

Sens et enjeu de la mixité dans l'institution scolaire

Jean Blairon

En réfléchissant à la thématique que vous avez choisi de travailler, une remarque de Pierre Bourdieu sur la difficulté à penser l'Etat m'est immédiatement venue à l'esprit. Pour le sociologue, la difficulté à penser l'Etat tient au fait qu'on le fait souvent avec une pensée d'Etat dans la tête, avec l'Etat déjà dans la tête :

« (...) notre pensée, les structures mêmes de la conscience à travers lesquelles nous construisons le monde social et cet objet particulier qu'est l'Etat, ont de bonnes chances d'être le produit de l'Etat. »¹

De la même façon, la manière dont nous essayons de penser l'école ont de bonnes chances d'avoir été produites par l'école, et par notre expérience de l'école.

Deux cas extrêmes de ce biais ont été d'ailleurs mis en avant par Bourdieu.

Ceux que l'école a libérés sont enclins à trouver à l'institution scolaire une fonction libératrice, ce qui peut les conduire paradoxalement à soutenir sa forme conservatrice.

Ceux que l'école a gênés sont au contraire enclins à développer une idéologie anti-scolaire (comme c'est le cas dans pas mal d'institutions....socio-éducatives).

Deux citations permettent de prendre la mesure de ces cas de figure.

« Ceux que l'école a libérés sont plus que tous les autres enclins à croire en l'école libératrice. Aliénés par leur libération, ils mettent leur foi en l'école libératrice au service de l'école conservatrice qui doit au mythe de l'école libératrice une part de son pouvoir de conservation. »²

A l'inverse, pourrait-on dire, nous pouvons lire dans un document donnant « quelques indications pour une politique de démocratisation de l'enseignement » cette priorité :

« Tout doit être mis en œuvre pour combler le fossé entre les institutions marginales d'éducation permanente ou de diffusion culturelle (maisons de la culture, animations culturelles, etc.) et l'institution scolaire. L'idéologie anti-scolaire de la plupart des responsables de ces organisations ne peut être combattue que si le recrutement se trouve profondément changé et si les enseignants sont étroitement associés à ces entreprises, à tous les niveaux. »³

Pour éviter que notre propre rapport à l'école soit le point de vue structurant de nos échanges d'une manière en quelque sorte insue, il m'a semblé pertinent d'appuyer mon raisonnement sur un point de vue en quelque sorte structuré de l'extérieur, pour briser la familiarité trompeuse qui nous unit à notre expérience scolaire.

Puisque nous nous situons dans un contexte de lutte (contre les inégalités produites par l'école en l'occurrence), il m'a semblé que la matrice critique construite par Luc Boltanski et Eve Chiapello pouvait remplir ce rôle.

1 P. Bourdieu, *Sur l'Etat, Cours au Collège de France, 1989-1992*, Paris, Raisons d'agir/Seuil, 2012, p. 13.

2 P. Bourdieu, *Interventions*, Marseille, Agone, 2002, p. 72.

3 *Idem*, p. 49.

Je ne vais donc pas tenter de préciser « ce que la mixité dans l'institution scolaire veut dire », mais tenter d'explicitier ce que le recours à un point de vue structuré extérieur conduit à en dire ?

Les quatre sources de la critique

Luc Boltanski et Eve Chiapello observent que le système capitaliste a dû faire face à quatre types de critiques dont ils ont tenté de définir la source.

Nous pouvons les présenter comme suit.

- Au nom de la liberté, on a pu critiquer la domination, voire l'oppression (nous pensons par exemple aux mouvements culturels des années 60, scandant « Il est interdit d'interdire », ou encore aux luttes des femmes voulant s'affranchir des rôles assignés, autour de la revendication « Un enfant si je veux quand je veux »).
- Au nom de l'authenticité, on a pu dénoncer la manipulation des désirs et des besoins. Alain Touraine, par exemple, dans le premier ouvrage qu'il consacre à la « société post-industrielle », avance que le pouvoir y a changé de visage : dans cette société, il « séduit, manipule et intègre »⁴.
- Au nom de l'égalité, on peut reprocher à la société capitaliste de produire de la misère ou en tout cas des écarts de situations inacceptables et également de les reproduire.
- Au nom de la solidarité, on peut refuser le déchaînement des égoïsmes et l'absolutisation des intérêts particuliers : par exemple, dénoncer l'illusion que la poursuite de ceux-ci, sans autre préoccupation, est la manière la plus sûre de « faire société ».

