



Controverses actuelles dans le champ éducatif

Par Jean Blairon

Le collectif « Synergie et Participation » (Sypa) organise chaque année, à l'intention des professionnels du secteur de l'aide à la jeunesse de l'arrondissement judiciaire de Namur, une journée d'étude et de rencontre. Le thème que le collectif souhaitait traiter en 2009 était formulé comme suit : « Qu'est-ce qu'éduquer en 2009 ? ».

Nous avons été sollicité pour réaliser une intervention sur cette thématique.

Nous avons proposé aux représentants du collectif, comme nous allons le voir, d'aborder cette question à partir du concept de « champ », tel qu'il peut être traversé par des relations conflictuelles entre les acteurs (des controverses), qui s'opposent notamment sur les orientations à poursuivre.

Le texte qui suit est la retranscription de notre intervention.

Préalables

L'éducation ne relève pas exclusivement ni même majoritairement de la science, même si une conception très située de celle-ci, très technique, a donné naissance au terme « sciences de l'éducation », ou plus récemment à l'oxymoron¹ « ingénierie du travail social ». D'une part, l'éducation plonge dans l'incertitude : elle procède par expérimentations, essais et erreurs, il suffit de penser à notre propre expérience de parents ; d'autre part, elle relève de choix micro-politiques, comme n'a cessé de le proclamer Félix Guattari :

« Les théoriciens, les techniciens, les formateurs, les usagers du welfare et les agents de l'Etat sont autant de composantes des agencements de production de subjectivité. C'est à chacun d'eux que se pose la question du caractère micro-politique – *et donc pas du tout scientifique* – de leurs options pratiques. »²

Nous proposons donc de remettre la question éducative « sur ses deux pieds » (l'incertitude et la micro-politique) et c'est là tout l'intérêt de rencontres comme celle-ci, puisque nous y avons l'occasion de débattre de nos options pratiques en tant qu'expérimentations incertaines et contributions à la construction de la société.

Le secteur de l'aide à la jeunesse, en effet, n'est pas coupé de la société, même s'il se pense souvent comme tel.

Tout s'y passe en effet comme si la nécessité de discrétion et de protection et la tendance relative à l'isolement de certaines pratiques conduisaient ce secteur à une erreur de point de vue en le rendant trop centripète, trop tourné vers lui-même. Les exemples en seraient nombreux : la difficulté du secteur

1. L'oxymoron désigne une figure de style où les contraires - si ce n'est les incompatibles - sont accolés, comme dans l'exemple « une bombe chirurgicale ».

2. F. Guattari, in *Pratique de l'institutionnel et politique*, J. Pain (dir.), Paris, Matrice, 1985, p. 75. C'est Guattari qui souligne les mots reproduits en caractères italiques. Dans son ouvrage *Révolutions moléculaires*, l'auteur donne l'exemple du travail éducatif dans une crèche : « Ce qui compte, à la crèche, j'y insiste, ce n'est pas la technique, c'est l'effet de la politique sémiotique des adultes sur les enfants. En quoi l'attitude de ceux qui travaillent à la crèche favorise-t-elle l'initiation des enfants aux valeurs du système ? C'est toute la question ! Une pratique analytique, dans une crèche, ne saurait être dissociée d'un engagement micro-politique. Elle impliquerait, en particulier, tout un travail d'analyse du collectif des gardiennes, des psychologues et un travail portant sur les familles, l'entourage, etc. » (F. Guattari, *Révolutions moléculaires*, Paris, UGE, 1977, p. 315)



à se faire comprendre des non-initiés est le plus frappant. A un autre niveau, nous trouvons le secteur quasi-absent de certains débats, comme celui qui touche à l'adoption de la charte associative, ce qui est surprenant au vu du poids et de la place des structures associatives dans les interventions déployées dans l'aide à la jeunesse.

C'est le concept de « champ » construit par Pierre Bourdieu qui nous permettra sans doute de sortir la question éducative de son isolement. On peut entendre par « champ » un univers doté de lois propres (quant à ses épreuves constitutives, son « droit d'entrée », ses principes de sens et de valeur, ses acteurs et leurs relations, etc.) et qui tend vers l'autonomie : on peut penser au champ politique, au champ artistique, au champ financier, au champ médiatique, etc. Les champs sont cependant en relation les uns avec les autres ; ils disposent notamment d'un « taux de change » qui définit des relations d'influence des uns par rapport aux autres.

