



**HAL**  
open science

## Une politisation par la pratique d'un idéal scolaire ?

Akhésa Moummi

► **To cite this version:**

Akhésa Moummi. Une politisation par la pratique d'un idéal scolaire ?. Mondes arabes, 2023, L'école à l'épreuve, 1 (3), pp.107-132. 10.3917/machr2.003.0107 . halshs-04163339

**HAL Id: halshs-04163339**

**<https://shs.hal.science/halshs-04163339v1>**

Submitted on 18 Jul 2023

**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.

Copyright

## **Une politisation par la pratique d'un idéal scolaire ?**

### **Exploration des récits de la crise par les enseignantes de la Mission Laïque Française au Liban (2021-2022)**

Autrice : Akhésa Moumami ([akhesa.moumami@ehess.fr](mailto:akhesa.moumami@ehess.fr)), doctorante en Études Politiques à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Doctorante associée au département d'Études Contemporaines de l'Institut Français du Proche-Orient (Beyrouth, UMIFRE 6 / USR 3135).

Résumé : Cet article s'intéresse à la production de discours politiques par les enseignantes de la Mission Laïque Française au Liban, en contexte de crise. Il prend comme postulat que leur socialisation scolaire laïque participe de leur politisation et les conduit à produire des jugements à l'encontre du système politique libanais. Après avoir questionné les effets de la crise sur les pratiques scolaires au quotidien, il s'agira de montrer que les récits des enseignantes montent en généralité et produisent des jugements politiques. Ces derniers témoignent des tensions intimes traversées par les enseignantes. Doivent-elles rester au Liban pour pousser à un changement de régime ou quitter le pays afin de préserver leurs familles et leur identité professionnelle et personnelle ?

Abstract: This article focuses on the production of political discourses by women teachers of the French Secular Mission in Lebanon in a context of crisis. It assumes that their school socialization is part of their politicization and leads them to produce judgments against the Lebanese political system. After examining the effects of the crisis on everyday school practices, the aim is to show that the teachers' narratives become more general and produce political judgments. The latter testify to the intimate tensions experienced by the teachers. Should they stay in Lebanon to push for regime change or leave the country to preserve their families and their professional and personal identity?

Mots-clés : politisation ; pratiques scolaires laïques ; crise ; Mission Laïque Française ; Liban

Références de l'article publié : MOUMMI Akhésa, « Une politisation par la pratique d'un idéal scolaire ? Exploration des récits de la crise par les enseignantes de la Mission Laïque Française au Liban (2021-2022) », *Mondes arabes. Revue de sciences sociales du politique des mondes arabes & musulmans*, 2023, vol. 1, n° 3, « L'école à l'épreuve », p. 109-135.

En ligne : <https://www.cairn.info/revue-mondes-arabes-2023-1-page-107.htm>

(DOI : [10.3917/machr2.003.0107](https://doi.org/10.3917/machr2.003.0107))

Avant nos salaires valaient 3 000 €, maintenant, ils valent 100 ou 200 €. On ne peut plus rien acheter. [...] C'est dur de continuer à autant travailler alors que l'on gagne si peu<sup>1</sup> !

À elle seule, cette déclaration résume l'effondrement économique du Liban, l'ampleur de l'inflation dans le pays et les tensions de l'engagement professionnel du corps enseignant. C'est précisément ce que nous nous proposons d'analyser dans cet article en interrogeant les récits de la crise produits par le corps enseignant des établissements de la Mission Laïque Française (MLF) au Liban entre septembre et décembre 2021.

L'économie libanaise repose, depuis la guerre civile, sur une économie dollarisée, où la parité entre dollar (\$) et livre libanaise (LL) est garantie au taux de 1 500 LL pour 1 \$ [Osseiran, 1994]. Depuis l'automne 2019, la Banque du Liban n'a plus les moyens de garantir cette parité et le taux de change entre livre libanaise et dollar est extrêmement volatile sur le marché parallèle, alors que le marché bancaire a imposé un strict contrôle des capitaux. À titre d'exemple, à la rentrée 2021, en date du 06 septembre, au marché noir, 1 \$ valait 17 900 LL. En réponse, le coût des biens et services — qui étaient payables jusqu'à l'automne 2019 indifféremment en livres libanaises et en dollars — a explosé, causant une inflation exponentielle. Entre décembre 2018 et octobre 2021, le prix des produits alimentaires et des boissons non-alcoolisées a augmenté de 2 067 % [Administration Centrale de la Statistique, 2023]. En conséquence, la crise économique se traduit par l'effondrement du niveau de vie de la population libanaise [Banque Mondiale, 2021]. La classe moyenne, dont le quotidien reposait jusqu'ici sur des salaires fixes, distribués en livres libanaises, apparaît comme particulièrement touchée par cette crise. Le nonaccès aux comptes en banque et à l'argent épargné est une traduction sensible de la crise dans le quotidien de cette classe moyenne. Cette tension n'est pas sans conséquence pour les espaces professionnels. Les luttes pour les hausses de salaire et l'introduction d'une part de rémunération en dollars se font nombreuses, à l'instar des écoles privées et publiques [Rédaction de l'OLJ, 2023].

Or, au sein de l'espace scolaire, la crise économique n'est pas la seule à occuper les esprits lors de la rentrée 2021. Cette dernière marque la réouverture des écoles libanaises après plus d'un an et demi de fermeture du fait de la pandémie de COVID-19. Enseignantes, élèves et personnels de direction font leur rentrée dans un cadre professionnel « dans l'épreuve », où le

---

<sup>1</sup> Entretien avec Mariane, professeure de physique-chimie, 26 octobre 2021. Précisons que l'ensemble des acteurs présentés ici sont anonymisés.

ministère impose seulement quatre jours d'enseignement en présentiel et non pas cinq [El-Hage, 2021]. Cette épreuve est entendue comme « la restriction [de l'espace] des habitudes » [Mariot, 2021, p. 10], qui s'inscrit dans une temporalité longue de sortie de l'ordinaire entre crise économique et crise sanitaire [Bensa & Fassin, 2002 ; Deluermoz & Foa, 2022]. Le quotidien est ainsi hypothéqué et la conception de l'avenir impossible<sup>2</sup>.

Afin de penser finement les effets de cette crise, nous nous concentrerons sur un des cinq établissements de la Mission Laïque Française au Liban : le Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh (LFLHN). Cet établissement, fondé à la toute fin des années 1990 dans la région de Nabatieh au Sud-Liban, constitue l'une des rares présences françaises dans cette zone, raison pour laquelle il retient notre attention dans le présent article. Situé dans une région à majorité chiite, il scolarise aussi des élèves des villages chrétiens alentours. Il s'agit d'une cité scolaire de 664 élèves, pour l'année 2021-2022, répartis de la petite section à la terminale générale. À l'image des autres établissements de la MLF, il est régi à la fois par le droit libanais (en matière de droit du travail et pour certaines obligations scolaires) et par le droit français. Il est membre du réseau de l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) en tant qu'établissement scolaire conventionné. Les établissements scolaires de la MLF constituent ainsi un des segments de l'enseignement français au Liban, lui-même partie de l'offre scolaire privée dans le pays. Ces établissements privés scolarisaient, au moins jusqu'en 2019, la majorité de la jeunesse libanaise [Administration Centrale de la Statistique, 2020]. Ils appliquent les programmes scolaires français et font passer les diplômes français, en sus du brevet libanais en classe de troisième, pour les élèves de nationalité libanaise. Lorsqu'un établissement est conventionné, il bénéficie en plus d'une délégation de personnel. C'est le cas du Lycée de Habbouche où les deux personnels de direction (une cheffe d'établissement et une coordinatrice pour le premier degré) sont de nationalité française, de même que la formatrice du premier degré travaillant à mi-temps dans l'établissement. Toutes trois touchent leurs salaires en euros. Le corps enseignant est lui exclusivement de nationalité libanaise et recruté en contrat local. Il est donc rémunéré en livres libanaises. C'est sur ce corps enseignant libanais que se concentre notre étude, afin de saisir les modalités et traductions de la crise dans l'espace scolaire et ses effets sur les personnels. L'établissement compte cinquante-cinq enseignants répartis dans trois bâtiments : la maternelle, le primaire et le collège-lycée. L'enquête

---

<sup>2</sup> Échange entre Tala, enseignante de français et d'histoire-géographie, ancienne professeure des écoles et Kawthar, professeure de langue arabe en salle des professeurs du second degré, 11 novembre 2021.

ethnographique s'est focalisée sur le lycée et la maternelle dans les observations quotidiennes — participantes et non-participantes — du vécu scolaire et cela entre septembre et décembre 2021. Les échanges quotidiens avec le personnel scolaire ont été principalement menés en français, parfois en arabe. Cette enquête s'appuie aussi sur neuf entretiens semi-directifs (d'une durée moyenne d'une heure et menés en français) avec des personnels enseignants de l'établissement, issus eux aussi de la maternelle ou du secondaire.

Ce corps enseignant est majoritairement composé de femmes de nationalité libanaise. Les entretiens menés sont le reflet de cette composition genrée puisque un seul homme a été interrogé pour huit femmes. À ce titre, la féminisation sera privilégiée dans ce texte afin de rendre compte de la composition sexuée du corps enseignant. Cela n'empêchera pas l'usage de récits et de pratiques produits par des enseignants de sexe masculin. Ces femmes ont, pour beaucoup, plus de dix ans d'ancienneté. Toutes scolarisent leurs enfants dans l'établissement au nom du fait qu'ils sont « les meilleurs<sup>3</sup> », et cela gratuitement au titre des avantages salariaux offerts par la MLF à ses personnels cadres, c'est-à-dire ceux travaillant à temps plein et ayant été titularisés. Néanmoins, ces enseignantes ont, quasi-exclusivement, été scolarisées dans des établissements confessionnels. Par ailleurs, l'éducation est la source de revenus principale de ces enseignantes. Lorsqu'elles ne travaillent pas à plein temps dans l'établissement, elles complètent leurs services dans des établissements de la région (parfois confessionnels, parfois publics). À titre indicatif, le salaire d'une enseignante débutante dans l'établissement et disposant d'une licence d'enseignement est de 1 300 000 LL. Son évolution dépend du nombre d'heures de cours assurées, de l'ancienneté et des responsabilités parallèles (notamment la coordination de matières ou la responsabilité de professeur principal). S'ajoute à ce salaire des primes liées à l'engagement professionnel ou des compléments de salaire exceptionnels — du fait de la crise économique — distribués en dollars.