A partir de ces repères et distinctions, on peut tenter de mettre en perspective, même historique, les enjeux que la demande de mixité comprend.

Au nom de l'égalité, une critique de l'institution scolaire

Cette critique est bien connue ; elle met en avant le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des positions sociales, positions qui fonctionnent dans l'univers scolaire comme des prophéties auto-réalisatrices. Cette critique s'intéresse par exemple aux pratiques d'orientation, à la différenciation des flux (les uns deviendront ingénieurs, les autres, ouvriers), aux filières voire aux établissements de relégation, etc.

Dans ce contexte, la logique « adéquationniste » (l'école doit préparer – c'est-à-dire ajuster – ses élèves au marché de l'emploi) fonctionne souvent comme un mensonge : les filières décrites comme « professionnelles » n'étant pas d'office celles qui peuvent garantir l'accès direct à un emploi, tandis que les filières considérées comme les plus élevées (l'université) revendiquent souvent de ne jouer aucun rôle en matière d'emploi.

Dans le cadre cette critique, la demande de mixité correspond à une demande d'enrayer de manière significative la tendance de l'institution scolaire à la reproduction des positions sociales, lues dans une logique hiérarchique. Nous retrouvons là le thème de « l'ascenseur social », qui semble faire partie du passé si l'on en croit cette critique du Délégué Général aux droits de l'enfant :

« Ceux qui arrivent dans le secondaire sont également, très souvent, soumis à l'épreuve de la relégation successive vers des filières-garages dont ils ne sortiront nullement qualifiés. L'ascenseur social est donc vraiment en panne et l'image (souvent employée par le

4 « Notre société est une société de l'aliénation, non parce qu'elle réduit à la misère ou parce qu'elle impose des contraintes policières, mais parce qu'elle séduit, manipule et intègre. », A. Touraine, *La société post-industrielle, Naissance d'une société*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969, p. 15.

sociologue Andréa Réa) de la montgolfière qui doit se délester des plus faibles pour prendre de l'altitude se révèle cyniquement très réaliste... »⁵

Une critique au nom de l'authenticité

Celle-ci porte sur le formatage culturel auquel peut concourir l'institution scolaire.

Nous pouvons en donner trois exemple assez différents.

Le premier porte sur l'élévation des aspirations consuméristes que l'école produit tout en l'empêchant. C'est une des thèses de *La misère du monde* :

« Ces jeunes gens que le défaut de capital culturel voue à un échec scolaire à peu près certain sont placés, **souvent jusqu'à un âge relativement avancé**, dans des conditions d'existence propres à élever malgré tout leurs aspirations : en les écartant provisoirement des activités productives et en les coupant du monde du travail, l'Ecole rompt le cycle « naturel » de la reproduction ouvrière fondé sur l'adaptation anticipée aux positions dominées, et les incline au refus du travail manuel, surtout en usine, et de la condition ouvrière ; elle les incline à refuser le seul avenir qui leur soit accessible sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble promettre et auquel elle leur apprend à renoncer, définitivement, par *l'effet de destin* de ses verdicts. L'efficacité de ces mécanismes s'exerce sans doute tout spécialement sur les adolescents d'origine étrangère, notamment maghrébine, dont les difficultés particulières sur le marché scolaire se doublent des difficultés supplémentaires que leur vaut, sur le marché du travail, leur *capital symbolique négatif*, lié aux signes extérieurs de leur hexis corporelle, fonctionnant comme stigmaté, au même titre que le nom propre, l'accent et aussi, désormais, le lieu de résidence. »⁶

Le second exemple concerne la fermeture trop grande de la culture institutionnelle à propos des repères de légitimité auxquels elle s'adosse et qu'elle promeut. Alain Touraine la dénonce en ces termes :

« 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. »⁷

La notion de repères de légitimité nous permet de nous reconnecter à un troisième exemple : celui de la fabrication stéréotypée des genres. Dans son ouvrage « Du côté des petites filles », la sociologue italienne Elena Gianini Belotti écrit ainsi en 1973 « Tous les comportements de l'enfant sont, dès son plus jeune âge, « lus » et interprétés différemment selon son sexe, par les adultes ».

