

L'« ECOLE DU SUJET », UN REPÈRE STRUCTURANT ?

Par Jean Blairon

Dans une analyse précédente, nous avons essayé de montrer toute l'importance que pouvait revêtir pour les acteurs le **double sens du système éducatif**.

Nous avons notamment essayé d'explorer en quoi la logique d'investissement (pour tous) pouvait communiquer paradoxalement avec une logique d'« effet de destin » pour certains, qui se voient en quelque sorte coupés d'un avenir possible à cause des effets que le système scolaire a produits pour eux et sur eux.

Cette communication paradoxale des logiques ne s'observe nulle part mieux que si l'on prend en compte les attentes « professionnalisantes » qui sont exprimées par rapport au vécu scolaire : il semble désormais acquis aux yeux de beaucoup que le système doive préparer efficacement au monde du travail.

Un premier constat s'impose, à la suite de Danièle Linhart : la centralité du travail dans la société est d'autant plus fermement affirmée que davantage de personnes en sont exclues, souvent durablement. Le droit fondamental à un travail librement choisi ou librement accepté, consacré par la Charte européenne des droits fondamentaux, est de moins en moins respecté.

Qu'à cela ne tienne : l'école est de plus en plus sommée de préparer chacun à « la vie active », quand on ne l'accuse pas d'être la cause d'un déficit de qualification de la main-d'œuvre (et donc du chômage).

Remarquons toutefois que cette attente « professionnalisante » est très inégalement répartie selon le niveau de formation : plus celui-ci est élevé (nous pensons aux études universitaires), moins l'adéquation avec une profession tient de place. A l'inverse, moins le niveau est élevé, plus la logique de « professionnalisation » est affirmée comme nécessité et comme visée – sans toutefois être effective ; pensons ici aux études secondaires en filière « professionnelle » section « travaux de bureau » : l'adéquation de cette formation avec les attentes des employeurs est rien moins qu'assurée. Il n'est dès lors pas excessif d'affirmer que pour les études les plus longues, la meilleure façon de se préparer à un métier est de ne s'en soucier en réalité que très peu, tandis que pour les plus brèves, où l'on s'en soucie tout le temps, les efforts éducatifs n'aboutissent pas d'office à une adéquation effective, ni surtout à l'intériorisation, dans le chef des intéressés, que l'investissement exigé soit légitime.

Alain Touraine l'affirme avec force :

« Il est dangereux de vouloir adapter des jeunes à un état de la société économique qui leur donne de si grandes chances d'être chômeurs ou de passer des années dans la précarité »¹.

En argumentant son point de vue, l'auteur dénonce des effets paradoxaux similaires à ceux que nous évoquions en liminaire :

1 A. Touraine, « L'école du sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 326.

« Si l'école cherche avant tout à s'adapter aux tendances dominantes de la société, c'est-à-dire, dans les pays industrialisés, au monde des employés, techniciens et fonctionnaires, qui sont majoritaires, elle tend à exclure ceux qui viennent de milieux différents, en particulier plus bas, et qui supportent mal la préparation à un type d'emploi et de vie auquel ils ont peu de chances d'accéder. Ce qui conduit à ce paradoxe que la prolongation de l'enseignement obligatoire et gratuit peut produire un surcroît d'inégalité sociale »².

Le travail d'Alain Touraine nous permet de poser deux questions à propos du système éducatif formel :

- ce que l'auteur propose comme renversement de perspective (passer d'une « école du devoir » à une « école du Sujet ») peut-il constituer une voie pour sortir des enchaînements paradoxaux de logiques qui caractérisent trop souvent le vécu scolaire ?
- Cette voie peut-elle constituer une manière de rendre effectifs les droits reconnus par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, notamment en matière d'éducation ?

Pour confronter ces « idées sur l'éducation » au vécu de l'expérience scolaire et de ses différents protagonistes, il nous a paru utile de tenter à leur sujet ce que les sociologues de l'acteur-réseau comme Michel Callon appellent un « **investissement de forme** » : il s'agit somme toute de tenter de rendre saisissable la complexité en la formalisant ; nous proposons d'entendre le terme « saisissable » dans toutes ses composantes et pas seulement dans l'acception d'intelligibilité : on évoque aussi des transmissions d'un acteur à l'autre et des adoptions (un acteur « s'en saisit »), par exemple.

Les sociologues de l'acteur-réseau ont en l'occurrence bien montré que le devenir d'une innovation, par exemple technologique, passe notamment par un tel investissement de forme qui donne à l'innovation projetée une forme d'existence permettant des interpellations, des transmissions, des connexions d'acteurs.

Ainsi allons-nous donc procéder à propos des nouvelles « idées sur l'éducation » qu'Alain Touraine a formulées en appelant à la construction d'une « école du sujet ». On comprendra que nous ne réaliserons pas ici un résumé de ces thèses, mais un essai de « mise en forme » relié à la question qui nous occupe : comment le « double sens » du système éducatif peut-il échapper à la connexion paradoxale d'une logique impérative d'investissement et d'une logique de creusement des inégalités ?