Cette plongée dans le corps enseignant de la Mission Laïque Française, dont le lycée de Nabatieh est un exemple typique, doit permettre de saisir les modalités d'expression et de mise en récit par les acteurs enseignants de la crise libanaise. En partant du vécu concret de la crise dans l'espace scolaire et par le corps enseignant, il s'agit de mettre en exergue les effets d'une socialisation laïque et française — produite par l'espace scolaire — dans l'appréhension de cette crise économique et sanitaire. Cet article prend appui sur le postulat suivant : cette

---

<sup>3</sup> Ce terme est utilisé par Mariane, professeure de physique-chimie, lors de notre entretien le 26 octobre 2021.

socialisation laïque est propre aux établissements de la Mission Laïque Française, du fait de l'enseignement quotidien de programmes scolaires français et de la pratique scolaire de la laïcité — dans des modalités non-identiques à la France métropolitaine —. Nous démontrerons ici en quoi cet habitus influence la fabrique de la politisation des enseignantes. Les récits de la crise, et la politisation qu'ils dévoilent, seront donc l'objet principal de l'article. La politisation est ici entendue comme la mise en mots de l'appréhension du politique au travers des expériences vécues. La crise est ainsi envisagée comme un révélateur des attentes et expressions politiques des actrices [Talpin et al., 2021]. C'est en cela que nous porterons notre attention sur les récits produits en contexte de crise. C'est ici « la montée en généralité » du récit dans la définition des principes devant organiser la société et la « conflictualisation » de celui-ci [Hamidi, 2006, p. 10] que nous tâcherons de repérer. Est-ce qu'en parlant de la crise, les personnels scolaires font référence à une société idéale — c'est-à-dire à ce qu'ils souhaiteraient pour la société libanaise — et aux conflits que cette dernière peut provoquer ? Telle est la question que nous poserons. En cela, le processus de politisation sera pensé en tension avec le rapport des enseignantes à l'autorité qui les emploie. La revendication d'une amélioration des conditions salariales au sein de la Mission Laïque apparaît comme l'intermédiaire entre production d'un récit sur la crise et production d'un discours politique sur la société attendue. Cette proposition envisage donc l'espace scolaire comme le lieu permettant de saisir certaines voies de la construction politique des personnels de la MLF et leur rapport à l'État libanais [Barrault-Stella et al., 2020 ; Sawicki, 2012].

« Me mettre les mains dans le cambouis<sup>4</sup> » et me faire voir la réalité d'un établissement dans la crise, telle est la raison pour laquelle la proviseure m'a accueillie — dans le cadre de ma recherche doctorale — et c'est comme cela que j'ai été présentée au personnel scolaire. Dans le questionnement de leurs récits, il est donc important de souligner que ma présence sur le terrain a eu des effets sur la production du discours. Tout au long de l'enquête, j'ai été perçue comme une enquêtrice française, prompte à entrer en empathie et à soutenir les enseignantes dans l'épreuve de la crise. Ma présence répétée en salle des professeurs et auprès d'elles a pu favoriser la production de discours autour de la crise et les amener à me faire le récit de leur rapport à la Mission Laïque et à l'État libanais. J'ai pu être ainsi envisagée comme une médiatrice, une intermédiaire entre l'autorité française qu'est la Mission Laïque et les enseignantes. Cet article suivra donc les logiques de production du discours des actrices en

---

<sup>4</sup> Discussion avec Céliane, cheffe de l'établissement, 8 septembre 2021.

présence. Il s'agira d'interroger ce que le récit qu'elles acceptent de me faire dévoilent de leurs vécus et de leurs appréhensions politiques.

### **Une perte de confiance dans la Mission Laïque Française**

Quelles sont les conséquences de la crise sur l'espace scolaire et sur les personnels enseignants ? Cette partie prend comme point de départ les effets dans la cité scolaire des crises sanitaire et économique qui provoquent une perte de sens du métier enseignant, se manifestant notamment dans les revendications formulées par le personnel scolaire envers l'autorité qui les emploie. Pour les enseignantes, la crise apparaît comme un empêchement du travail quotidien, comme une transformation de la routine [Deluermoz & Foa, 2022, p. 21]. Or, cette transformation subie ne leur semble pas reconnue par leur employeur, accentuant de fait la crise de sens.

#### Élèves et enseignantes affectés par les crises sanitaire et économique

Nous tâcherons ici de décrire les traces que laissent les crises sanitaire et économique dans l'espace scolaire, en se demandant comment elles affectent « l'ordre scolaire ». Celui-ci correspond aux « pratiques [qui] concourent sur le terrain, par leurs interactions, à faire fonctionner les établissements [scolaires] d'une manière telle que les activités prévues continuent de s'y dérouler, éventuellement avec des modifications » [Masson, 1999, p. 4]. En cherchant à saisir les effets de la crise sur l'école, nous montrerons comment cette dernière tient et comment les pratiques évoluent en son sein, pour que l'école reste école malgré la crise.

#### *Réadapter les élèves au cadre scolaire après l'enseignement à distance*

Il s'agit, pour les enseignantes comme pour la direction de l'établissement, de réaffirmer les règles de l'école en présence, de réadapter les élèves à ce cadre scolaire. C'est ce qu'énonce Céliane, la cheffe d'établissement dès la réunion de rentrée des personnels enseignants, le 9 septembre 2021, où elle leur donne une série de directives. Réinstaurer le cadre scolaire exige ainsi de rappeler les principes pédagogiques qui animent l'établissement : « la compréhension et l'analyse » de même que l'apprentissage de méthodes de travail. Par-là, elle attend de ses enseignantes qu'elles « remettent les élèves au travail », après un an et demi d'enseignement à

distance<sup>5</sup>. Cette position est traduite par les enseignantes dès la rentrée des élèves. Mina, enseignante de Sciences et Vie de la Terre (SVT) et professeure principale d'une classe de terminale le fait dès l'accueil des élèves au premier jour de classe<sup>6</sup>. Elle appelle ainsi les terminales à s'organiser dès le début de l'année pour affronter la charge de travail. Les attentes de l'établissement — du corps enseignant, de la direction, des parents — envers les élèves sont résumées par les mots-clés suivants : « Travail, gestion, organisation ». C'est un programme de remise au travail qu'elle présente à ses élèves, afin de les inciter à s'engager dans cette nouvelle année scolaire. C'est grâce à celui-ci qu'elle considère que les élèves pourront réussir leur baccalauréat. Réaffirmer ces attentes scolaires permet à Mina et à ses collègues de poursuivre l'entreprise de distinction du Lycée d'Habbouche par rapport aux établissements catholiques alentours. Ces enseignantes rejettent le modèle catholique qu'elles ont fréquenté et qui repose sur l'apprentissage par cœur et la discipline des élèves [Le Thomas, 2010, p. 56] ; pour proposer un contre-modèle, fondé sur la construction progressive des savoirs et des compétences par les élèves. Pour cela, ils devront organiser leur travail selon trois axes : le travail des cours proprement dit (« lire son cours, refaire les exercices »), la régularité dans le travail qui doit être quotidien et la confiance en leurs compétences. Mina, toujours, insiste sur l'importance pour les élèves de reconnaître leurs points forts et faibles, pour mieux travailler sur ces derniers. Ainsi, la reconstruction du cadre scolaire passe d'abord par l'adhésion des élèves à un programme éducatif affirmé à toutes les échelles de l'établissement. Celui-ci doit leur permettre de renouer avec leur travail personnel. Dans le contexte de forte concurrence scolaire qui prévaut au Liban [Daccache, 2013] et qui fait de cet espace un « marché scolaire » [Felouzis et al., 2013], ces injonctions dessinent le portrait de ce que doit être l'enseignement français au Liban aux yeux de ces enseignantes et de la proviseure : un lieu d'acquisition de savoirs et de compétences au service de l'avenir des élèves. C'est cette image qui est réaffirmée dans l'une des vidéos promotionnelles de l'établissement, où il est présenté comme « l'incarnation de l'excellence<sup>7</sup> ».

Pourtant, la réadaptation des élèves au cadre scolaire est difficile, ce qui met en péril cette entreprise de distinction. Le poids des effets de la crise sanitaire est quotidien et les élèves

---

<sup>5</sup> Observation de la réunion de rentrée des enseignantes du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, 09 septembre 2021 après-midi.

<sup>6</sup> Observation de la réunion de rentrée de l'une des deux classes de terminale de l'établissement, 13 septembre 2021 au matin.