Si nous prenons comme exemple le champ artistique, on voit qu'il s'affranchit peu à peu de la tutelle du champ religieux et du champ politique, pour affirmer son autonomie, exprimée par un travail et légitimée par l'absence de succès commercial. Stéphane Mallarmé, par exemple, affirme à propos de son « art » : « on gagne à en détourner l'oisif, charmé qu'à première vue rien ne l'y concerne ». A l'inverse, aujourd'hui, le champ économique (notamment par l'entremise du succès médiatique) contrôle majoritairement le champ artistique, à tel point qu'on peut penser qu'on n'édite plus que ce que l'on est sûr de vendre...

Si l'on veut donc prendre la mesure des incertitudes et des dimensions micro-politiques des pratiques éducatives, il peut être utile de s'intéresser aux relations que le champ éducatif entretient avec d'autres champs et qui influent en partie sur les controverses qui le traversent.

Si l'apparent nous conduit à noter la dépendance de plus en plus grande du champ éducatif par rapport au champ économique (le premier devant préparer, dans une optique utilitariste, à l'entrée dans le second : pensons à la mesure récente qui enjoint aux Centres de jeunes de jouer un rôle en matière d'orientation par rapport à l'emploi et à la formation professionnelle), nous croyons que, **pour ce qui concerne les acteurs du champ éducatif lui-même**, les évolutions se situent en partie ailleurs.

Des controverses actuelles ?

Pour prendre la mesure de la situation contemporaine, une confrontation au passé peut s'avérer utile.

A) Les « positions » éducatives de Fernand Deligny

Nous prendrons d'abord pour procéder à cette mise en perspective un livre canonique pour le travail des éducateurs : l'ouvrage de Fernand Deligny *Les vagabonds efficaces et autres récits*.³

Si nous parcourons ces récits, par exemple ceux qui ont trait à l'expérience de Deligny au Centre d'observation de Lille, puis ceux qui concernent l'expérience de « La Grande cordée », nous ne voyons pas

3. F. Deligny, *Les vagabonds efficaces et autres récits*, Paris, Petite bibliothèque Maspero, 1981. L'ouvrage reprend des textes écrits à partir de la fin de la deuxième guerre mondiale. Nous donnons les pages correspondant aux citations directement après celles-ci.



beaucoup de différences par rapport aux **problématiques** qui sont évoquées de nos jours ; elles seraient même peut-être plus dures qu'aujourd'hui :

« Me voilà depuis bientôt dix ans parmi ceux qui mettent le feu aux fermes, volent le charbon dans les péniches, ceux qui fraudent et vagabondent, ces racailles de moins de dix-huit ans qui criment, ingratent, assistance publiquent, et se masturbent l'existence. Vérole, alcool, tuberculose, indiscutablement. Taudis, vacherie humaine, mères lapines et le père sur la fille, voilà qui va sans dire. »(p.77)

Ce que le secteur « découvre » comme montée en puissance des cas « border line » ou comme phénomène de la « patate chaude » (le renvoi d'adolescents inclassables de service en service) est déjà présent à l'époque :

« Autour des années 1950 eut lieu une tentative de prise en charge « en cure libre » d'adolescents caractériels, délinquants et psychotiques et qui ne semblaient pas pouvoir s'améliorer par un « placement » où que ce soit, y compris en Service psychiatrique. »(p. 153)

Quant aux **méthodes employées**, Deligny récuse d'abord le terme :

« Il m'a souvent été demandé de préciser les méthodes de cet organisme expérimental qui s'est appelé « La grande cordée ».

Maintenant, avec le recul d'une quinzaine d'années, je comprends pourquoi je n'ai jamais répondu.

[...]

Il ne s'agit (donc) pas de méthode, je n'en ai jamais eu. Il s'agit bien, à un moment donné, dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir. Il ne m'est jamais arrivé de pouvoir la tenir plus de deux ou trois ans. A chaque fois elle était cernée, investie, et je m'en tirais comme je pouvais, sans armes et sans bagages et toujours sans méthode. » (p. 153)

Si la pression scientifique existait déjà, la dimension « micro-politique » des pratiques (qu'exprime bien le terme de « position ») était peut-être un peu plus évidente à l'époque. Il reste que les « positions » prises nous sont on ne peut plus familières : l'option que nous appelons du « non-renvoi », celles du « sport-aventure » ou des « séjours de rupture » sont déjà expérimentées, peut-être de manière plus radicale encore.