TROIS PRINCIPES DE REFUS

Il faut explicitement refuser le **pilotage par l'aval** du système éducatif ; il est vain de penser l'école par rapport à un rôle qui serait supposé sien de « préparer à la vie active », en adaptant l'enseignement à des attentes des entreprises (par ailleurs très changeantes). Pour bien des élèves, nous l'avons vu, le leitmotiv du « pour plus tard » équivaut à un **mensonge sur l'avenir** dont ils ne sont pas réellement dupes.

En deuxième lieu, le **recours exclusif à des principes d'ordre** pour réguler la vie institutionnelle montre toutes ses limites. Le raisonnement en termes d'intégration (à une société par ailleurs désintégrée) ne fonctionne plus. On peut considérer comme un mécanisme de sujétion le fait de vouloir intégrer une personne à un système sur lequel elle ne pourra pas agir.

Touraine en appelle donc à un basculement : l'école doit être moins centrée sur les besoins de la société que sur les besoins des jeunes eux-mêmes. C'est en ce sens qu'elle pourra être une institution (éducative) du Sujet. On peut penser que le point 1. a) de l'article 29 de la CIDE est en résonance avec cette thèse.

« 1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) **Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs**

2 Idem, *ibidem*, p. 340. Désormais, nous indiquerons les paginations relatives à ce texte directement après les citations que nous en avons extraites.

potentialités ; (...). »

En troisième lieu, le quasi-monopole de fait de la psycho-pédagogie comme angle d'approche dans la réflexion sur l'acte d'enseignement doit être interrogé, notamment dans l'instrumentalisation de la relation éducative que cette approche produit, au-delà des apparences.

« La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication. » (p. 344)

LES TROIS VISÉES D'UNE ÉCOLE DU SUJET

La pensée de Touraine permet également de clarifier les attentes que l'on peut avoir vis-à-vis du système d'enseignement. La situation présente est en effet plutôt caractérisée par le fait que ces attentes n'arrêtent pas de grandir et de se multiplier, ce qui conduit au fait qu'elles sont souvent déçues, ce qui produit de l'incompréhension ou de la révolte chez les enseignants : ils se sentent en effet placés devant une commande impossible.

Par ailleurs, les visées exprimées sont souvent floues ou vagues, ce qui ne permet pas de réel débat.

A partir du travail de Touraine, on peut formaliser trois visées clarifiées.

L'école doit reconnaître l'existence de demandes légitimes chez les élèves et leur accorder une place

Dans une société où l'excès de pouvoir s'exprime dans des mécanismes d'instrumentalisation et de manipulation, la visée principale consiste à **aider chacun à défendre sa liberté** personnelle (la liberté de se créer une existence). Ceci impose qu'on ne considère pas l'élève comme une « tabula rasa » ou une cire molle, mais que l'on admette qu'il dispose de ressources et qu'il est fondé à exprimer des demandes. Dans une analyse ultérieure, nous montrerons que ces demandes légitimes ne doivent pas être formatées comme des « projets » que les élèves seraient contraints d'exprimer ou de construire.

L'école doit promouvoir la diversité et reconnaître l'altérité et non viser à uniformiser

Cette seconde visée recouvre selon Touraine deux dimensions majeures.

Produire les conditions d'une expérience de la mixité sociale

Reconnaître l'existence chez l'élève de demandes et de ressources, se mobiliser pour la liberté du Sujet implique évidemment que l'on poursuive un modèle d'appartenance qui fait toute sa place à la diversité et à l'altérité.

Pour Touraine, il faut d'abord entendre par là une **mixité des genres** (une éducation « sexuelle » qui ne soit pas réduite à ses aspects « techniques » et une réflexion sur la parentalité sont dès lors nécessaires dans l'institution scolaire (p. 343)).

Une **mixité des statuts** des personnes qui fréquentent l'école doit aussi être recherchée l'ouverture des classes à des adultes est prônée (p. 336) ; l'ouverture des bâtiments scolaires aux associations du quartier va dans le même sens.

La **mixité sociale et culturelle** est évidemment un point-clé de cette dimension ; notons qu'elle équivaut souvent à une expérience qui fait se confronter personnes ou groupes stigmatisés et « normaux » ; la question du handicap est donc emblématique en la matière, mais elle est loin d'être la seule.

Enfin, Touraine en appelle à refuser l'optique communautariste (où le groupe nie la liberté individuelle) ; celle-ci ne s'exprime pas seulement dans des logiques ethniques ou

religieuses : le fonctionnement du bouc émissaire relève aussi de cette optique.