<sup>7</sup> Extrait d'une vidéo publiée sur la chaîne YouTube de l'établissement le 10 février 2021 : « Pourquoi choisir le lycée français d'Habbouche ? Parce qu'il incarne l'excellence », en ligne : <https://cutt.ly/f5AbHaS>.



peinent à se réinscrire dans le cadre scolaire. Les échanges en salle des professeurs dévoilent un apprentissage difficile du métier d'élève et un manque de conformité de ces derniers à l'ordre scolaire attendu [Barrère, 2004]. Les enseignantes l'imputent directement à la désocialisation scolaire provoqué par l'enseignement à distance, qui a conduit les élèves à la perte de l'ensemble de leurs repères. Plusieurs éléments sont dénoncés : une perte d'habitude de l'écriture des élèves<sup>8</sup>, une absence d'autonomie de ces derniers<sup>9</sup>, une non-maîtrise de la lecture — notamment chez ceux qui ont effectué la fin de la maternelle et le début du primaire à distance<sup>10</sup> — et une perte d'habitude dans le travail<sup>11</sup>. *In fine*, c'est bien une non-maîtrise des codes et des attendus scolaires en termes de comportement et de travail qui est soulignée<sup>12</sup>. Or, cette difficulté apparaît comme une véritable épreuve pour le corps enseignant, qui a le sentiment que l'engagement professoral est voué à l'échec, face à l'attitude des élèves. Les cours apparaissent comme « poussifs<sup>13</sup> » et le travail enseignant perd de son sens face au sentiment de devoir « tout réapprendre aux élèves<sup>14</sup> ». La perte de sens s'exprime donc dans la tension élèves-enseignants par rapport au travail scolaire [Organisation des Nations-Unies, 2020]. Elle se retrouve aussi dans la matérialité de celui-ci. La crise économique remet, en effet, en cause l'usage ordinaire des outils du travail scolaire.

### *Faire avec le cadre financier contraint par la crise économique*

La réaffirmation de l'ordre scolaire s'organise dans un cadre financier et matériel contraint du fait de la dévaluation de la monnaie libanaise, ce qui complique le travail des enseignantes. Les établissements sont frappés de plein fouet par la crise économique, qui met en péril les ressources financières des écoles. Celles-ci, en tant que structures de droit privé, sont financées quasi-exclusivement par les écolages payés par les familles en livres libanaises. Pourtant, la plupart des frais qu'elles engagent (manuels, matériel, électricité, connexion internet, etc.) sont à payer en dollars [EuroMENA Consulting, 2021, p. 9]. Céliane, la cheffe d'établissement, insiste sur la transformation des pratiques de travail qu'impose la crise, dans la continuité de ce

---

<sup>8</sup> Discussion avec Tala, enseignante de français et d'histoire-géographie, ancienne professeure des écoles, 13 septembre 2021.

<sup>9</sup> Discussion avec Wael, enseignant d'histoire-géographie en langue française, 27 septembre 2021.

<sup>10</sup> Échange avec une enseignante dans une classe de CP-CE1, 1<sup>er</sup> octobre 2021.

<sup>11</sup> Échange avec Tala, enseignante de français et d'histoire-géographie, ancienne professeure des écoles, 1<sup>er</sup> octobre 2021.

<sup>12</sup> Discussion avec Baya, enseignante de français et ancienne professeure des écoles, 18 novembre 2021.

<sup>13</sup> Discussion avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 27 septembre 2021.

<sup>14</sup> Discussion avec Baya, enseignante de français et ancienne professeure des écoles, 18 novembre 2021.

qui a déjà été mis en œuvre lors des fermetures d'établissements au plus fort de la pandémie. Elle appelle les enseignantes à privilégier les supports numériques téléchargeables. Cela doit permettre à la fois de contenir les impressions et photocopies, de même que l'achat de manuels pour les familles ou pour l'établissement. Cela limite aussi les besoins en électricité pour le travail personnel ou dans l'établissement. L'Environnement Numérique de Travail (ENT) doit devenir un espace d'usage quotidien et cela malgré le retour en présentiel des élèves<sup>15</sup>.

Pourtant, alors que ces demandes avaient été accueillies sans protestation à la rentrée, leur mise en œuvre dans le quotidien scolaire apparaît plus complexe. Une pénurie de papier dans le bâtiment du secondaire révèle ainsi le rôle central des photocopies, en sus de l'ENT, comme en témoigne Tala, enseignante de français et d'histoire-géographie en langue française au collège :

Comment je vais faire pour travailler avec les élèves ? Sans manuel, si on ne peut plus faire de photocopies, ça va devenir très compliqué<sup>16</sup>.

L'usage de la photocopieuse apparaît ainsi comme un palliatif, qui doit permettre de faire classe malgré l'absence de manuel. L'ENT est envisagé comme un support pour l'élève, dans son travail quotidien mais le support papier, qu'il s'agisse d'un manuel ou des photocopies, apparaît comme nécessaire au sein de la classe. La pénurie de papier agit donc comme un révélateur du remodelage seulement partiel des pratiques professionnelles, malgré la contrainte quotidienne générée par la crise.

Ce remodelage interroge la capacité du personnel scolaire à maintenir le cadre malgré la crise polymorphe que traverse les espaces scolaires libanais. Il est l'un des facteurs premiers de la « crise de sens » vécue par leurs enseignantes ; puisque l'enseignement et le maintien du cadre scolaire ne sont plus leurs seuls sujets de préoccupation. Alors que cette centralité de l'enseignement apparaît comme l'un des éléments au cœur de leur ethos personnel et professionnel [Cacouault, 2007], la crise empêche la concentration et apparaît comme un élément perturbateur<sup>17</sup>. Face à la perte de revenus qu'engendre la crise économique, les enseignantes tentent de mobiliser des ressources disponibles au sein de l'espace scolaire pour améliorer leurs revenus. Cela passe par exemple par le fait d'assurer plus d'heures de cours ou

---

<sup>15</sup> Observation de la réunion de rentrée des enseignantes du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, 09 septembre 2021 après-midi.

<sup>16</sup> Observation en salle des professeurs de l'établissement et échanges avec Tala, enseignante de français et d'histoire-géographie, matinée du 12 octobre 2021.

<sup>17</sup> Discussion avec Mina, enseignante de Sciences et Vie de la Terre, 11 octobre 2021.

d'accepter plus de responsabilités. Or, cette mobilisation accentue la crise de sens qu'elles traversent. Plus elles travaillent pour essayer d'améliorer leurs revenus, moins elles ont le sentiment d'assurer correctement leurs responsabilités, comme en témoigne cette enseignante d'arabe :

C'est dur parce que l'on pense tout le temps à la crise, ça nous empêche de nous concentrer sur le travail. On pense tout le temps à la crise, à l'essence, à l'avenir. Et du coup, c'est dur de se concentrer, d'assurer autant de choses, autant d'heures de cours<sup>18</sup>.

La crise hypothèque le passé, le présent et l'avenir et met en cause la possibilité même d'assurer correctement sa mission, à l'image de ce que l'espace scolaire a déjà traversé pendant la guerre civile libanaise [Slim, 2010]. La crise n'affecte pas seulement le cadre scolaire mais aussi le quotidien enseignant et la capacité du personnel scolaire à mener sa mission à son terme. C'est la « vulnérabilité » [Puig & Tabet, 2021, p. 236] du corps enseignant face à la crise qui se dévoile et qui interroge le sentiment d'« incertitude » [Naepels, 2019, p. 14] dans lequel il évolue.

### De la vulnérabilité vécue à la crise de sens au travail enseignant

Après avoir observé les manifestations concrètes de la crise, les traductions intimes de celle-ci doivent être envisagées. Cette dernière a une conséquence : un profond sentiment de dévaluation du travail quotidien. En partant des explications données à l'incertitude, il s'agira de comprendre comment les enseignantes s'organisent face à celle-ci. Elles formulent, en réponse, des demandes auprès de leur employeur, la Mission Laïque Française, afin que les salaires soient améliorés. Ces revendications salariales correspondent à une demande de reconnaissance de l'engagement quotidien au service du Lycée et cela malgré la crise.

#### *Vulnérabilité au présent*

La première des manifestations de cette vulnérabilité s'observe dans les modes de subsistance des enseignantes au quotidien. Face à la dévaluation de la monnaie libanaise, leur salaire perd de sa valeur et le pouvoir d'achat des enseignantes s'effondre. Un salaire à 2 500 000 LL valait 1 667 \$ à la rentrée 2019 (au taux officiel de la livre soit 1 500 LL pour 1 \$), il ne vaut plus

---

<sup>18</sup> Discussion lors d'une distribution d'essence assurée au sein du lycée avec une enseignante d'arabe d'une cinquantaine d'années, 28 septembre 2021.

que 140 \$ en septembre 2021 (où la livre libanaise était évaluée à 17 900 LL pour 1\$ au marché noir). Cet effondrement du pouvoir d'achat impose aux enseignantes de trouver des solutions pour continuer à payer leurs factures. Dans une enquête publiée en août 2022, 73% des enseignants interrogés par le Centre d'Études Libanaises déclarent avoir des difficultés à payer leurs factures [Hammoud & Shuayb, 2022]. Les enseignantes de la MLF évoquent trois solutions principales pour faire avec la crise, solutions qu'elles exemplifient au quotidien mais qui ne sont pas propres au corps enseignant. La flexibilité des revenus de leurs maris, souvent commerçants ou indépendants, est d'abord évoquée. Ils ont la possibilité d'augmenter leurs tarifs ou d'imposer une partie des paiements en dollars, ce qui permet à la famille de subsister<sup>19</sup>. Par ailleurs et à l'image du reste du corps enseignant libanais, les enseignantes de la MLF décident parfois de prendre un second travail. Dans l'enquête citée de Mohammad Hammoud et Maha Shuayb, 66% des 1 512 enseignants interrogés dans tout le Liban déclarent avoir pris un autre emploi pour pouvoir payer leurs factures [*ibid.*]. Au sein du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, les enseignantes occupaient parfois avant la crise économique ce second emploi, mais son importance dans l'équilibre financier de la famille est nouvelle. Elles en dépendent maintenant pour payer les factures<sup>20</sup>. Il s'agit souvent d'emplois liés à l'enseignement comme des cours particuliers ou des postes dans d'autres espaces scolaires comme l'Institut Français de Nabatieh. Enfin, à l'image de ce qui a déjà été exploré par Pierre Blavier lors de la crise économique en Espagne [Blavier, 2016], le soutien familial est régulièrement évoqué par ces enseignantes comme l'une des conditions de la stabilité. Qu'il s'agisse d'un soutien de la famille proche par la mise en commun des dépenses ou d'un apport ponctuel ou régulier en dollars de la part de la famille à l'étranger, ce soutien apparaît comme l'une des voies de subsistances de ces enseignantes<sup>21</sup>. 65% des personnels enseignants interrogés dans l'étude menée par Mohammad Hammoud et par Maya Shuayb déclarent devoir emprunter de l'argent — sans en préciser l'origine — pour pouvoir payer leurs factures [Hammoud & Shuayb, 2022]. En cela, les enseignantes de la MLF ne dérogent pas à des pratiques financières bien établies dans le contexte libanais, où le soutien de la diaspora apparaissait déjà comme un mode de subsistance [Verdeil et al., 2013, p. 52].

