



## L'institution scolaire : représentations croisées et éclatement des logiques d'action<sup>1</sup>

Par Jean Blairon

En 1997, Alain Touraine publie un livre fondamental *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et Différents*, où il pose une question : comment combiner la liberté du Sujet personnel (à laquelle nous sommes tous très attachés), la reconnaissance des différences culturelles (qui sont un état de fait) et les garanties institutionnelles qui protègent la première comme les secondes (et qui ne vont plus de soi) ?

Le guide de cette journée « Approche solidaire pour un accrochage scolaire » me semble y faire largement écho.

Au-delà, force est de reconnaître que beaucoup de questions qui agitent la société d'aujourd'hui relèvent de la problématique énoncée par le sociologue.

La montée en puissance des questions éthiques comme questions publiques en attestent tout d'abord : après les luttes pour le droit à la maîtrise de la fécondité, portées par les mouvements féministes, nous trouvons les revendications qui portent sur le droit à une fin de vie digne, sur la légitimité des préférences sexuelles, sur l'évolution des familles (par exemple les questions touchant à l'adoption ; on peut d'ailleurs considérer le décret de 1991 pris par la Communauté française comme précurseur de la question des droits du sujet).

Les guerres culturelles, la question des centres fermés, le thème de l'immigration

unilatéralement choisie, la question des mineurs non accompagnés, les représentations caricaturales qui frappent les jeunes dits « allochtones » sont des exemples frappants de l'importance des questions qui concernent dans notre pays les différences culturelles.

Enfin, les problèmes liés à la démocratie, jugée menacée (par l'extrême-droite) ou désinvestie (par les citoyens), si ce n'est confisquée par les politiciens professionnels sont aussi considérés comme cruciaux aujourd'hui.

L'école est au centre de ces débats<sup>2</sup>, mais d'une manière somme toute paradoxale.

Tout le monde en effet reconnaît son rôle central ; Alain Touraine l'exprime probablement le mieux en affirmant que « l'esprit et l'organisation d'une société se manifestent le plus clairement dans ses règles juridiques et dans ses programmes d'éducation ».

Mais, en même temps, beaucoup semblent accepter de plus en plus la perte d'autonomie de l'institution scolaire : elle devrait se consacrer essentiellement à préparer à la vie active, c'est-à-dire s'ajuster aux demandes du champ économique – pour un peu le classement PISA jouerait le même rôle que les résultats de l'équipe nationale de football ou que le classement de nos athlètes de haut niveau....

Ce paradoxe impose un *modus operandi* majoritairement défensif aux débats sur



l'institution scolaire : on regrette ainsi que cette institution soit menacée de débordement par les industries culturelles ; on la trouve envahie par une « culture jeune » (ce qui est une façon d'acter la distance entre un corps enseignant appartenant à la classe moyenne et des jeunes composant un sous-prolétariat, souvent d'origine étrangère) ; enfin, les difficultés à faire fonctionner le système scolaire paraissent énormes ; elles se matérialisent notamment par des changements répétitifs souvent improvisés et suscitant de vives résistances.

Nous sommes dès lors confrontés à une situation particulière : trop de réflexions en sens divers produisent une confusion qui paraît difficilement réductible et un débat qui ne peut ni s'arrêter ni dégager une majorité claire ; il s'ensuit un changement sans cesse demandé et tenté sur fond d'une permanence insistante des problèmes.

Pour un collectif comme celui-ci, qui se signale par un investissement raisonné et des efforts qui s'inscrivent dans la durée, il peut paraître important de sortir de ce paradoxe, sauf à courir le risque de s'épuiser voire d'être englouti par lui.

Je souhaiterais essayer d'y contribuer en proposant trois directions de réflexion :

- les protagonistes d'un tel collectif ont toutes les chances d'être pris dans des représentations négatives croisées, débouchant sur un véritable éclatement des logiques d'actions ;
- il ne paraît toutefois pas impossible, pour éviter un tel éclatement, d'identifier des causes de structure, les choix qui en sont les conséquences et qui les

renforcent, et à partir de là de pointer des contre-choix possibles ;

- il est possible de déduire de ces analyses des priorités collectives d'action.

