

« EDUCATION CAPITALE », UN PROJET DU DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL AUX DROITS DE L'ENFANT SENS ET ENJEUX

Par Jean Blairon

Le Délégué Général aux Droits de l'Enfant a lancé en 2013 un projet de consultation des jeunes à propos de l'enseignement, qu'il a intitulé « Education capitale » et auquel nous avons eu le plaisir d'être associés.

La polysémie de la formule interpelle : on peut y entendre à la fois le caractère essentiel de l'éducation (« l'éducation, c'est capital ») et une prise de distance, produite par la connotation « peine capitale » (l'éducation s'apparente alors à une condamnation « où il s'agit de la tête ou de la vie », comme l'énonce Littré).

Cette interpellation ne doit rien au hasard, puisque nous passons allègrement, quand on pense à la jeunesse, de l'affirmation de son **droit** inaliénable à l'instruction au rappel d'une **obligation** scolaire qui s'étend jusqu'à dix-huit ans (périodiquement, certains pouvoirs, comme les pouvoirs locaux, ne cèdent-ils pas, même, à la tentation de sanctionner le décrochage scolaire ?).

Même ambiguïté dans la manière dont les institutions scolaires « conduisent les conduites¹ » en leur sein, ou « agissent sur les actions » qui y sont développées ; un type de sanction pourra prolonger le séjour de l'élève dans l'institution scolaire : cette contrainte considère implicitement l'espace-temps scolaire comme une charge - c'est la « retenue » (dont l'esprit correspond un peu à la prolongation sanctionnelle du service militaire pour les recrues récalcitrantes) ; une autre sanction, plus grave, relève de l'éjection (le renvoi, temporaire ou définitif) : dans ce cas, on procède à la privation de quelque chose qui ressortit bien à un droit.

Le **double sens du système éducatif** ne peut pas apparaître plus crûment et nous pensons que la confusion que ce double sens produit explique que bien des débats au sujet du « système scolaire » soient sans fin possible : si le « droit » peut être requalifié en obligation et inversement, nous tombons dans un monde orwellien où « la guerre, c'est la paix », « la prison, c'est la liberté », etc.

Il n'est toutefois pas inutile, sans doute, d'explorer un peu plus précisément les composantes de ce double sens.

On peut ainsi mettre en lumière une dimension d'**investissement** qui occupe de plus en plus le devant de la scène. Elle est elle-même très polysémique.

- Il convient ici de se rappeler que le droit à l'instruction s'est souvent argumenté en se référant au fait que la scolarité constitue un bon investissement ; on se souvient du courrier que l'inspecteur Dupcétiaux avait envoyé aux agriculteurs dans le but de les convaincre de ne pas utiliser leurs enfants comme main d'œuvre et de les laisser fréquenter l'école : c'était là, selon lui, déjà, le meilleur investissement.

1 Nous reprenons ces expressions de Michel Foucault dans *Surveiller ou punir*.

- Cette tendance n'a fait que se développer ; il est ainsi fréquent d'entendre que nous sommes entrés dans une économie de la connaissance ou de l'information et que le **modèle de développement** de nos sociétés passe par le développement de la science via l'éducation. Jacques Delors², par exemple, lie explicitement « l'essor économique sans précédent » que le monde a connu dans le dernier demi-siècle « à la science et à l'éducation, premiers moteurs du progrès économique », même s'il prône une version du développement corrigée, qu'il appelle le « développement humain ».
- Cette vision conduit assez vite à raisonner en termes de « profits et pertes ». Ainsi, une récente étude européenne consacrée aux jeunes « Neets » (qui ne sont ni à l'emploi, ni à l'école, ni en formation – not in Employment, Education or Training) pointe une « perte de capital humain », non sans arrière-pensées normatives : « (...) the NEET status brings numerous non-pecuniary indirect costs that are not apparent in the loss of income, but also in the deterioration of human capital and employability as well as an increase in certain crimes and health costs »³
- Enfin, les raisonnements en termes d'investissement peuvent induire, au niveau des acteurs, une survalorisation d'une logique d'action stratégique : il convient d'assurer à sa progéniture la meilleure école, la meilleure filière, les meilleurs enseignants, voire les meilleurs condisciples ; la **logique consumériste** n'est pas loin, qui attend un « service sans faille » (ou imaginé tel), voire invoque un « droit à la réussite ».

La dimension de **poids et d'éjection** met en avant que l'école, notamment via la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à dix-huit ans et la suppression des alternatives à la « voie scolaire » (comme l'apprentissage en usine à 14 ans), exerce désormais un **effet de destin** sur les trajectoires.