Ces trois exemples pointent vers le même enjeu : l'emprise de la culture institutionnelle. La critique au nom de l'authenticité demandera donc, en matière de mixité, que l'institution scolaire respecte et favorise une diversité non hiérarchisée des singularités culturelles ; en d'autres mots, qu'elle ait pour principe de légitimité celui de favoriser une diversité de repères de légitimité. Nous

5 B. De Vos, *Rapport annuel 2012-2013*, p. 10.

6 P. Bourdieu, « L'école des sous-prolétaires », in *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 224.

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

pouvons penser ici, par exemple, aux nouvelles formes de filiation qui s'expérimentent dans nos sociétés : sont-elles présentes dans les incarnations institutionnelles des principes de légitimité (fiches d'inscription, cadeaux réalisés en classe, productions individuelles, etc.) ?

Dans le cas contraire, des dégâts culturels immenses peuvent se produire. L'écrivain Jean Genet, dont on se souvient qu'il a soutenu activement la cause des Palestiniens et des Afro-américains, avait admis paradoxalement une admiration pour Hitler (à trente ans). Interrogé sur cette contradiction, il l'explique ainsi :

« Qu'est-ce que ça signifiait, cette fascination devant les brutes ou devant les assassins ou devant Hitler ? En termes plus secs, peut-être plus simples aussi, je vous rappelle que je n'ai ni père ni mère, que j'ai été élevé par l'Assistance publique, **que j'ai su très jeune que je n'étais pas français, que je n'appartenais pas au village.** J'ai été élevé dans le Massif central. Je l'ai su d'une façon bête, niaise, comme ça : le maître d'école avait demandé d'écrire une petite rédaction, chaque élève devant décrire sa maison, j'ai fait la description de ma maison ; il s'est trouvé que ma description était, selon le maître d'école, la plus jolie. Il l'a lue à haute voix et tout le monde s'est moqué de moi en disant : « Mais c'est pas sa maison, c'est un enfant trouvé » et alors, **il y a eu un tel vide, un tel abaissement.** J'étais immédiatement **tellement étranger**, oh ! Le mot n'est pas fort, haïr la France, c'est rien, il faudrait plus que haïr, plus que vomir la France, enfin...je...et...le fait que l'armée française, ce qu'il y avait de plus prestigieux au monde, il y a trente ans, ait capitulé devant les troupes d'un caporal autrichien, eh bien, ça m'a ravi. »⁸

Le retournement des critiques émises au nom de la liberté

L'analyse institutionnelle a puissamment contribué à une critique de l'institution scolaire au nom de la liberté. Qu'il suffise d'évoquer ici l'ouvrage célèbre de l'instituteur Fernand Oury, *L'école caserne*, où l'auteur réalise un carnet de bord de l'utilisation du temps scolaire ; il montre ainsi qu'un quart du temps institutionnel est occupé à apprendre à l'élève à se taire, obéir, défiler, bref à devenir un citoyen docile. René Lourau a proposé le concept de **transversalité négative** pour désigner ce type d'apprentissage officieux, bien éloigné de la mission officielle de l'institution.

Ce courant critique a été très fécond, mais il convient de remarquer ici qu'il a pu entraîner des effets paradoxaux en matière de mixité et surtout qu'il a été le vecteur d'une nouvelle transversalité négative.

C'est Jean-Pierre Le Goff qui, dans son remarquable bilan de Mai 68⁹ a attiré l'attention sur les paradoxes et le retournement de la critique de l'autoritarisme de l'institution scolaire.

La posture de « maître-accompagnateur » que se donne le pédagogue modernisé peut correspondre à un trop facile déni de position (où l'inégalité entre l'adulte et l'enfant est niée) ; elle peut correspondre à l'imposition d'un modèle de (prétendue) non-imposition, au travers duquel l'enseignant s'auto-attribue le beau rôle du « pédagogue missionnaire libérateur ». Nous ne sommes pas loin d'une logique de séduction telle que Maupassant la décrivait dans ses romans : l'homme y « révèle » la femme « à elle-même » (c'est-à-dire au plaisir qu'il cherche à éprouver), en « (r)éveillant ses sens » pour cheminer jusqu'à la conquête...puis l'abandon.

Au discours de « libération » peut succéder, dans la pratique pédagogique, un rejet brutal, puisque celui qui refuse le merveilleux cadeau de la libération ne peut être que de mauvaise foi (un traître à

8 J. Genet, *L'ennemi déclaré*, Paris, Gallimard, 1991, p. 149.

9 J.-P. Le Goff, *Mai 68 L'héritage impossible*, Paris, La Découverte, 2002.

l'institution) ; on peut voir cependant que derrière cette « libération du désir d'apprendre » se cache souvent l'attente implicite que l'élève exerce de lui-même sur lui-même et par lui-même un auto-contrôle, rôle qui siérait si mal au grand libérateur...