## REPRÉSENTATIONS CROISÉES ET ÉCLATEMENT DES LOGIQUES D'ACTION

Dans un collectif de travail comme celui-ci, il serait probablement amusant et salutaire de dresser **ensemble** la cartographie des représentations des uns et des autres, en se disant pour une fois ensemble ce que chacun pense de l'autre protagoniste, ce qu'il pense que l'autre s'imagine de son action. Chaque fois que nous avons pu contribuer à un tel exercice, il s'est révélé riche en découvertes et en démystifications.

A titre indicatif, citons trois exemples.

On se souvient d'un article de Françoise Dolto dans *Le Monde de l'éducation*, où la célèbre psychanalyste faisait de l'inadaptation de l'enfant au système scolaire un signe d'intelligence, d'équilibre si ce n'est de santé mentale. A l'inverse, j'entends plus d'un professionnel de l'aide à la jeunesse (mais pas tous, avec probablement une coupure entre les services publics, mandants, et les services privés) considérer la fréquentation et la réussite scolaires comme un signe de non-danger, ou en tout cas de réassurance par rapport à des situations éducatives qui pourraient paraître inquiétantes.

En conséquence, le thème du décrochage scolaire peut à la fois conduire à accuser l'école d'être coupable d'un rejet (ce qui peut conduire à lutter pour le droit à la réintégration) et à regretter que l'obligation scolaire s'étende à tous et pour trop



longtemps. Il n'est d'ailleurs pas rare que les travailleurs d'un même service privé oscillent entre les deux positions à propos d'une même situation.

Les « adolescents réfractaires » font aussi l'objet de controverses fortes.

Pour certains, en effet, s'ils sont réfractaires au « système », c'est que celui-ci ne les a pas compris, ou qu'il leur a été mal expliqué ; il convient donc de « faire mieux (plus de) la même chose » et souvent un protagoniste extérieur pense mieux y parvenir que ceux qui oeuvrent à l'intérieur, ce que ceux-ci ressentent comme une marque de non-considération si ce n'est de mépris.

Pour d'autres, il faut au contraire arrêter d'expliquer et de mettre en oeuvre un laxisme coupable : il faut contraindre, éventuellement de manière spectaculaire (on pense au projet libéral de « l'école des caïds »). Pour d'autre encore, il faut effectivement arrêter d'expliquer, il faut faire sortir ces jeunes d'un système qui n'est pas plus fait pour eux qu'ils ne sont faits pour lui : il faut développer des alternatives à l'école.

L'important à propos de ces controverses non tranchées est de constater qu'elles peuvent donner lieu à tout moment à des basculements, des revirements, des incompréhensions, tant au niveau des pratiques que des politiques et que des rapports entre ces deux niveaux.

A un niveau d'analyse plus profond, il semble qu'elles sont toutes trois traversées pas une contradiction par rapport au thème de la transversalité.

Dans les années soixante, on se souvient que René Lourau et Fernand Oury posent

que l'école est traversée par d'autres missions que la sienne, missions qu'elle ne tout en les exerçant (et l'analyse institutionnelle se donne pour tâche de « révéler » ce « négatif ») : l'école-caserne prépare à l'obéissance, à la discipline de l'atelier ; elle est un « appareil idéologique d'Etat », aux mains de la bourgeoisie.

Dans les années quatre-vingt-dix, il n'y a jamais assez de transversalité : l'école doit être une agence de voyage, un club de rencontre, un mini-parlement, un substitut parental, une antichambre de l'entreprise et une organisation concurrentielle... Elle court derrière toutes ces missions, qu'on lui reproche de ne pas exercer suffisamment. Quant à l'Etat, on lui reproche de ne pas s'y intéresser suffisamment et de ne pas suffisamment y investir...

Qui plus est, ces deux versions contradictoires cohabitent d'une certaine manière ; on est dès lors forcé à se demander s'il n'existerait pas un troisième terme à cette opposition ?

## CAUSES STRUCTURELLES, CHOIX SUBSÉQUENTS ET CONTRE-CHOIX

Nous n'entendons pas, évidemment, prétendre ici à l'exhaustivité. En particulier, nous n'examinerons pas une des causes majeures de la crise scolaire qui peut être trouvée dans la modification du taux de change entre les champs<sup>3</sup> : montée en puissance du champ économique, qui tend à légitimer des attentes utilitaristes par rapport au système scolaire ; montée en puissance du champ médiatique, qui met en cause la centralité voire la légitimité du champ scolaire en tant que producteur culturel (l'Unesco attirait l'attention sur



ce dernier thème dès les années 80, dans le rapport Mac Bride). Nous souhaitons plutôt mettre en lumière des **causes culturelles** qui concernent de près les protagonistes tels que ceux qui sont réunis dans le projet « Approche solidaire pour un accrochage scolaire ».

