectivant ; ensuite en permettant d'assurer aux militants la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire techniques et experts, qui constituent ensuite une plus-value et un gage de sérieux ; enfin en fournissant un outil efficace de gestion des engagements : les apprentissages participent ainsi à la perpétuation de l'investissement des individus et à la lutte contre les défections en proposant des formations dont, à travers ce que des économistes appellent des effets d'aubaine, les militants se saisissent pour les réinsérer dans leurs aspirations, dans leurs ambitions et finalement dans la manière dont ils se constituent leur trajectoire. L'enjeu est alors de comprendre comment ces individus se réapproprient les dispositifs institutionnels de formation, mais aussi comment les entrepreneurs de formation adaptent (ou non) leurs propositions à ces attentes et à ces intérêts multiples.

Situés précisément à l'intersection des trajectoires individuelles et des organisations militantes, les apprentissages constituent donc bien une des manières de montrer l'inanité de penser l'un sans l'autre. Ces réflexions permettent aussi de militer pour un désenclavement de la sociologie de l'engagement, qui ne pourra se renouveler qu'en se nourrissant des travaux des autres champs thématiques, en l'occurrence ici de la sociologie de l'éducation. Ce qui permettra de lui donner une autre dimension que celle d'une « science normale », qu'elle tend à avoir aujourd'hui.

## Références

- Barron Pierre, Bory Anne, Chauvin Sébastien, Jounin Nicolas et Lucie Tourette, « *On bosse ici, on reste ici !* » : la grève des sans-papiers : une aventure inédite, Paris, la Découverte, « Cahiers libres », 2011.
- Becquet Valérie, *L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ?*, Paris, Publications de l'INJEP, « Les cahiers de l'action », 2011.
- Benquet Marlène, *Les damnées de la caisse : enquête sur une grève dans un hypermarché*, Bellecombes-en-Bauges, Éd. du Croquant, « Savoir-agir », 2011.
- Boltanski Luc et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, « NRF essais », 1999.
- Bourdieu Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, « Liber », 1997.
- Bourdieu Pierre, « Le mystère du ministère », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n° 140, p. 7-11.

- Castel Robert, *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, « La République des idées », 2003.
- Chateigner Frédéric, « Considéré comme l'inspirateur... », *Sociétés contemporaines*, 2011, n° 81, p. 27-59.
- Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, A. Colin, « 128. Sociologie », 2006.
- Dressen, Marnix, *De l'amphi à l'établi. Les étudiants maoïstes à l'usine (1967-1989)*, Paris, Belin, 1999.
- Ethuin Nathalie et Yasmine Siblot, « Du cursus d'éducation syndicale aux parcours de formation des militants de la CGT (années 1950-2000) », *Le Mouvement Social*, 2011, n° 235, p. 53-69.
- Ethuin Nathalie et Karel Yon, « Les mutations de l'éducation syndicale : de l'établissement des frontières aux mises en dispositif », *Le Mouvement Social*, n° 235, 2011, p. 3-21.
- Faure Sylvia et Thin Daniel, « Femmes des quartiers populaires, associations et politiques publiques », *Politix*, 2007, n° 78, p. 87-106.
- Fillieule Olivier (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, « Sociologiquement », 2005.
- Fillieule Olivier, « Carrière militante », *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Presses de sciences-po., Paris, 2009, p. 85-94.
- Pudal Bernard et Olivier Fillieule, « Sociologie du militantisme », in Olivier Fillieule, Eric Agrikoliansky et Isabelle Sommier (dir.), *Penser les mouvements sociaux*, La Découverte, « Recherches », 2010, p. 163-184.
- Gaxie Daniel, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Swiss Political Science Review*, 2005, vol. 11 (1), p. 157-188.
- Gaxie Daniel, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 1977, vol. 27 (1), p. 123-154.
- Geay Bertrand (dir.), *La protestation étudiante : le mouvement du printemps 2006*, Paris, Raisons d'agir, « Cours et travaux », 2009.
- Hamidi Camille, *La société civile dans les cités : Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*, Paris, Economica, 2010.
- Hamman Philippe, Méon Jean-Matthieu et Verrier Benoît (dir.), *Discours savants, discours militants : mélange des genres*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Havard Duclos Bénédicte et Sandrine Nicourd, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot, 2005.

- Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- Lahire Bernard, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Lagroye Jacques et Michel Offerlé (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, 2011.
- Leclercq Catherine et Julie Pagis, « Les incidences biographiques de l'engagement. Socialisation militantes et mobilité sociale », *Sociétés contemporaines*, 2011, n° 84, p. 5-23.
- Mauger Gérard, *L'accès à la vie d'artiste : sélection et consécration artistiques*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant, « Champ social », 2006.
- Matonti Frédéric et Franck Poupeau, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, n° 155, p. 4-11.
- Millet Mathias et Daniel Thin, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, « Le Lien social », 2005.
- Mischi Julian, « Gérer la distance à la « base ». Les permanents CGT d'un atelier SNCF », *Sociétés contemporaines*, 2011, n° 84, p. 53-77.
- Neyrat Frédéric (dir.), *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant, « Champ social », 2007.
- Nicourd Sandrine (dir.), *Le travail militant*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, « Res publica », 2009.
- Perrenoud Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, Droz, 1984.
- Poliak Claude F., *Aux frontières du champ littéraire : sociologie des écrivains amateurs*, Paris, Économica, « Études sociologiques », 2006.
- Poliak Claude, « Diplômes tardifs et titres honorifiques », in Millet Mathias et Gilles Moreau (dir.) *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011, p. 67-80.
- Pollak Michael, *Une identité blessée : études de sociologie et d'histoire*, Paris, Métailié, « Leçons de choses », 1993.
- Sawicki Frédéric et Johanna Siméant, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, 2009, vol. 51 (1), p. 97-125.

- Simonet Maud, *Le travail bénévole : engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute, « Travail et salariat », 2010.
- Suaud Charles, *La vocation : conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Éditions de Minuit, « Le Sens commun », 1978.
- Tanguy Lucie, *Les Instituts du travail : la formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.
- Willemez Laurent, « Quand les syndicats se saisissent du droit », *Sociétés contemporaines*, 2003, n° 52, p. 17-38.
- Willemez Laurent, « Perseverare Diabolicum : l'engagement militant à l'épreuve du vieillissement social », *Lien social et Politiques*, 2004, n° 51, p. 71-82.
- Willemez Laurent, « Les prud'hommes et la fabrique du droit du travail : contribution à une sociologie des rôles judiciaires », *Sociologie du Travail*, 2012, vol. 54 (1), p. 112-134.

### Biographie

Laurent Willemez est professeur de sociologie à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Ses recherches sont consacrées à la sociologie de l'engagement et à la sociologie du droit et de la justice. Il a notamment publié, avec Frédéric Chauvaud et Yves Jean (dir.), *Justice et sociétés rurales du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours* (Presses Universitaires de Rennes, 2011) et avec Antoine Vauchez, *La justice face à ses réformateurs (1981-2006)* (PUF, 2007).