« Avec quelques-uns d'entre eux, ce fut la première position prise, d'emblée, personne n'y était pour m'empêcher de la prendre. Nous avons dit : voilà, c'est notre position, pas de sanctions. Je l'ai claironnée, cette prise de position, debout sur le perron, vers les cent bagnards rassemblés. A vrai dire, rien n'a bougé. [...]

Cette position, nous l'avons tenue tranquillement : ateliers, sport, sorties en troupeau, en petite bande, à deux ou trois copains, beaucoup de sport. [...]

En quelques mois, cette ample demande (de liberté) qui semblait venue du fin fond de l'espèce était devenue :

- Si tu fais l'andouille, tu vas te faire virer. Ils se le disaient entre eux. Tu vas t'y faire jeter, dehors. Tu vas t'y retrouver, dehors. » (p. 155).



« Dans le même temps, la position prise au début se précisait :

- Prise en charge des projets, quels qu'ils soient (y compris mettre le feu au Ministère de la guerre).
- Provoquer la mise au point de ces projets individuels, leur accommodation, par des changements fréquents de mode de vie.

Par là-dessous, une espèce de doctrine s'affirmait en secret car « La Grande cordée », organisme expérimental s'il en fut, était quand même agréée et la doctrine en question n'était pas facile à afficher. Elle disait : laisser jouer l'imprévu, que « n'importe quoi » puisse arriver. » (pp. 160-161)

Si les problématiques et les « positions » nous semblent plutôt familières, par contre, le **raisonnement qui les fonde** s'est en grande partie éloigné de nous.

« Impitoyables révélateurs des caractères et des appétits, les petits inadaptés voient venir vers eux des jeunes gens assoiffés de cette autorité, d'autres qui sont si bourrés de principes qu'ils doivent les dégorger sur autrui, d'autres encore, anarchistes refoulés qui n'osent pas commettre d'actes anti-sociaux et viennent là en voyeurs, et des pédérastes en longue théorie dont la file se resserre chaque fois que l'un d'entre eux se fait prendre sur le fait, la main dans le sac, si l'on peut dire. Tout le monde le sait, tout le monde le voit, tout le monde le dit.

Pour que ça change, j'ai rejeté les sous-produits des modes d'éducation bourgeois et j'ai appelé des éducateurs non issus des écoles ou des stages. On a voulu me faire croire, par la suite, que certains avaient un passé judiciaire.

Je n'ai vu que leur figure, les plis autour de la bouche, leurs yeux, leurs rides, leur nuque, leurs mains, leurs rides, leur voix. Je n'ai pas été les chercher en prison, ni à l'asile, car je crains chez ceux qui crouissent en prison ou à l'asile une certaine complaisance envers soi-même qui est une faille dans un caractère d'éducateur.

Ils sont venus d'eux-mêmes, de leur quartier où les plafonds sont des planchers, les fenêtres des poubelles, où il arrive assez couramment que le beau-père ou le père même saute la fille aînée par inadvertance, rapport qu'on se partage neuf mètres cubes à huit ou dix, et quelques litres de vin le dimanche.

Ces hommes, au Centre, étaient **présents**. Dompteurs de poux et chasseurs de gale, avaleurs étonnants de préjugés et la morale complètement désarticulée, rapport au cirque qu'ils avaient vécu quand ils étaient petits et, tout bien considérés, pas avachis du tout sur leurs jointures souples. **Révolutionnaires solides** : voilà qui vous maintient la colonne vertébrale, bien mieux que tout un harnachement reluisant et emprunté de principes. » (pp. 86-87)

Le raisonnement fondateur, on le voit, relève de ce qu'Alain Touraine appelle le paradigme social : une manière de lire la société par rapport au conflit de classes qui la traverse.