---

<sup>19</sup> Entretien avec Mariane, enseignante de Physique-Chimie, 26 octobre 2021 ; entretien avec Nour, professeure des écoles en classe de grande section, 10 décembre 2021 ; entretien avec Mina, professeure de Sciences et Vie de la Terre, 11 octobre 2021.

<sup>20</sup> Entretien avec Tala, professeure de français et d'histoire-géographie, ancienne professeure des écoles, 12 octobre 2021.

<sup>21</sup> Discussion avec Nada, enseignante de mathématiques, 3 octobre 2021.

Or, face à cette vulnérabilité — au sens de Michel Naepels, qui l’entend comme une « précarité » constitutive de l’horizon de la « vie matérielle » [Naepels, 2019, p. 16] —, les enseignantes jaugent un faible engagement de leur employeur pour améliorer leurs conditions salariales. La hausse du coût de l’essence et la faible réévaluation de la prime de transports apparaissent comme des éléments de contestation récurrents des enseignantes. D’après les chiffres de l’enquête du Centre d’Études Libanaises, un enseignant dépense en moyenne 128 \$ pour se déplacer vers et depuis son travail chaque mois [Hammoud & Shuayb, 2022]. La crise a donc une conséquence directe sur le quotidien scolaire des enseignantes : leur possibilité de se rendre dans l’établissement et d’assurer leurs heures de cours<sup>22</sup>. Cette crainte s’exprime dès la réunion de rentrée où les enseignantes demandent « ce que l’établissement et la Mission Laïque vont faire pour l’essence<sup>23</sup> ». Malgré des annonces de la direction en faveur d’une amélioration du régime indemnitaire de transports, fixé à 24 000 LL par jour à partir de septembre 2021, le coût de l’essence reste un sujet de protestation quotidien pour les enseignantes<sup>24</sup>. Le régime indemnitaire des transports de la MLF accorde aux enseignantes, pour quatre jours de travail par semaine — ce qui correspond aux nouveaux rythmes de travail dans l’établissement —, 96 000 LL de prime par semaine. Au 21 octobre 2021, une semaine avant les vacances scolaires, les 20 litres d’essence sont annoncés à 300 000 LL. De nombreuses enseignantes ont des véhicules dont les réservoirs ont une capacité de 80 litres, le plein leur coûte donc aux alentours de 1 200 000 LL. En considérant qu’un plein suffit pour se rendre dans l’établissement pendant deux semaines, les enseignantes doivent payer 504 000 LL, en plus de ce qui leur est accordé par le régime indemnitaire de transports, pour venir travailler. Ce différentiel de plusieurs milliers de livres symbolise pour les enseignantes le fait qu’elles « ne travaillent plus que pour venir travailler<sup>25</sup> ».

### *Vulnérabilité au futur : la peur des mères pour leurs enfants*

Pourquoi les enseignantes décident-elles de continuer à travailler alors que rester employées de la Mission Laïque Française n’est qu’une réponse partielle à leur grande vulnérabilité ? Pour

---

<sup>22</sup> Entretien avec Athena, professeure de philosophie qui enseigne en parallèle dans un établissement public, 05 octobre 2021.

<sup>23</sup> Prise de parole d’une enseignante lors de la réunion de rentrée de l’établissement, 09 septembre 2021 après-midi.

<sup>24</sup> Observation de la réunion de rentrée des enseignantes du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, 09 septembre 2021 après-midi.

<sup>25</sup> Échange avec Saïd, professeur de technologie en salle des enseignants du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, 21 octobre 2021 après-midi.

répondre à cette question, il faut interroger les raisons qui les ont amenées à travailler au sein du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh et qui les amènent à y rester. Le souhait de préserver leurs enfants apparaît comme l'une des motivations premières des enseignantes. Pour elles, travailler dans un établissement privé, qui scolarise gratuitement les enfants du personnel, est l'un des rares moyens de garantir l'éducation de leurs enfants, leurs salaires étant trop bas pour financer l'inscription dans des structures privées<sup>26</sup>. Cela se croise avec la perception qu'elles ont de l'établissement et de leur métier, autre raison qui les amène à y rester. Elles présentent le lycée comme une école de « la liberté pédagogique<sup>27</sup> », qui repose sur l'autonomie des enseignantes et la liberté des élèves comme des professeurs. Cette liberté participe à former les élèves à une pratique de la réflexion et aux « valeurs de la France<sup>28</sup> », dans lesquelles les personnels se reconnaissent. En cela, rester dans l'école leur permet de garantir l'éducation de leurs enfants au sein d'un espace scolaire qui correspond à l'idéal pédagogique qu'elles promeuvent. À l'inverse, les établissements catholiques — et notamment le Collège des Sœurs Antonines, situé à quelques kilomètres du Lycée Franco-Libanais — apparaissent comme trop stricts et pas en phase avec les besoins des élèves<sup>29</sup> [Le Thomas, 2010, p. 56].

Cet attachement à l'établissement accentue la crise de sens traversée par les enseignantes, lorsqu'elles jaugent les implications de cette crise sur l'avenir de leurs enfants. Maintenir leur scolarité dans un établissement privé jusqu'à la fin du secondaire ne garantit plus à ces derniers l'accès aux meilleures universités libanaises et étrangères. Le coût de ces établissements apparaît comme un facteur fragilisant de leur avenir [Kabbanji & Mary, 2020]. Les enseignantes mettent d'abord en cause la crise bancaire, comme en témoigne Mariane :

Que pouvons-nous faire quand même si on la [la banque] supplie, elle refuse de nous donner notre argent ? J'ai peur que l'argent que l'on a mis de côté pendant dix ans pour payer les études des enfants, on ne puisse jamais le récupérer et qu'il ne vaille plus rien<sup>30</sup>.

Dans ce contexte, la politique des bourses au sein de l'ensemble des établissements du réseau de l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger est un facteur d'insatisfaction souligné par les personnels, qui accentue cette crise de sens. Quel que soit leur engagement et celui de leurs enfants dans le travail, ni la MLF, ni l'AEFE ne sont en mesure de garantir à leurs enfants

---

<sup>26</sup> Discussion avec Nada, enseignante de mathématiques, 3 octobre 2021.

<sup>27</sup> Entretien avec Mina, professeure de Sciences et Vie de la Terre, 11 octobre 2021.

<sup>28</sup> Entretien avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 04 octobre 2021.

<sup>29</sup> Entretien avec Tala, enseignante de français et d'histoire-géographie, anciennement professeure des écoles, 12 octobre 2021.

<sup>30</sup> Entretien avec Mariane, enseignante de Physique-Chimie, 26 octobre 2021.

des moyens suffisants pour poursuivre leurs études en France. Seul le « mérite » (notes, engagement dans et hors de l'établissement, projet d'orientation) des élèves est pris en compte et non pas les conditions financières de leurs parents — comme le stipulent les règles de la bourse Excellence Major [Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger] —. Aucune bourse spécifique n'a, par ailleurs, été ouverte pour le Liban. Cette impossibilité pour les établissements de tenir jusqu'au bout leurs promesses de réussite pour les élèves ; et encore plus pour les enfants du personnel ; apparaît comme une déception pour ces enseignantes<sup>31</sup>. Cette désillusion entre en conflit avec la raison même pour laquelle ces enseignantes font le choix de rester dans l'établissement : la réussite de leurs enfants et la garantie de leur avenir.

Les modalités de la crise de sens vécue par les enseignantes sont ainsi posées. C'est dans ce cadre qu'une politisation du corps enseignant peut s'opérer. Dans leurs récits, des demandes financières et politiques auprès de l'autorité qui les emploie mais aussi auprès de l'État libanais se font jour. Cette politisation des enseignantes dans l'espace scolaire donne à voir une « sectorisation » de la mobilisation sociale enseignante [AbiYaghi & Catusse, 2011, p. 79], à l'image des mouvements sociaux libanais ayant comme objectif premier le maintien ou l'amélioration des droits d'une catégorie professionnelle spécifique. En cela, les enseignantes de la Mission Laïque Française rejouent une question sociale qui se pose dans la plupart des établissements français dans le monde : comment garantir de meilleures conditions de travail et de rémunération aux personnels en contrat local [Fabbiano, 2016, p. 177] ?

### **Une politisation depuis le quotidien scolaire**

Cette partie se propose donc d'interroger les attentes politiques et sociales formulées par les enseignantes, lorsqu'elles font le récit de leur vécu de la crise que traverse le Liban. Celles-ci s'adressent d'abord à leur employeur, avec des revendications salariales qui pourraient permettre « le retour de la confiance<sup>32</sup> ». Ces récits se développent, ensuite, à l'encontre de l'État français avant de proposer une vision quant à la société libanaise et à son avenir. Ces demandes envers les entités politiques identifiées que sont les États français et libanais donnent

---

<sup>31</sup> Entretien avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 04 octobre 2021.

<sup>32</sup> Entretien avec Mariane, enseignante de Physique-Chimie, 26 octobre 2021.

à voir le processus de politisation dans lequel le corps enseignant est engagé et la montée en généralité des revendications formulées [Hamidi, 2006].