Toute une tradition critique reproche dès lors à l'école de **produire les inégalités**, voire de **détruire la capital culturel** dont sont pourvus les élèves.

Pierre Bourdieu est souvent cité dans ce cadre. Dans « L'école des sous-prolétaires », il évoque ainsi la « discordance intérieure d'aspirations à la fois ouvertes et fermées par l'école » :

« 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'École 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 stigmata, au même titre que le nom propre, l'accent et aussi, désormais, le lieu de résidence. »⁴

Nous pensons qu'il est urgent d'étudier comment les deux « séries » (investissement ; poids et éjection) peuvent communiquer, souvent de manière paradoxale : par exemple, lorsque l'on connecte le « manque d'investissement » (des élèves ; des parents) à un geste « d'éjection » ; ou encore, lorsque la motivation par l'investissement (« tu dois étudier pour avoir une belle place plus tard ») ne

2 J. Delors, *L'Éducation, un trésor est caché dedans, rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 71.

3 In *NEETs – Young people not in employment, education or training : Characteristics, costs and policy responses in Europe*, www.eurofound.europa.eu/emcc/labourmarket/youth.htm.

4 P. Bourdieu, *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 224.

« passe pas » auprès de jeunes qui n’y croient plus, et qu’elle les conduit à s’éjecter eux-mêmes...

Puisqu’il ne s’agit pas, dans le projet du Délégué Général, de dénoncer – ce qui ne conduit guère à des améliorations – mais de comprendre, en référence aux droits reconnus par la Convention Internationale des Droits de l’Enfant, ratifiée par la Belgique, nous pensons qu’un des premiers enjeux de la consultation prévue par le Délégué Général au sujet de l’école est la prise en compte d’un double niveau :

- Comment est vécu le double sens du système éducatif et quels sont ses effets sur les acteurs ?
- Peut-on échapper, et comment, à l’articulation paradoxale des deux séries, dans ses effets inégalitaires ?

Ces deux questions en impliquent deux autres à un niveau « inférieur » :

- Les points de vue de **tous** les acteurs, aussi divergents qu’ils puissent être, peuvent-ils être « traduits » d’une manière qui permet la coopération et la poursuite d’une visée d’égalité ?
- Quelle place tiennent, dans le vécu des acteurs, leur implication, leurs interactions, les justifications qui les meuvent ou doivent les mouvoir (nous avons vu ci-dessus qu’une **justification** peut avoir un effet répulsif sur la mobilisation) ?

LES RELATIONS AMBIVALENTES DES AUTRES ACTEURS DE L’ÉDUCATION À L’ÉCOLE

Parmi les acteurs du « système éducatif », on trouve évidemment des partenaires du champ éducatif (organisations de jeunesse, services de l’aide à la jeunesse, opérateurs culturels, opérateurs psychosociaux, etc.).

Le **double sens du système éducatif** n’est pas seulement présent dans les justifications que l’on donne à l’importance de la fréquentation scolaire. Elle est aussi présente chez les autres acteurs de l’éducation.

Pierre Bourdieu avait fait de la réduction de cette ambivalence une des 16 priorités pour réussir la démocratisation de l’enseignement. Un document d’archive du Collège de France en atteste :

« 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. »⁵

L’ambivalence est dès lors partout, puisque ces institutions participent au champ éducatif, sont invitées à y collaborer (à travailler en réseau, à nouer des partenariats...), mais envisagent souvent cette collaboration sur base d’une idéologie anti-scolaire. On a parfois l’impression que l’école est l’adversaire, pas l’allié.

Nous assistons dès lors à de curieux chassés-croisés par rapport à la transformation éventuelle du système éducatif.

Comme Pierre Bourdieu l’a remarqué, ceux à qui l’école a tout apporté sont enclins à lui trouver une fonction libératrice qu’elle n’a pas pour tous⁶; ce qui a pour effet paradoxal qu’ils défendent une vision conservatrice de l’école.

On peut se demander si la réciproque n’est pas également vraie : ceux que l’école a pu laisser de côté ou malmené (ce qui est probablement le cas d’une série de professionnels non scolaires du champ éducatif), sont souvent conduits à adopter une idéologie anti-scolaire, freinant ainsi l’indispensable

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

démocratisation du système.

Si cette hypothèse devait se vérifier, nous aurions alors les conditions d'une **alliance involontaire entre des acteurs dont les points de vue sont opposés**, conduisant à une « traduction » conservatrice.

Nous touchons là d'une autre façon à la manière dont les **justifications** peuvent produire des **actions** en sens inverse.