Cette lecture, dérivée de l'opposition « bourgeoisie/prolétariat révolutionnaire », s'est beaucoup affaiblie aujourd'hui : qu'il suffise de voir que la recherche promue par l'Université de Mons Hainaut sur « l'état de danger » posait comme indicateurs de situation de danger éducatif des indicateurs d'exploitation économique, comme l'absence de travail ou la faiblesse des revenus...

Bref, on peut dire que l'appui que peut prendre actuellement le champ éducatif sur les conflits du champ social ne fonctionne plus comme hier.



B) A. S. Neill et la liberté

Un deuxième exemple tout aussi célèbre est constitué par l'expérience de l'école de Summerhill, telle que la relate son promoteur, Alexander S. Neill.

Encore une fois les problématiques ne nous surprennent pas : elles concernent la réussite ou l'échec scolaire et l'épanouissement des enfants.

Les orientations pratiques ne nous sont pas davantage devenues étrangères : elles prônent par exemple l'individualisation et la participation des jeunes à la vie de l'institution.

L'appui que prend le champ éducatif sur le champ politique⁴, en invoquant la liberté contre la soumission, passe probablement toutefois moins facilement. Jean-Pierre Le Goff en a d'ailleurs dressé un bilan critique dans son ouvrage *Mai 68, l'héritage impossible*⁵.

D'emblée, le champ éducatif est soumis aux conflits du champ politique et notamment la lutte pour la liberté et le bonheur :

« La malédiction qui pèse sur l'humanité, c'est la contrainte extérieure, qu'elle vienne du pape, de l'Etat ou du professeur. C'est du fascisme. » [p. 372]

« Je préférerais voir sortir de nos écoles d'heureux balayeurs de rues que des savants névrosés »; « Tout le grec, toutes les mathématiques et toute l'histoire du monde n'aideront pas à rendre le foyer plus chaud, l'enfant exempt d'inhibitions et les parents de névroses »; « Il vaut mieux être libre, satisfait et ignorant des fractions complexes que de passer des examens et avoir le visage couvert d'acné », et d'ajouter « Je n'ai jamais vu d'acné sur le visage heureux d'un adolescent libre ». [propos de A. Neill cités p. 370].

La conséquence éducative découle d'elle-même :

« Les parents doivent montrer de la patience, être confiants dans la nature de leur enfant et être persuadés que celui-ci deviendra un homme honnête si son développement naturel n'est ni paralysé ni contrecarré par une intervention. Ma longue expérience de Summerhill m'a convaincu qu'*il est absolument inutile d'enseigner à un enfant comment il doit se conduire. Il apprend en temps voulu ce qui est bien et ce qui est mal, à condition qu'on n'exerce sur lui aucune pression.* » [p. 371, souligné par J.-P. Le Goff]

J.-P. Le Goff conteste cependant cette optique libertaire qui veut introduire la « démocratie » dans l'institution scolaire :

4. Les mouvements de contestation étudiante des années soixante ont évidemment une forte composante culturelle. Néanmoins, leurs correspondants éducatifs se sont surtout concentrés sur la critique du pouvoir en tant que tel, comme le montre la première citation d'A. Neill. Nous avons donc choisi d'ancrer le « mixte » culturel/politique dans le champ politique.

5. J.-P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, Paris, La Découverte, 2002. Les citations de Neill que nous reproduisons sont issues de cet ouvrage, assorties des paginations qui y correspondent dans le texte de J.-P. Le Goff. Précisons que le projet de l'auteur est de montrer que mai 68 comporte une part d'héritage impossible, ce qui ne veut pas dire qu'il faille en rejeter les orientations : un bilan critique doit être opéré pour faire la part des choses.



« L'autorité ne s'affirme pas comme telle, le rôle du nouvel éducateur est simplement d'accompagner l'enfant dans son développement vers l'autonomie-liberté. Elle n'en inculque pas moins un modèle qui a pour caractéristique de ne pas vouloir en être un : à l'autorité traditionnelle des parents et des maîtres d'école, se substitue celle du groupe dont les « règles de fonctionnement démocratiques » sont instituées par un éducateur qui prétend n'avoir d'autre poids dans ces assemblées que celui des enfants.