### Des demandes d'amélioration de la condition enseignante et de maintien de la qualité de l'enseignement

Pour considérer cette politisation du corps enseignant au sein des établissements de la Mission Laïque Française au Liban, il nous faut saisir les modalités par lesquelles des attentes salariales sont formulées envers cet employeur. Pour les personnels scolaires, de la rentrée à décembre 2021, il s'agit de réclamer une amélioration de la « condition enseignante » [Obin et al., 2013; Pochard, 2012], entendue comme la « réalité professionnelle » [Obin et al., 2013, p. 134] et matérielle vécue. Celle-ci renvoie donc à leurs conditions de travail et à leurs avantages salariaux. C'est bien à partir de cette « condition enseignante » que les enseignantes du LFLHN se politisent, en appelant leur employeur à l'améliorer et à leur offrir de nouvelles perspectives.

#### *Crise de confiance autour de l'augmentation des salaires*

Pour les enseignantes, la première des urgences est celle de l'augmentation des salaires. À la rentrée 2021, elles sortent d'une année où elles n'ont bénéficié d'aucun avantage salarial. Pour elles, la crise de sens dans leur métier, du fait de la crise économique, se double d'une crise de confiance entre le personnel scolaire et l'institution Mission Laïque, comme en témoigne Mariane :

Pour moi, la MLF, c'était la confiance. Je n'ai jamais regardé mon salaire parce que je leur faisais entièrement confiance. Je travaillais et je savais que je serai payée en conséquence. Mais en 2020, ils nous ont tout pris d'un coup. Tu sais pourquoi on a accepté de signer l'avenant [avec les nouvelles conditions salariales] ? Parce qu'ils venaient de licencier plein d'enseignants et que les avocats nous ont dit qu'ils avaient le droit de prendre une telle décision si le contexte l'imposait. Donc, on a signé l'avenant qui nous prenait tous nos privilèges. Aussi parce que l'on nous a dit que les effectifs d'élèves avaient baissé de moitié et que c'était le seul moyen de garder l'école ouverte. Sauf que derrière, la crise est arrivée. On avait les six échelons avec la loi 46 mais rien d'autre. Ça a été un grand choc pour nous, on s'est senti humiliées. Alors moi, aujourd'hui, ce que j'attends de la MLF, c'est qu'elle nous rende tout, qu'elle nous rende tous nos privilèges. Qu'ils prennent conscience que la situation est intenable pour nous et que pourtant, on continue à



travailler, à permettre l'excellence, parce que l'on est comme ça. Mais on a besoin de reconnaissance<sup>33</sup>.

Cette crise de confiance prend racine dans une décision prise par la direction de la MLF à la rentrée 2020. Il a été arbitré, afin de favoriser l'engagement des personnels dans le travail, de mettre fin aux compléments de salaire automatiques, perçu comme des « droits<sup>34</sup> », et de les remplacer par une Prime d'Engagement et de Développement Professionnels (PEDP). Ces compléments de salaires correspondaient au versement d'un treizième et d'un quatorzième mois de salaire ainsi que d'une prime d'ancienneté, équivalente à trois mois de salaire pour toute personne ayant vingt-cinq d'ancienneté ou plus. Elle était accordée dès la sixième année de présence dans l'établissement et évoluait au fur et à mesure des années jusqu'à atteindre ce montant-plafond<sup>35</sup>. Or, les compléments de salaire ont été supprimés dès la rentrée 2020 sans que la PEDP ne soit en place, les fonds prévus devant pallier les effets de la crise économique sur le budget des établissements (électricité, enseignement à distance). Cette non-mise en place s'inscrit dans un double-contexte de tension. La rentrée 2020 coïncide, en effet, avec les premières matérialisations tangibles des crises économique et sanitaire. Les établissements enregistrent des pertes en termes de public, qui se traduisent dans le recrutement du personnel enseignant. Les effectifs du LFLHN passent ainsi de 664 élèves (2019-2020) à 640 élèves (2020-2021). De fait, l'établissement ne compte que 44 personnels enseignant en 2020-2021 contre 62 en 2019-2020. En acceptant de signer de nouvelles conditions salariales sous contrainte, Mariane estime donc avoir été « abandonnée<sup>36</sup> » par la MLF, au regard de la violence de la crise économique sur son quotidien. Les enseignantes perdent leurs avantages, et donc une partie de leur salaire, alors même que la monnaie libanaise entame sa dévaluation. Cette crise de confiance est d'autant plus forte qu'elle s'inscrit dans un passif. Le vote de la loi 46, en août 2017, prévoit des hausses de salaires — équivalentes à six échelons — pour les fonctionnaires libanais, devant également s'appliquer aux enseignants du privé. Les enseignantes de la MLF sont donc concernées par cette hausse mais sa mise en place provoque un important conflit social, entre directions des établissements, corps enseignant et parents d'élèves. Cette instauration engage la capacité des familles à payer des écolages durablement plus élevés, afin de financer les hausses de salaires. C'est ce conflit qui a le premier entamé la confiance entre personnels scolaires et direction des établissements de la Mission Laïque

---

<sup>33</sup> Entretien avec Mariane, enseignante de Physique-Chimie, 26 octobre 2021.

<sup>34</sup> Échanges avec la direction libanaise de la Mission Laïque Française au Liban, 24 mai 2021.

<sup>35</sup> Échanges avec la direction libanaise de la Mission Laïque Française au Liban, 24 mai 2021.

<sup>36</sup> Entretien avec Rania, professeure des écoles en Petite Section de maternelle, 22 octobre 2021.

Française [El-Hage, 2018 ; EuroMENA Consulting, 2021, p. 36], bien que les augmentations de salaires aient été accordées. Depuis la rentrée 2020, le salaire des enseignantes est donc équivalent à leur salaire de base, accompagné de la hausse prévue par la loi 46 des six échelons. Mais elles ont perdu tout le reste, la PEDP devant compenser la perte des avantages salariaux n'ayant pas été mise en place. Cette transformation de leur rémunération survient au pire moment, quand la dévaluation de la monnaie libanaise affecte de façon durable leur pouvoir d'achat.

Dans ce contexte, à la rentrée 2021, les attentes sont fortes quant à l'amélioration de la condition enseignante au sein du Lycée Français de Nabatieh. Au-delà de la hausse du régime indemnitaire de transport déjà évoquée dans ce texte, la proviseure Céliane suggère, lors de la réunion de rentrée, que la Prime d'Engagement et de Développement Professionnel pourrait être mise en œuvre pour l'ensemble des personnels dès cette rentrée 2021. Sans en apporter la confirmation absolue, elle affirme que cette prime, après entretien avec la direction de chaque personnel, constituera un complément de salaire, versé en partie en dollars<sup>37</sup>. Cette promesse ne trouvera sa confirmation qu'à la fin du mois d'octobre 2021, un premier versement étant annoncé pour la fin de l'année, avec 25% de la prime — équivalente à un mois de salaire — versés en dollars. C'est dans ce contexte que les entretiens menés avec les enseignantes entre octobre et décembre 2021 donnent à voir l'ampleur des attentes en matière de salaire pour ces dernières. Deux demandes sont principalement formulées : elles souhaitent d'abord que les salaires soient à la hauteur de l'engagement des enseignantes dans le travail<sup>38</sup>. Le salaire est alors perçu comme une reconnaissance du travail effectué et doit, en conséquence, « redevenir comme avant<sup>39</sup> ». Cette première demande apparaît comme le seul moyen de répondre à cette crise de confiance, cette inaction ressentie de la MLF étant « ce qui les touche vraiment<sup>40</sup> » en tant qu'enseignantes. Les jeunes enseignantes de l'établissement accompagnent cette première revendication d'une demande d'égalité, en appelant la Mission Laïque Française à équilibrer les salaires entre enseignantes ayant beaucoup d'ancienneté et celles qui en ont peu. Pour elles, cette « injustice » dans les salaires affecte énormément le quotidien en situation de crise économique<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> Annonce de la cheffe d'établissement Céliane lors de la réunion de rentrée des personnels du LFLHN, 09 septembre 2021.

<sup>38</sup> Entretien avec Samah, directrice adjointe libanaise de l'établissement et enseignante d'anglais, 25 octobre 2021.

<sup>39</sup> Entretien avec Mariane, enseignante de Physique-Chimie, 26 octobre 2021.

<sup>40</sup> Entretien avec Samah, directrice adjointe libanaise de l'établissement et enseignante d'anglais, 25 octobre 2021.

<sup>41</sup> Entretien avec Nour, professeure des écoles en classe de grande section, 10 décembre 2021.

Une double « montée en généralité » [Hamidi, 2006, p. 10 ; Lagroye, 2003, p. 360–361] s’opère alors dans le récit de ces actrices. Elles formulent une demande de reconnaissance et de justice, qui est le reflet de ce qu’elles attendent de leur État, de leur employeur et, en miroir, de l’État français.

*Le respect des engagements pris ou la reconnaissance dans un modèle français de citoyenneté*

Bien que les demandes envers les États français et libanais apparaissent de façon marginale dans leurs discours, c’est bien en référence à ces derniers que le discours politique des enseignantes se construit dans la salle des professeurs comme au cours des entretiens. Au-delà de leur employeur, objet premier des demandes enseignantes, les États français et libanais sont reconnus comme des acteurs potentiels de sortie de crise, auprès desquels il est légitime de formuler des demandes. La montée en généralité du discours se poursuit. Il permet maintenant d’adresser des revendications auprès d’acteurs étatiques, les États libanais et français, et non plus seulement auprès de l’employeur qu’est la Mission Laïque Française. Cette politisation apparaît donc comme un révélateur des attentes des enseignantes envers les deux États qui encadrent l’institution scolaire pour laquelle elles travaillent [Barrault-Stella et al., 2020, p. 17].