L'école doit aussi développer des capacités de **résistance à l'unification culturelle consumériste** qui est un des résultats de la mondialisation : ni le marché du travail ni la culture de la jeunesse diffusée par les médias ne renforcent la capacité du jeune à se créer une voie propre ; nous retrouvons là, par exemple, le thème de l'éducation à la consommation, mais aussi le renforcement de la capacité réflexive et critique, notamment vis-à-vis des médias.

L'école doit produire les conditions d'une égalité effective

Il importe que le système éducatif développe une **correction active des inégalités**.

Il faut premièrement poursuivre la visée de démocratisation, ce qui s'incarne dans le refus de faire correspondre des filières et des groupes sociaux (la critique de l'existence des filières de relégation n'a jusqu'ici produit que peu d'effets).

Dans un deuxième temps, il est peut-être permis de se demander si l'institution scolaire ne devrait pas se donner aussi pour visée de favoriser ce qu'on appelle dans le champ de la culture la démocratie culturelle, soit la reconnaissance que chaque groupe social possède sa propre culture et a le droit d'avoir les conditions qui lui permettent de la développer.

Le système scolaire doit se donner les moyens de ne pas accroître les inégalités, l'insécurité d'existence et la dépendance des moins favorisés. Le vécu scolaire de la pauvreté des parents est un bon indicateur à ce sujet, comme la question du caractère effectif de la gratuité.

Ces trois visées permettent à tous les protagonistes du système scolaire de procéder à une évaluation simple mais réelle de ce qui y est effectivement produit : ces visées sont-elles présentes ? Comment s'incarnent-elles ? Quels sont les paris tentés à leurs sujet par les protagonistes ? Comment s'articulent-elles entre elles ?

LES CHANGEMENTS À L'ÉTAT PRATIQUE

Pour Alain Touraine, le « système » ne doit pas être changé « d'en haut » et d'un coup, mais par l'encouragement et le soutien accordé aux innovations et notamment aux initiatives des équipes enseignantes.

« Si l'on centre l'école non plus sur la société mais sur les sujets individuels, il devient clair que son fonctionnement doit être décidé par ceux qui enseignent et ceux qui sont enseignés, qui vivent à l'école une grande partie de leur vie ou y préparent leur avenir personnel. Les élèves ne peuvent être que partiellement représentés par leurs parents et je n'entends pas d'argument qui s'oppose à ce qu'ils participent de manière responsable à l'organisation de leur vie à l'école, et donc de l'enseignement lui-même. » (p. 343)

Il est donc essentiel de reconnaître et de soutenir, notamment en protégeant par un statut l'indépendance des enseignants, leur capacité d'audace et d'expérimentation.

« (...) il est nécessaire de protéger enseignants et enseignés contre les actes de violence, mais plus nécessaire encore d'aider l'école à réfléchir sur son propre fonctionnement et sur la manière dont celui-ci pourrait limiter ou arrêter les effets de cette violence, produite en grande partie par la désorganisation économique et sociale. Il serait grave qu'une société croie que l'école n'est pas capable d'initiative, qu'elle est devenue si faible qu'elle n'a d'autre ressource que la protection policière. Ce serait d'autant plus grave qu'un nombre appréciable d'enseignants assument un rôle plus ambitieux, à la fois plus créatif et plus dangereux. » (p. 349)

Le projet *Education capitale* entend contribuer à cette réflexion des écoles sur elles-mêmes. Les orientations de « l'école du Sujet » permettent en tout cas de se rendre sensible aux difficultés

rencontrées, aux possibles qui s'ouvrent, aux expérimentations qui sont tentées. La problématisation suivante peut peut-être aider tous ceux qui entendent se saisir de cet enjeu.

- Quels principes d'organisation et de justification l'institution et ses protagonistes mobilisent-ils (Principe d'ordre exclusif ? Adaptation à la société ? Place centrale donnée à l'apprentissage disciplinaire ?) ?
- Quelle place est accordée aux demandes exprimées par les élèves ? Quels processus permettent de les mettre collectivement au travail ?
- Quelles sont les « lunettes » qui sont chaussées pour observer et interpréter la vie de l'institution (Les sciences de l'éducation ? Les enjeux de démocratisation et de démocratie culturelle ?, etc.) ?
- Comment les élèves peuvent-ils participer aux débats qui portent sur la vie de l'institution ?
- Quelle cartographie peut-on faire du vécu de la diversité (de genre, de groupes sociaux, de cultures...) au sein de l'institution ?
- Quel travail est mis en œuvre par l'institution pour diminuer la rudesse des interactions sociales en son sein, particulièrement en ce qui concerne les groupes ou individus stigmatisés ?
- Quelles contre-attaques sont organisées par rapport à l'unification culturelle consumériste qui est produite à l'échelle de la planète ?
- Si on introduit l'argent comme « analyseur » de la vie de l'institution, quels sont les rapports de force, les inégalités qui se révèlent ?