Au nom de la démocratie, on confère une sorte de citoyenneté nouvelle aux enfants, on dénie le rapport inégalitaire entre éducateur et enfant en se déchargeant de ses propres responsabilités d'adulte sur le collectif. Et ce, au détriment des enfants les plus « difficiles », ceux qui précisément ont le plus besoin d'aide et de rappel des interdits et des limites de la part des adultes. » (p. 373)

Une nouvelle fois, ce avec quoi nous avons pris distance, c'est sur le type d'appui que le champ éducatif peut prendre sur un autre (ici, le champ politique dans sa version anti-totalitaire, ce qui conduit à rejeter toute autorité).

Il est difficile de ne pas trouver d'écho à ces prises de distance dans le raisonnement d'Alain Touraine, qui évoque la relative perte de centralité du paradigme politique et du paradigme social : la production de la société était expliquée selon l'auteur par un conflit central, qui fut celui du Roi contre la nation, puis celui du travailleur contre le patron, paradigmes aujourd'hui en partie « épuisés ».

L'appui affaibli et retourné

La question posée « Qu'est-ce qu'éduquer aujourd'hui ? » peut donc, de ce point de vue, se reformuler comme suit : sur quel champ voisin le champ éducatif prend-il appui aujourd'hui, et comment ?

Il faut de fait noter l'affaiblissement relatif du « paradigme social », notamment traduit dans l'universalité de la lutte des classes. L'éclatement du groupe ouvrier et sa perte de centralité n'y sont pas étrangères.

De même, on peut dire que le paradigme politique dans sa forme libertaire a été « retourné » à son profit par le capitalisme, comme l'ont montré L. Boltanski et E. Chiappello dans leur ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*.

L'écrasement des lignes hiérarchiques, la « responsabilisation » de chacun sur son poste de travail, l'idéologie de la « réalisation de soi » constituent bien des « réponses » à la critique du pouvoir en tant que tel - « réponses » particulières puisque la « disparition » du contrôle dans les entreprises n'a été qu'apparente, ce qui a permis de justifier que les entreprises elles-mêmes échappent quasiment à tout contrôle étatique.

Ces « réponses » ont donc été utilisées pour affaiblir si ce n'est renverser le rapport de force social, en ce compris dans le champ éducatif comme l'a montré à de multiples reprises Pierre Bourdieu :

« (...) il est vrai que nous sommes dans une période où les dominés sont démoralisés, démobilisés, notamment par la politique de dépolitisation dont je parlais tout à l'heure. Mais il y a aussi le fait que pour les plus démunis, ceux que les discours officiels appellent les « exclus », on a mis en place dans tous les pays développés des politiques très subtiles d'encadrement social qui n'ont plus rien de l'encadrement brutal et un peu simpliste, un peu policier, de la période antérieure. **Ces politiques, on pourrait les mettre sous le signe du projet : tout se passe comme si un certain nombre d'agents – éducateurs, animateurs,**



travailleurs sociaux – avaient pour fonction d'enseigner aux plus démunis – en particulier à ceux qui ont été repoussés par le système scolaire et qui sont rejetés hors du marché du travail – quelque chose comme une parodie de l'esprit capitaliste, de l'esprit d'entreprise capitaliste. On a organisé une sorte d'aide à la *self-help* qui est si conforme à l'idéal politique anglo-saxon. »⁶

Et de fait, nous avons vu se développer dans le champ éducatif, par exemple sous l'instigation de P. Meirieu, des pratiques « d'accompagnement » ambiguës dans leurs effets, puisque s'y mêlent toujours l'aide et le contrôle, à tel point que dans de nombreuses situations, cet « accompagnement » a pour fonction effective de développer une aide pour un contrôle, si ce n'est une aide comme contrôle.

Toutefois, le champ éducatif n'est pas devenu seulement le lieu de l'exercice d'un pouvoir qui ne dit pas son nom (Pierre Bourdieu parle, il est vrai, d'un « accompagnement collectif au néo-libéralisme »).

Il est aussi le lieu de pratiques de résistances et d'exploration qui ne sont pas sans lien avec la production de la société elle-même.

Pour prendre la mesure de ce « double sens » qui traverse le champ éducatif, le concept de « transversalité », élaboré par l'analyse institutionnelle, est important.

Le double sens du concept de transversalité

Les travaux de René Lourau nous ont appris à lire sous le concept de « transversalité » une sorte de « retour du négatif ». Le raisonnement est le suivant : les institutions mettent en avant une mission officielle (instruire, par exemple, pour une école), affirmation qui implique la négation d'autres missions, celles-là officieuses ; pour niées qu'elles soient, ces missions font cependant retour dans les pratiques : par exemple inculquer l'obéissance et la conformité au système.