Les travaux de Jean-Pierre Le Goff permettent de mettre en lumière au moins deux causes de nature culturelle.

### **A) Un bilan critique du mouvement culturel des années soixante tarde à être effectué**

L'auteur en appelle ainsi à interroger la fascination qu'a pu exercer (et exerce encore) l'expérience de Summerhill. C'est en effet une des origines du thème désormais omniprésent de l'épanouissement de l'élève, au nom d'un rousseauisme exacerbé : l'élève serait capable de toutes les découvertes et de tous les apprentissages si sa liberté n'était pas entravée et compromise par les rigidités des adultes et par leurs attentes fantasmagiques. Il suffirait dès lors d'en « libérer » les enfants pour que s'installe une école démocratique et égalitaire où le maître n'aurait d'autre mission que d'accompagner des jeunes en marche vers la découverte du sens de leur vie.

Jean-Pierre Le Goff incite à penser qu'il y a là l'origine d'une vision paradoxale du rôle des adultes : ils doivent libérer les jeunes de l'emprise néfaste que le monde des adultes est susceptible d'exercer sur eux. L'auteur nous invite par ailleurs à remarquer que ce paradoxe s'accompagne volontiers d'un autre : le jeune qui refuserait une offre si généreuse serait suspecté d'une grande malignité.

Bref cette négation du caractère inégal de la relation jeune/adulte conduit à exercer sur le plus faible, l'enfant, une pression fantastique, au nom même de la liberté.

On retrouve fréquemment des échos de cette position dans la manière dont sont abordés aujourd'hui les élèves les plus en difficulté.

De la même manière, Jean-Pierre Le Goff met en perspective critique l'idéologie défendue par Illich d'une « société sans école ». Dans cette utopie, la construction de connaissances et de repères culturels devient le fait de réseaux que l'individu est invité à activer comme bon lui semble, au fur et à mesure de l'apparition de ses « besoins ». Au niveau de la formation professionnelle, par exemple, on octroierait à chacun un « crédit-formation », un « droit de tirage » que chacun activerait à sa convenance. Les métiers de l'éducation deviendraient ainsi de nouveaux métiers dont « l'accompagnement » serait le maître-mot ; ils dépendraient en tout cas du bon vouloir de ceux qui les solliciteraient. Il est patent que cette utopie « alternative » introduit une attitude consumériste par rapport au savoir, bien plus préoccupante (et bien plus efficace) que l'introduction de firmes privées comme producteurs de connaissances. En tout cas, la critique de la « marchandisation de l'éducation » ne peut se limiter à l'introduction d'une logique concurrentielle entre les producteurs : elle doit traquer l'introduction d'un rapport consumériste au savoir.

Dans ces deux cas, nous proposons de dire que l'appel à la liberté et la mise en avant de l'autonomie (qui triomphe dans le matraquage irraisonné du thème de



« l'élève-acteur ») augmentent la sujétion et déstructurent et délégitiment l'institution scolaire.<sup>4</sup>

## B) Une connexion non identifiée

Cet usage paradoxal de la liberté et de l'autonomie a produit les mêmes effets dans l'entreprise : elle aussi souhaite donner l'occasion à ses salariés de s'épanouir et de se réaliser, elle aussi fait appel à leur autonomie et leur créativité, tout en augmentant la pression qu'ils subissent, si ce n'est la sujétion dont elle profite.

Il y a donc une connexion insuffisamment identifiée entre les deux projets politiques : l'introduction d'un nouveau management dans les entreprises, le développement d'une « ingénierie de l'éducation » (qui s'installe en Belgique au milieu des années 80 au nom d'une conception « progressiste » et « réformatrice » de l'institution scolaire).

S'il y a une transversalité niée, c'est bien celle-là : celle qui réalise, au nom de l'épanouissement et de l'autonomie, l'alignement culturel des jeunes sur l'idéologie managériale dont ils seront appelés à se faire les prosélytes ou les serviteurs plus ou moins consentants.

C'est l'important ouvrage de Jean-Pierre Le Goff *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école* qui a permis d'identifier qu'entreprises et institutions éducatives étaient traversées par le même rapport de pouvoir incarné par une « révolution culturelle permanente ».