Il n'est pas sûr que les moins munis culturellement et les moins favorisés socialement soient les mieux placés pour « profiter » de cette liberté décrétée...

Mais ce « double jeu » a surtout préparé la voie au surgissement d'une nouvelle transversalité négative. Les repères culturels du capitalisme se sont en effet transformés, pour pouvoir revendiquer de constituer la réponse aux demandes de liberté, comme Luc Boltanski l'a démontré dans l'ouvrage qu'il a publié avec Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*¹⁰.

L'élève est en effet très tôt mis en contact avec le « nouvel esprit du capitalisme » via l'introduction massive d'une pédagogie managériale : travail au « projet », définition d'objectifs individuels, évaluations ambiguës, « invitation » à une responsabilisation décrétée d'en haut, etc.

Tout ce que Bourdieu appelait, dans le monde du travail, « de nouvelles techniques d'assujettissement »¹¹, coulées dans un discours de liberté, de création, d'épanouissement et de « réalisation de soi », dans une culture qui fonctionne au (faux) consensus se retrouve activé dans les pédagogies modernisées.

Celles-ci mettent donc en œuvre une mission officieuse d'adaptation aux nouveaux repères capitalistes et à la domination « soft-intensive » qu'il s'est donné les moyens d'installer.

Nous avons montré ailleurs¹² que les activités para-scolaires participaient ainsi à apprendre à ceux que la société ne soutiendra pas qu'ils ont malgré tout à la soutenir : ne sommes-nous pas tous « dans le même bateau » ? Et, au fond, tous confrontés aux mêmes défis ?

La critique du **retournement subi par la critique émise au nom de la liberté** ne peut que nous conduire à identifier que la lutte pour la mixité dans l'institution scolaire s'identifie aussi à une lutte pour assurer le recul de cette nouvelle transversalité négative qui a envahi l'institution scolaire.

Une critique au nom de la solidarité ?

On semble avoir quelque peu oublié (mais est-ce si étonnant ?) que les pratiques de la pédagogie institutionnelle mettaient aussi en avant une logique coopérative. Aïda Vasquez, par exemple, qui a travaillé avec Fernand Oury, montre dans ses carnets de bord l'importance de la pratique du socio-gramme : qui travaille avec qui dans la classe ? Qui est laissé de côté ? Le **conseil** sert entre autres à mettre au travail l'état des interactions.

La « transversalité positive » définie par un Félix Guattari met ainsi en avant le concept de « groupe-sujet » : il s'agit d'un groupe qui ne se laisse pas entièrement déterminer par les relations de pouvoir verticales (hiérarchiques) ou horizontales (entre les pairs).

Nous pouvons nous demander en conclusion de cette analyse si ce n'est pas cette critique au nom de la solidarité qui pourrait et devrait subsumer toutes les autres :

- la demande de liberté (re)deviendrait ainsi la lutte pour la liberté du sujet de se créer (dans un travail sur soi), mais en tant qu'une telle lutte concerne tout le monde et qu'elle a besoin de supports institutionnels adéquats ;
- la demande d'authenticité rappellerait que le travail du sujet ne consiste pas à sur-valoriser chacune de nos idées ou chacun de nos ressentis (ce que Deleuze appelait « nos ridicules

10 L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

11 P. Bourdieu, « Le néo-libéralisme, utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites », *Contre-feux*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1998, p. 111.

12 J. Blairon, « Une nouvelle transversalité négative dans l'école « modernisée » », www.intermag.be/406.

- petites affaires privées »), mais à promouvoir une « distance à soi », un travail d'évidement du moi, intrinsèque à un vrai travail de création ;
- la demande d'égalité insisterait sur l'égalité en matière de ressources déterminant l'accès aux ressources et aux supports institutionnels qui permettent une telle authenticité, condition d'une liberté qui ne serait pas « retournée » pour servir à des fins contraires à celles qui sont officiellement affichées.

L'enjeu de la mixité dans l'institution scolaire serait dans cette optique à relier à la production de la ressource centrale de nos sociétés : le capital culturel dont les forces progressistes doivent défendre une interprétation différente de l'interprétation dominante, en revendiquant qu'il n'est de capital culturel que libre, produit de manière autonome, non confisqué et surtout socio-diversifié¹³.

Ce serait là une manière de rappeler que l'institution scolaire joue un rôle central dans cette production.

13 Cf. J. Blairon, J. Fastrès et E. Servais, « Le mouvement social que nous attendons », in www.intermag.be/350.