Ces attentes sont d’abord formulées envers la France en matière de formation des personnels. La qualité pédagogique est — comme nous l’avons déjà évoqué plus haut — l’une des raisons qui amène les enseignantes et mères dans les établissements de la Mission Laïque Française. Face à la crise, l’une de leurs craintes est donc de perdre cette qualité pédagogique. Dans leurs récits, une partie des demandes se concentre ainsi sur la capacité de la MLF à maintenir l’excellence des établissements, notamment par la formation des personnels. Des investissements « de la France, de la MLF et de l’AEFE<sup>42</sup> » sont attendus en ce sens. Pour ces enseignantes, cette promesse de qualité pédagogique passe par le maintien et l’amélioration de leurs compétences professionnelles et cela malgré la crise. Cette attente des enseignantes fait écho à une politique publique de formation des personnels locaux mise en œuvre tant par l’Agence de l’Enseignement Français à l’Étranger [Brochet, 2021] que par la Mission Laïque Française [Mission Laïque Française, 2021 ; Réseau MLF Monde, 2021]. Cette dernière butte

---

<sup>42</sup> Entretien avec Mina, enseignante de Sciences et Vie de la Terre et professeure principale d’une classe de terminale, 11 octobre 2021.

néanmoins sur les contraintes financières des enseignantes, dont les frais de déplacement ou d'internet pour ces formations sont trop faiblement pris en charge par les organisations formatrices ou par leur établissement<sup>43</sup>. S'observe donc une réapparition de l'État sur des terrains où il n'était pas forcément attendu. Il n'est pas ici mobilisé pour répondre à la crise mais bien pour permettre le maintien du pacte scolaire entre enseignantes et Mission Laïque Française [Ghamroun, 2014]. Ce dernier repose sur la réussite des élèves et la formation des personnels scolaires. Cela témoigne de revendications et de mobilisations parallèles des personnels scolaires sur le terrain de la condition enseignante. La recherche d'un meilleur salaire va avec celle du maintien d'un idéal pédagogique.

Cependant, il ne faut pas interpréter cela comme une absence de demandes envers l'État libanais de la part de ce corps enseignant. Au-delà des attentes formulées envers leur employeur et envers l'État français — par l'intermédiaire de la MLF et de l'AEFE —, la situation des enseignantes est aussi imputée à l'État libanais. Ce dernier « doit prendre ses responsabilités<sup>44</sup> » notamment pour améliorer la valeur de la monnaie libanaise et imposer une hausse des salaires du corps enseignant du public comme du privé. En cela, les enseignantes appellent l'État libanais à respecter les engagements qui vont avec leur conception de la citoyenneté. Elles l'enseignent et la vivent dans les lycées franco-libanais, selon un modèle français de la citoyenneté. Dans ce modèle, la relation entre le citoyen et l'État se construit sur la base d'une relation de responsabilité réciproque [Douniès, 2021, p. 211–220]. Cette demande d'une prise de responsabilité de l'État libanais donne donc à voir la socialisation à l'appréhension française de la citoyenneté des enseignantes. De là, elles formulent des demandes à l'État libanais, qui apparaît comme le premier responsable de la crise. Mais cette montée en généralité ne s'accompagne pas d'une « conflictualisation » [Hamidi, 2006, p. 10] qui nous donnerait à voir les limites à la prise de responsabilité de l'État libanais. Ces enseignantes n'évoquent pas, par exemple, les façons de se mobiliser pour obtenir directement une réaction étatique. De même, elles ne nomment pas de responsables politiques à cette crise. Elles ne vont jamais prendre position quant aux « clivages » [*ibid.*] qui structurent la société libanaise, comme ceux autour de la construction d'un régime laïque. En scrutant le processus dans lequel ces enseignantes

---

<sup>43</sup> Échanges avec Céliane, cheffe d'établissement et avec Charlotte, enseignante-formatrice pour le premier degré travaillant à mi-temps au sein du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, 01<sup>er</sup> octobre 2021.

<sup>44</sup> Entretien avec Athena, professeure de philosophie qui enseigne en parallèle dans un établissement public, 05 octobre 2021.

sont engagées, il apparaît que leur politisation n’aboutit pas à une mise en conflit, bien qu’une montée en généralité dans la construction de demandes à caractère politique s’observe.

Pour ces enseignantes, le processus de politisation bute donc sur la préservation de leur identité personnelle et professionnelle. En salle des professeurs, dans les échanges entre les enseignantes, dans les entretiens, c’est la préservation de ce qu’elles sont en tant qu’enseignantes qui est en jeu. Elles veulent pouvoir continuer à « former la jeunesse au fait qu’un autre modèle est possible<sup>45</sup> », en obtenant la reconnaissance due à leur travail, qu’elle soit financière ou professionnelle. C’est au nom de cet idéal qu’elles imputent des responsabilités à la crise qu’elles traversent et qu’à ce titre, elles formulent des propositions pour transformer la société libanaise. C’est l’aboutissement de la montée en généralité de leur récit. La salle des professeurs devient le lieu où le quotidien se discute et se met en débat, le lieu où l’on peut réfléchir à la société que l’on souhaite, où le référentiel transmis aux élèves au quotidien — la France — est partagé. L’expérience sociale de l’enseignement français dans un établissement laïque devient alors un facteur de politisation [Talpin et al., 2021, p. 20], sans que pour autant les conflits qui traversent la société libanaise ne soient abordés. Elles proposent des solutions sans jamais envisager les conditions de leur mise en œuvre, moteur de cette « conflictualisation » [Hamidi, 2006, p. 10].

### Le dilemme du départ ?

La montée en généralité du discours produit par les enseignantes les conduit *in fine* à formuler des demandes pour l’avenir, pour elles-mêmes comme pour la société libanaise. Elles mobilisent leur ethos enseignant dans la proposition d’une autre société libanaise, qui fait écho à ce qu’elles enseignent au quotidien. Elles revendiquent l’idéal laïque auquel elles sont attachées, sans pour autant formaliser les conditions de sa mise en œuvre. La préservation de leur identité n’est cependant pas négligée. Elles exposent un dilemme entre transformation de la société dans laquelle elles vivent et espoir de pouvoir la quitter, faute de considérer leurs propositions comme réalisables à court terme. Leurs discours dessinent le portrait d’une société figée, où les perspectives de sortie de l’effondrement sont rares.

### *Un rejet du modèle politique libanais*

---

<sup>45</sup> Entretien avec Mariane, professeure de Physique-Chimie, 26 octobre 2021.

Le récit fait de la crise par ces personnels scolaires les amène à formuler un rejet du système politique libanais. Cette dénonciation laisse entrevoir la société qu'ils aimeraient bâtir dans ce pays. Ils formulent une double accusation à l'encontre des dirigeants libanais. Ils sont perçus comme étant les premiers responsables de la corruption du pays, que les enseignantes expliquent par leur avidité tant liée au pouvoir qu'à l'argent<sup>46</sup>. Dans le même geste, ils sont accusés d'avoir utilisé la religion pour asseoir leurs positions politiques et ainsi mieux profiter des ressources du pays<sup>47</sup>. En proférant un tel jugement à l'encontre de leur personnel politique, les enseignantes de la MLF mettent leur ethos d'enseignante laïque au service d'un jugement politique. Quelles que soient leurs affirmations identitaires, qu'elles se présentent ou non comme croyantes auprès de moi, elles revendiquent toutes un attachement à la laïcité. Le système confessionnel libanais [Rabbath, 1986] est alors dénoncé et présenté comme l'un des responsables de l'état du pays, comme l'évoque Kawthar :

On a détruit le pays parce que l'on a mis des personnes incompetentes à la tête du pays, seulement parce qu'il est chrétien ou musulman, pas parce qu'il est compétent. Ce n'est pas logique<sup>48</sup>.

Leur attachement à la laïcité et aux valeurs portées par l'établissement dans lequel elles enseignent apparaît comme un facteur de politisation pour ces enseignantes. Au nom des valeurs auxquelles elles croient, elles dénoncent le système politique libanais. Cependant, cela ne peut pas être seulement attribué aux effets socialisateurs de l'espace scolaire. Le contexte politique libanais est lui aussi favorable à l'expression d'une parole politique opposée au régime confessionnel, même si celle-ci est plus aisée dans des espaces sociaux qui ne dépendent pas de ce régime. Les demandes de fin de la corruption et de garantie des droits des citoyens se font de plus en plus audibles dans la société. Ces revendications sont portées par différents mouvements sociaux depuis 2011 [AbiYaghi et al., 2016] et ont été particulièrement mises en exergue lors du mouvement social de l'autonome 2019 [Dirani et al., 2019 ; Kabbanji, 2021]. À cet égard, ce mouvement est évoqué par Wael, professeur d'histoire-géographie et d'Enseignement Moral et Civique (EMC) au niveau lycée, comme l'un des exemples de la mainmise du système confessionnel sur la société libanaise :

Déjà, en 2019, on a cru à un début de révolte populaire. Les deux premiers jours, c'était ça. Mais ça n'était pas une révolution. Quand c'est entré dans les médias, dans internet, c'est devenu un

---

<sup>46</sup> Entretien avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 04 octobre 2021.

<sup>47</sup> Entretien avec Kawthar, professeure de langue arabe, 08 octobre 2021.

<sup>48</sup> Entretien avec Kawthar, professeure de langue arabe, 08 octobre 2021.

folklore. [...] Aujourd'hui, pour faire la révolution, il faut changer les institutions, mais ils [les dirigeants libanais] sont là tout le temps, ils tiennent tout<sup>49</sup>.