Nous pensons qu'on peut identifier dans cette réalité un des exemples les plus aboutis de ce que Pierre Bourdieu a identifié comme une « révolution conservatrice », agitant, à fronts renversés,

la modernité pour produire une mise en cause des acquis progressistes.

Ce n'est pas le lieu de résumer ici la contribution majeure de Jean-Pierre Le Goff<sup>5</sup>. Nous souhaitons simplement identifier quelques-uns des ingrédients communs de l'exercice de la nouvelle domination culturelle que subissent tant les travailleurs que les protagonistes de l'institution scolaire: introduction d'une « culture des compétences » qui vide l'acte de travail ou d'éducation de son sens (que l'on s'efforcera de réintroduire par un appel permanent à « l'auto-motivation »), individualisation de la relation (de travail et d'éducation) et affaiblissement des logiques de coopération, affirmation paradoxale de l'autonomie (du salarié, de l'élève) et exigence parallèle de performance sans faille, opérationnalisme qui constitue la négation de la culture et de sa dimension critique comme de son caractère désintéressé (dans le monde du travail comme dans le monde de l'éducation).

Il n'est peut-être pas inutile de montrer qu'à l'embrigadement<sup>6</sup> classique, qui programme l'usage de l'espace par rapport à des activités pré-définies et contrôlées succède un embrigadement immatériel qui impose à chacun de se projeter dans le temps selon une matrice imposée (objectifs/étapes/résultats). Cet embrigadement d'un nouveau genre est difficile à identifier, tant son usage s'est naturalisé et tant il s'appuie sur une confusion des rôles qui assure son pouvoir (le plan est toujours présenté comme « personnel », qu'il concerne la manière d'exécuter la tâche ou le projet de vie qu'on impose aux demandeurs d'emploi pour « prouver » leurs mérites, etc.)



« De nouvelles méthodes pédagogiques sont présentées par la FCPE comme les outils enfin trouvés de la réussite de tous : « projets pédagogiques » impliquant la communauté éducative » (...), « aide individualisée », « pédagogie différenciée », « auto-évaluation », « contrat pédagogique »... Le « contrat pédagogique » implique chaque élève personnellement; des objectifs précis à atteindre sont fixés pour une période déterminée, et l'enseignant doit préciser avec l'élève les modalités du contrôle et de l'évaluation. Celle-ci doit être « positive » et aider les élèves à « mobiliser leurs énergies » ; elle « stimule la motivation de l'élève et favorise l'auto-évaluation, en intégrant les notions de progrès et de compétences transversales ». L'élève devra acquérir les « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » nécessaires. Initié à l'auto-évaluation très tôt, l'enfant pourra mieux choisir et mesurer les conséquences de ses choix », et il devra se construire, avec l'aide d'un tuteur et ses parents, un « projet ». C'est ainsi, nous dit-on, que « l'élève devient acteur de sa propre formation ». Le style et le vocabulaire sont semblables à ceux du management. La nouvelle langue de bois se déploie sans retenue, tandis que des parents d'élèves inquiets se demandent de quoi il est question exactement à la lecture de cette prose. »<sup>7</sup>

On aperçoit nous semble-t-il facilement qu'une transversalité « négative » (au sens de Lourau) est réintroduite dans l'institution scolaire, au nom de la liberté et de l'autonomie : il s'agit de légitimer les formes modernes de l'exercice du pouvoir, qui s'exerce volontiers « à fronts renversés ».

Et de fait, dans l'entreprise comme dans l'école, ces pratiques contribuent à une

attaque systématique contre les collectifs au profit d'une individualisation qui a pour fonction d'affaiblir l'exercice du contre-pouvoir (comme dans la négociation individuelle des rétributions).

Dans l'institution scolaire, nous assistons ainsi à un jeu chaotique où « abandonner » le pouvoir à l'élève est supposé de nature à respecter son désir et à pacifier la relation pédagogique, jeu impliquant une pression sans précédent et le rejet massif de ceux qui refusent le don de cette autonomie qu'ils n'ont pas demandée.

On peut ainsi passer d'un discours doux et sirupeux sur la liberté et l'implication à un rapport de force relativement brutal où chacun est impliqué personnellement, sans la médiation de l'institution.