Prenons un autre exemple célèbre : la critique adressée par Ivan Illich au système scolaire, notamment dans son ouvrage radical *Une société sans école*⁶.

Jean-Pierre Le Goff a réalisé un bilan critique de ces critiques du système scolaire.

Il est utile de se rappeler avec lui le constat de départ posé par Illich, qui a été prêtre dans un quartier pauvre de New York :

« (...) les programmes d'aide gouvernementaux pour tenter de combattre les inégalités scolaires ont échoué. Le gouvernement fédéral américain a consacré des sommes importantes à des programmes éducatifs en direction des jeunes défavorisés, sans résultats crédibles. (...) I. Illich estime qu'on ne peut venir à bout des inégalités en matière d'éducation si l'on continue à investir dans de vastes programmes, dont la mise en application est confiée aux institutions scolaires traditionnelles. »⁷

On connaît la suite : Illich pense que « le marché de la connaissance présenterait un choix infiniment plus varié » ; il promeut dès lors la constitution d'un vaste réseau d'échange des savoirs, où le métier éducatif ressortirait à un « simple » « accompagnement » du désir d'apprendre, y compris dans les entreprises, où l'accompagnement serait assuré par l'encadrement. Jean-Pierre Le Goff, citations à l'appui, montre que l'on substitue dans ce cas au rapport « maître à élève » un rapport « prestataire de services à client », dans une logique purement consumériste, très éloignée de fait de la logique d'éducation permanente promue en théorie par Illich.

Nous voyons ainsi combien un acteur non scolaire du champ éducatif peut développer une idéologie anti-scolaire où s'articulent, en un carrousel fou, les deux séries investissement/production des inégalités.

Le schéma est le suivant :

- les investissements publics pour réduire les inégalités scolaires sont inefficaces ;
- l'école n'est que contrainte et il faut libérer le désir de savoir qui y est étouffé ;
- il faut donc remplacer le système éducatif par un marché de la connaissance ;
- ...ce qui aboutit à une logique consumériste d'inspiration libérale, au profit de ceux qui sont capables individuellement de l'investissement nécessaire...

LA DOUBLE CONTRAINTE QUI FRAPPE LES INSTITUTIONS SCOLAIRES

Notre raisonnement serait incomplet si nous ne rappelions pas dans ce cadre notre hypothèse d'analyse institutionnelle sur les doubles contraintes qui frappent désormais les institutions.

On connaît le schème destructeur de la double contrainte : dans une relation asymétrique, un protagoniste se voit intimer un ordre auquel il n'est pas possible d'obéir sans y désobéir, alors même qu'il est impossible d'échapper à la contrainte.

Le système éducatif « libéralisé » est friand de telles doubles contraintes, puisqu'il entend « rendre

⁶ Ouvrage publié au Seuil en 1971.

⁷ J.-P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, Paris, La Découverte, 2002, p. 362.

l'élève acteur de son apprentissage » (rien de moins) : l'acteur contraint de le devenir (souvent d'ailleurs d'une façon qui lui est imposée) ne peut effectivement l'être dans de telles conditions... Sans parler de l'obligation d'« avoir envie d'avoir envie » requise par l'investissement new look attendu de l'élève par l'éducateur-accompagnateur...

Mais les protagonistes du champ éducatif ne sont pas exempts eux-mêmes d'une relation de double contrainte à eux imposée. C'est notamment, le cas de la double contrainte de croyance et de perception : il leur faut entendre de la bouche des responsables qui les dirigent que l'éducation est un investissement prioritaire pour le développement de la société et assister dans le même temps à toutes sortes de restrictions. Un choix impossible leur est alors « offert » : ne pas croire les autorités au nom desquelles ils ont à œuvrer (et qui donnent sens à leurs missions) ou ne pas croire à ce qu'ils perçoivent et comprennent (l'examen libre d'une situation étant au fondement de l'intelligence)... ensuite devoir se considérer à la fois comme les aiguillons du Progrès et un poids archaïque pour la société tout entière (du fait des « protections » dont ils bénéficieraient par exemple et qui sont supposées les mettre à l'abri du questionnement), etc.

Ce bref passage en revue souligne le bien-fondé d'un processus de consultation sur le vécu des acteurs à propos du double sens du système et de ses effets paradoxaux.

Si l'on peut craindre que les fonctionnements paradoxaux que nous avons tenté de décrire soient potentiellement porteurs de « destruction culturelle », on peut aussi penser que prendre la mesure de ces paradoxes vécus constitue le point de départ incontournable d'une réflexion qui ne proposerait pas un tour supplémentaire d'un carrousel de justifications où l'on produit tout et son contraire...