Dès lors, le corps enseignant du Lycée Franco-Libanais d'Habbouche-Nabatieh ne formule pas seulement une demande de fin de régime mais propose une transformation de celui-ci. Wael, enseignant d'histoire-géographie, exprime notamment son souhait de voir « le système électoral [changer] pour un suffrage universel direct<sup>50</sup>, c'est le seul moyen d'avoir un peu d'espoir pour ce pays<sup>51</sup> ». Ces réformes apparaissent, pour ces personnels scolaires, comme la seule solution pour sortir le Liban de la crise et ainsi leur garantir une vie digne. Cependant, en formulant ces propositions, les enseignantes n'évoquent jamais les limites actuelles du système politique libanais et les façons de les dépasser. La politisation ne va pas de pair avec une « conflictualisation » du discours par rapport à l'État libanais [Hamidi, 2006, p. 10], dans le sens où les limites du régime présent ne sont jamais utilisées comme contre-exemple aux espoirs futurs. Les revendications formulées par les enseignantes renvoient donc à un Liban espéré, où leurs valeurs auraient une plus grande place. Elles n'ont cependant pas de relai dans l'espace politique libanais pour porter leurs revendications et permettre une institutionnalisation des demandes de changement de régime. Là où l'école peut révéler l'État et le rapport au politique dans d'autres espaces géographiques [Barrault-Stella, 2016], elle apparaît ici déconnectée de la réalité libanaise. Les espoirs politiques formulés par les enseignantes traduisent leur socialisation à l'idéal laïque français plutôt qu'une adhésion au système politique libanais. Cette non-adhésion et le sentiment de subir la situation justifient, à leurs yeux, l'expression d'une autre issue à la crise : l'exil.

### *L'exil, faute de changement ?*

« Jamais, jamais<sup>52</sup> ». Telle était la réponse des enseignantes, dès la rentrée 2021, lorsque j'évoquais avec elles la possibilité de quitter le Liban, au nom de leur attachement au pays et

---

<sup>49</sup> Entretien avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 04 octobre 2021.

<sup>50</sup> Le système électoral libanais repose sur les principes du confessionnalisme politique, qui répartit les 128 sièges du Parlement selon un principe communautaire. Celui-ci se met en place dans le cadre d'un scrutin législatif majoritaire à un tour, où les circonscriptions électorales correspondent aux *caza*, échelon administratif qui permet la dépendance du vote à la communauté. Ce sont les 128 députés qui sont chargés d'élire le président de la République [Catusse et al., 2011].

<sup>51</sup> Entretien avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 04 octobre 2021.

<sup>52</sup> Entretien avec Mina, professeure de Sciences et Vie de la Terre et professeure principale d'une classe de Terminale ; discussion avec Cirine, professeure d'Éducation Physique et Sportive, 20 novembre 2021.

car leur vie est « ici<sup>53</sup> ». Pourtant, au fil des entretiens, se dessine la possibilité de partir du Liban, comme l'une des rares solutions viables pour retrouver une certaine dignité. Seules celles dont les revenus en dollars sont assurés maintiennent qu'elles ne quitteront jamais le Liban. Nous nous concentrerons donc sur les autres récits, ceux qui donnent à voir un épuisement face à cette situation qui leur apparaît sans issue.

Alors que l'un des mots d'ordre en 2019 était « la révolte plutôt que l'exil » [Kabbanji, 2021, p. 248], les enseignantes en formulent un nouveau en cette rentrée 2021 : l'exil plutôt que la pitié. Ce terme de « pitié<sup>54</sup> » est notamment employé par Kawthar lorsque qu'elle évoque le regard qu'elle pose sur ses propres enfants, par rapport aux autres élèves de l'établissement. Faute de ressources financières en dollars pour elle et son mari, elle a le sentiment de ne pas pouvoir garantir la dignité de sa famille. Peu de chauffage en hiver, peu de moyens pour renouveler les vêtements, la différence économique lui apparaît visible dans les corps et la blesse dans son intimité [Court et al., 2014]. Cette différence est notamment marquée par rapport aux autres élèves de l'établissement, dont les familles ont les moyens de payer les importants écolages du lycée. 30% des élèves sont issus de familles de commerçants (dont 56% sont à l'étranger), 16% de familles d'indépendants (avocat, architecte, médecin, etc.)<sup>55</sup>. Ces deux catégories de population ont des accès facilités à des ressources en dollars, à la différence des enseignantes. Kawthar estime alors que le seul moyen de retrouver cette dignité est de quitter le pays :

Je ne veux pas qu'elles restent là les filles. Qu'elles aillent en France ou ailleurs, qu'elles fassent des études, qu'elles travaillent, qu'elles aient la nationalité<sup>56</sup> !

Obtenir la nationalité d'un autre pays, pouvoir se protéger des soubresauts du Liban, telle est la motivation à l'exil de cette enseignante comme de plusieurs de ses collègues. Cela rejoint l'idéal pédagogique dans lequel elles ont fait le choix de scolariser leurs enfants. La possibilité de partir à l'étranger pour faire des études supérieures est même l'une des ambitions affichées de la scolarisation :

---

<sup>53</sup> Discussion avec Cirine, professeure d'Éducation Physique et Sportive, 20 novembre 2021.

<sup>54</sup> Entretien avec Kawthar, professeure de langue arabe, 08 octobre 2021.

<sup>55</sup> Données pour l'année 2020-2021, partagées par la cheffe d'établissement. Entretien avec Céliane, 15 mars 2021 (via Zoom).

<sup>56</sup> Entretien avec Kawthar, professeure de langue arabe, 08 octobre 2021.



Ces citoyens de demain peuvent, à l'issue de leur baccalauréat, poursuivre leurs études grâce à leur baccalauréat français partout dans le monde. Ils peuvent bien sûr continuer leurs études en France, au Canada ou dans les pays de l'Union Européenne ... ou rester au Liban<sup>57</sup>.

L'étranger, la France notamment, apparaît dans les discours enseignants comme le lieu d'une stabilité garantie, à l'inverse de ce que propose le Liban à sa population. Cela se matérialise notamment lors de l'installation des enfants à l'étranger. Wael, par exemple, affirme être rentré au Liban « à contre-cœur<sup>58</sup> » après avoir installé sa fille en France pour ses études supérieures. Ces projets d'expatriation sont, cependant, hypothéqués par les ressources financières à disposition de ces enseignantes. Sans apport en dollars ou opportunité professionnelle à l'étranger, les moyens à disposition entravent la perspective d'un départ, d'abord pour leurs enfants, ensuite pour elles-mêmes.

Ces enseignantes incarnent les paradoxes d'une société tournée vers sa diaspora. En souhaitant un départ pour leurs enfants ou pour l'ensemble de leur famille, elles préservent leur identité au service d'un idéal laïque qui n'est pas celui de leur pays. En cela, elles deviennent des participantes de premier ordre à la fuite des cerveaux [Banque Mondiale, 2020] et à la construction d'une diaspora libanaise. La construction même de la Nation libanaise repose sur cette diaspora et son rôle économique pour le Liban [Jaulin, 2015, p. 169]. Paradoxalement, rester dans le pays — ou y être contrainte faute de moyens — apparaît comme une option permettant d'imposer un nouvel ordre politique. Dépasser la politisation non-traduite dans le champ politique libanais de ces enseignantes supposerait la structuration d'un mouvement social leur permettant de transformer les règles du jeu politique libanais [Lagroye, 2003, p. 360-361]. Pour redonner un sens à leur rôle enseignant et à la contrainte de rester au Liban, il faudrait que les idéaux auxquels elles adhèrent puissent se traduire en réformes.

\*\*\*

En partant des récits produits par le corps enseignant de la Mission Laïque Française au sein du Lycée Franco-Libanais Habbouche-Nabatieh, il s'agissait de saisir comment l'expérience enseignante dans un lycée français pouvait affecter les façons de dire le politique.

---

<sup>57</sup> Extrait d'une vidéo publiée sur la chaîne YouTube de l'établissement le 10 février 2021 : « Pourquoi choisir le lycée français d'Habbouche ? Parce qu'il incarne l'excellence », en ligne : <https://cutt.ly/f5AbHaS>.

<sup>58</sup> Entretien avec Wael, professeur d'histoire-géographie en langue française, 04 octobre 2021.

La crise hypothèque profondément le vécu enseignant. Elle contraint les personnels à une transformation des pratiques, afin de réadapter les élèves au cadre scolaire et d'affronter le manque de moyens financiers. Cette vulnérabilité dans leur identité professionnelle est accentuée par les effets présents et anticipés sur leur vie et celles de leurs enfants. C'est ce quotidien dans l'épreuve qui politise les enseignantes. Partant de revendications concernant leurs salaires, elles construisent peu à peu un discours qui interroge la réalité de la société libanaise et leurs attentes pour le futur. Faut-il rester au nom de l'idéal laïque défendu et enseigné dans les établissements de la MLF ou partir pour retrouver une forme de stabilité ? Tel est le dilemme sur lequel les récits politiques de ces enseignantes se clôt. Le questionnement de leur politisation nous dévoile ainsi un conflit de loyauté entre la réalité vécue et les aspirations politiques.

Il nous faut, pourtant, réinterroger le contenu de cet idéal laïque dans les mots des enseignantes. Renvoie-t-il à une laïcité au sens français du terme ? À une « socialisation démocratique » [Vincent, 2004] entendue comme la formation d'un esprit critique et démocratique, dans un espace qui ne l'est pas ? Ou à une laïcité formulée dans d'autres termes que les termes français ? Seule l'analyse des définitions données de la laïcité et du rôle enseignant peut permettre de saisir ce que recouvre cet idéal. D'un même geste, celui-ci doit être analysé au prisme des élèves et de leurs interactions avec le corps enseignant, par le questionnement des pratiques pédagogiques qui ont cours dans les établissements de la Mission Laïque Française au Liban. Quelle est la part de métissage entre pratiques identifiées comme « françaises » et pratiques identifiées comme « libanaises » ? En quoi celles-ci révèlent le rôle diplomatique de ces établissements pour la France au Liban ?

\*\*\*

## **Bibliographie**

ABIYAGHI Marie-Noëlle & CATUSSE Myriam (2011), « “Non à l'État holding, oui à l'État-Providence“. Logiques et contraintes des mobilisations sociales dans le Liban de l'après-guerre », *Revue Tiers Monde*, p. 67–93.