## DES PISTES D'ACTION ?

Peut-on déduire de ces analyses des pistes d'action pour un collectif comme celui qui est rassemblé ici ?

Nous pouvons à tout le moins en repérer trois.

### A) Une école du Sujet ?

Alain Touraine recommande de « passer d'une école du devoir à une école du Sujet ». Il entend par là une école qui défende :

- la liberté du Sujet personnel contre l'emprise des forces impersonnelles (à la fois celles d'un hyper-capitalisme réduisant les individus au statut de pions ou de cibles et celles d'un intégrisme communautariste);
- la légitimité et la reconnaissance des différences;



- mais aussi les conditions d'une égalité effective et non seulement théorique.

Si nous pouvons marquer un accord avec ces orientations, nous devons probablement tirer toutes les conséquences de l'analyse critique des mouvements culturels des années soixante et poser que le moyen ne doit peut-être pas nécessairement équivaloir au but (pour nous prémunir contre les utilisations à fronts renversés de la liberté et de l'autonomie), ni le problème constituer la solution (pour éviter les effets paradoxaux de l'interprétation du thème de l'acteur selon des modalités « entrepreneuriales »).

En particulier, il conviendra de s'opposer pratiquement

- aux tentations de défaussement hypocrite de l'exercice du pouvoir sur les bénéficiaires ;
- aux excès de la dérive ingénieuriste de l'éducation.

A ce sujet, les protagonistes extérieurs peuvent constituer un apport précieux, pour éviter l'effet de « naturalisation » de l'approche instrumentale de l'éducation.

## **B) Pour un retour des dynamiques collectives**

Si « l'école du Sujet » peut être reconnue comme une orientation pertinente, il convient de ne pas confondre subjectivation et individualisation. Il s'agit de remettre du collectif et de l'institution sur le terrain scolaire, en se rappelant notamment que les pratiques de coopération sont surtout nécessaires aux plus faibles et que la dy-

namique institutionnelle peut constituer une protection, en permettant une mise à distance et un recul réflexif.

Toute action extérieure à l'école doit pouvoir se dire qu'elle ne peut pas contribuer à la désinstitutionnalisation (ce qui ne veut pas dire parer l'institution de toutes les vertus).

## **C) Pour une alliance entre les luttes sociales et les luttes culturelles**

Le plus grand défi comme le plus grand espoir résident probablement dans des alliances entre les acteurs sociaux et les acteurs culturels permettant de résister à l'emprise des nouvelles formes du pouvoir qui sont incarnées par le néo-management, et qui sévissent autant dans les entreprises que dans les écoles, et aujourd'hui au sommet de certains Etats (cfr la « culture du résultat » défendue par un Nicolas Sarkozy).

Nous pouvons espérer que la critique sociale et culturelle rendra de plus en plus visibles les excès du pouvoir et qu'elle pourra provoquer un soubresaut, débouchant sur des objectifs de lutte communs.

En attendant ce moment de lutte collective, des travaux patients, locaux, rigoureux, de mise en réseau comme celui qui est entrepris ici depuis plusieurs années constituent certainement un pas dans la bonne direction.



## NOTES

<sup>1</sup>Texte d'une conférence donnée lors de la journée d'étude sur la prévention du décrochage scolaire organisée par le Conseil d'arrondissement de l'aide à la jeunesse d'Arlon, 8 avril 2008.

<sup>2</sup>On peut considérer que la tentative d'assassinat d'un directeur dans une école de Dinant a cristallisé ces thèmes de manière malheureusement exemplaire. On peut consulter à ce sujet le « Carnet » que nous avons consacré à cet événement, cfr [www.intermag.be](http://www.intermag.be).

<sup>3</sup>On reconnaît ici le concept de Pierre Bourdieu.

<sup>4</sup>Jean-Pierre Le Goff dans son ouvrage *Mai 68 : l'héritage impossible* évoque aussi à ce sujet l'importance des thèses critiques de Pierre Bourdieu dans son ouvrage *La reproduction*.

<sup>5</sup>Plusieurs numéros de notre magazine « Intermag » y sont consacrés.

<sup>6</sup>Le terme est d' E. Goffman qui le voit comme un des procédés par lesquels l'institution totale détruit la culture de ses bénéficiaires, pour les transformer en « déchets manipulables à souhait ».

<sup>7</sup>J.-P. Le Goff, *La barbarie douce*, op.cit., Paris, La découverte, 1999, PP.55-56.