ABIYAGHI Marie-Noëlle, CATUSSE Myriam & YOUNES Miriam (2016), « From 'isqat an-nizam at-ta'ifi' to the Garbage Crisis Movement: Political Identities and Antisectarian

Movement » in DI PERI Rosa & MEIER Daniel (dir.), *Lebanon facing the Arab Uprisings. Constraints and adaptation*, Londres, Palgrave Macmillan, coll. « Pivot », p. 73-90.

ADMINISTRATION CENTRALE DE LA STATISTIQUE (2023), « L'inflation en chiffres », en ligne : <https://cutt.ly/H5AnHWP>.

ADMINISTRATION CENTRALE DE LA STATISTIQUE (2020), « Annexe — Les statistiques de l'éducation en 2018-2019 », en ligne : <https://cutt.ly/15AnQML>.

AGENCE DE L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ÉTRANGER, « Devenir boursier Excellence-Major », en ligne : <https://cutt.ly/45AncDT>.

BANQUE MONDIALE (2021), « Lebanon Economic Monitor. Lebanon Sinking (to the Top 3) », en ligne : <https://cutt.ly/U5Ank7J>.

BANQUE MONDIALE (1er décembre 2020) « *Lebanon is in a Deliberate Depression with Unprecedented Consequences for its Human Capital, Stability, and Prosperity* », en ligne : <https://cutt.ly/N5AnfIU>.

BARRAULT-STELLA Lorenzo (2016), « Solliciter un arrangement auprès du politique. Ce que des demandes individuelles de passe-droit face à la carte scolaire révèle des rapports au politique » in BUTON François, LEHINGUE Patrick, MARIOT Nicolas, ROZIER Sabine, *L'ordinaire du Politique. Enquêtes sur les rapports profanes au politique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Paradoxa ».

BARRAULT-STELLA Lorenzo, BONGRAND Philippe, HUGREE Cédric & SIBLOT Yasmine (2020), « Les rapports à l'école comme rapports à l'État », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 2, n° 130, p. 7–22.

BARRERE Anne (2004), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Le Sens Social ».

BENSA Alban & FASSIN Éric (2002), « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, n° 38, p. 5–20.

BLAVIER Pierre (2016), « Un couple espagnol dans la récession de 2008. Composition et évaluation des revenus alternatifs », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 123, p. 27-40.

BROCHET Olivier (2021), « Note relative aux missions et attributions des instituts régionaux de formation dans le cadre du plan de développement de l'enseignement français à l'étranger », note de l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger, n° 16-58, p. 7. En ligne : <https://cutt.ly/w5AnyyA>.

CACOUAULT Mariane (2007), *Professeurs ... Mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui. Genre & sexualité ».

CATUSSE Myriam, KARAM Karam et LAMLOUM Olfa (2011), « Introduction. Métamorphose des figures du leadership au Liban. Champs et contrechamps des élections législatives de 2009 », dans Myriam CATUSSE, Karam KARAM et Olfa LAMLOUM (éd.), *Métamorphose des figures du leadership au Liban. Champs et contrechamps des élections législatives de 2009*, Beyrouth, Presses de l'IFPO, coll. « Contemporain publications », n° 30, p. 9-32.

COURT Martine, MENNESSON Christine, SALAMERO Émilie & ZOLESIO Emmanuelle (2014), « Habiller, nourrir, soigner son enfant. La fabrication de corps de classes », *Recherches familiales*, vol. 1, n° 11, p. 43–52.

DACCACHE s.j, Salim (2013), *Pluralisme, vivre-ensemble et citoyenneté au Liban. Le salut vient-il de l'école ?* Paris, L'Harmattan & Beyrouth, Publications de l'Université Saint-Joseph.

DELUERMOZ Quentin & FOA Jérémie (2022). « De quelques épreuves d'explicitation et d'implicitation du monde dans la guerre civile » *in* DELUERMOZ Quentin & FOA Jérémie (dir.), *Les épreuves de la guerre civile*, Paris, Éditions de la Sorbonne, coll. « Hommes & Sociétés », p. 13-24.

DIRANI Ahmad, SLAIBY Ghassan, HARIRI Nizar & SCALA Michele (2019), « Le

mouvement syndical libanais à l'épreuve de l'Intifada du 17 octobre 2019 », *Confluences Méditerranée*, vol. 4, n° 111, p. 135–147.

DOUNIES Thomas (2021), *Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation & Société ».

EL-HAGE Anne-Marie (9 janvier 2018), « Au Liban, l'école privée en crise aiguë depuis l'adoption de l'échelle des salaires », *L'Orient-Le Jour*, en ligne : <https://cutt.ly/W5Ab69H>.

EL-HAGE Anne-Marie (26 août 2021), « Retourner à l'école : oui, mais comment faire avec la pénurie de carburants ? », *L'Orient-Le Jour*, en ligne : <https://cutt.ly/25SiLeL>.

EUROMENA CONSULTING (2021). *Accompagnement des écoles privées francophones du Liban dans la transition de leur modèle économique*, rapport pour l'Agence Française du Développement, l'Institut Français au Liban et le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Beyrouth, en ligne : <https://cutt.ly/95Ab3Gf>.

FABBIANO Guilia (2016), « Une cage dorée en situation postcoloniale. Institution scolaire et présence française dans l'Algérie contemporaine », *Cahiers d'études africaines*, n° 221–222, p. 175–198.

FELOUZIS Georges, MAROY Christian & VAN ZANTEN Agnès (2013), *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation & Société ».

GHAMROUN Samer (2014), « Effets d'État. Mobilisations et action publique au Liban à l'épreuve du pluralisme juridique », *Gouvernement et Action Publique*, vol. 3, n° 4, p. 57–82.

HAMIDI Camille (2006), « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration », *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, p. 5–25.

HAMMOUD Mohammad & SHUAYB Maha (2022), « Children in Lebanon Cannot Afford

to Lose Another Academic year », en ligne : <https://cutt.ly/e5AbNgy>.

JAULIN, Thibaut (2015), « “C’est bien la loi d’un pays à forte émigration“. Principes de la nationalité et représentations de la Nation au Liban », *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, n° 137, p. 155-172.

KABBANJI Lama (2021), « Enquête sonore des 20 premiers jours de l’intifada d’octobre 2019 au Liban », *Ethnologie française*, vol. 51, n° 2, p. 239–254.

KABBANJI Lama & MARY Kévin (2020), « L’essor des universités privées au Liban. Stratégies de conquête de nouveaux “marchés” étudiants », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n° 19, p. 79–104.

LAGROYE Jacques (2003), « Les processus de politisation » in LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, coll. « Socio-histoires », p. 359-372.

LE THOMAS Catherine (2010), « Écoles chiïtes et écoles catholiques au Liban. Enseignement et affirmation identitaire dans une société plurale », *Éducation comparée*, n° 4, p. 49–64.

MARIOT Nicolas (2021), « Introduction. L’intellectuel au révélateur. Comment continuer malgré et avec l’empêchement ? », in GAÏTI Brigitte & MARIOT Nicolas (dir.), *Intellectuels empêchés ou comment penser dans l’épreuve*, Lyon, ENS Éditions, coll. « Sociétés, Espaces, Temps », p. 9–38.

MASSON Philippe (1999), *Les coulisses d’un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation & Formation ».

MISSION LAÏQUE FRANÇAISE (2021), « Orientations développement professionnel 2021-2023 », en ligne : <https://cutt.ly/q5AbIuJ>.

NAEPELS Michel (2019), *Dans la détresse. Une anthropologie de la vulnérabilité*, Paris, Éditions de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales, coll. « Cas de figure », n° 48.

OBIN Jean-Pierre, SAVOIE Philippe & VERNEUIL Yves (2013), « Réflexions sur les évolutions de la condition enseignante dans le second degré public », *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 35, p. 133–143.

ORGANISATION DES NATIONS-UNIES (2020), « L'éducation au temps du COVID-19 et après », en ligne : <https://cutt.ly/K5AvKwC>.

OSSEIRAN Fadi (1994), « Dollarisation et dévaluation. L'expérience libanaise », in KIWAN Fadia (dir.), *Le Liban aujourd'hui*, Beyrouth, CERMOC & Paris, CNRS Éditions, coll. « CNRS Histoire », p. 167–178.

POCHARD Marcel (2012), « Réflexions sur la condition enseignante », *Études*, vol. 12, n° 417), p. 607–618.

PUIG Nicolas & TABEL Michel (2021), « Introduction. Anthropologies en temps d'incertitudes », *Ethnologie française*, vol. 51, n° 2, p. 227–238.

RABBATH Edmond (1986), *La formation historique du Liban politique et constitutionnel. Essai de synthèse*, Beyrouth, Presses de l'Université Libanaise, 1<sup>ère</sup> édition : 1973.

REDACTION DE L'OLJ (13 mars 2023), « Le syndicat des enseignants du privé au Liban annonce une première journée de grève mardi », *L'Orient-Le Jour*, en ligne : <https://cutt.ly/X5AvS1t>.

RESEAU MLF MONDE (2021), « Le développement professionnel dans le réseau *mlfmonde* », en ligne : <https://cutt.ly/55AvQN9>.

SAWICKI Frédéric (2012), « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, vol. 2, n° 98, p. 7–33.

SLIM Souad (2010), « Violence et responsabilité en milieu scolaire pendant la guerre », in MERMIER Franck & VARIN Christophe (dir.), *Mémoires de guerres au Liban (1975-1990)*, Arles, Actes Sud & Paris, Sindbad, coll. « La bibliothèque arabe. Hommes et sociétés ».

TALPIN Julien, BALAZARD Hélène, CARREL Marion, HADJ BELGACEM Samir, KAYA Sümbül, PARENNE Anaïk & ROUX Guillaume (2021), *L'épreuve de la discrimination. Enquête dans les quartiers populaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

VERDEIL Éric, FAOUR Ghaleb & VELUT Sébastien (dir.) (2013), *Atlas du Liban : Territoires et société*, Beyrouth, Presses de l'IFPO, coll. « Co-Éditions ».

VINCENT Guy (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, coll. « Sociologie ».