Nous avons vu ci-dessus que ce raisonnement peut être tenu à propos de **l'encadrement subtil** que peuvent réaliser les pratiques éducatives : en se rangeant sous le drapeau du projet à favoriser, en affirmant ne plus faire qu'accompagner, les pratiques éducatives peuvent préparer à la libération/soumission (à la soumission par la libération) subie dans le monde du travail.

Pour Félix Guattari, la transversalité désignait des « intersections » (à la croisée de la pédagogie, de la politique, de la thérapie) ou des « greffes » (une action sociale dans une action thérapeutique par exemple) dont la fonction était, sous l'impulsion d'un désir, de créer de nouveaux espaces d'expérimentation et de liberté, susceptibles d'essaimer et, de proche en proche, de connexion en connexion, de changer les rapports de force en présence dans la société : ce sont les « révolutions moléculaires ».

Le champ éducatif était identifié par Guattari comme un lieu central de pareille transversalité, et à ce titre, il constituait à ses yeux un enjeu sociétal :

« S'il est vrai que la production de subjectivité est devenue la grande affaire de notre temps, alors (les théoriciens, les techniciens, les formateurs, les usagers du welfare et les agents de l'Etat) sont ceux qui, dans la société, occupent la place privilégiée de décideurs potentiels de nombre de choix de société –

6. P. Bourdieu, *Interventions*, Marseille, Agone, 2002, p. 458.



place qui était occupée hier par les classes ouvrières industrielles et avant-hier par les bourgeoisies urbaines et le clergé séculier. »⁷

Le point-clé de ce raisonnement est le terme de « subjectivité ».

On se souvient qu'Alain Touraine fait aussi des conflits « du sujet » l'enjeu central de la production de la société contemporaine.

Nous pensons que parler de conflits autour de la production de subjectivité, ou de conflits portant sur la production, l'utilisation et la rétribution des ressources subjectives comme la connaissance, la créativité, les émotions (le désir, la confiance, l'engagement, l'adhésion...) permet de fait de cerner beaucoup de conflits cruciaux dans la société d'aujourd'hui.

En premier lieu, nous pensons aux conflits du travail dans lesquels la production, l'utilisation et la rétribution des ressources subjectives ont acquis une place centrale Danièle Linhardt le montre avec éloquence à travers une série d'enquêtes dans les entreprises marchandes et les services publics.⁸ Jean-Pierre Le Goff a également beaucoup contribué à la compréhension de ces nouveaux conflits.⁹

Nous avons proposé pour notre part le terme de « capital façonnier » pour indiquer cet enjeu.¹⁰

Les conflits qui portent sur les ressources subjectives peuvent probablement concerner trois types de problématiques ; à propos de chacune d'elles, nous trouvons une domination possible, mais aussi l'action transformatrice éventuelle d'un contre-pouvoir.

Type de domination	Action du contre-pouvoir
Réduction des individus et des groupes au statut de pion ou d'objet	Affirmation du droit du Sujet individuel et collectif à être le créateur de son existence
Stratégies de ciblage et de manipulation	Revendication défensive et offensive de l'authenticité
Négation du droit à la subjectivité par un pouvoir « communautaire »	Revendication de l'autonomie subjective

Nous trouvons évidemment des échos de ces conflits dans toutes sortes de secteurs :

- celui de la religion ou de la croyance (droit à « l'invention de la tradition », rejet du pouvoir excessif des églises au nom même de la foi, mise en avant du « libre examen » par exemple);
- celui de la santé (théorie du « colloque singulier » où médecin et malade échangent leur expertise à propos de la situation, refus de la réduction du malade au statut d'objet...).

7. *Pratique de l'institutionnel et politique*, op. Cit., p. 75.

8. D. Linhardt, *Travailler sans les autres ?*, Paris, Seuil, 2008.

9. Cfr les trois dossiers *Intermag* consacrés au travail de cet auteur.

10. Cfr J. Blairon et J. Fastrès, « La révolution que nous attendons... », in <http://www.intermag.be>

Michel Wievorka identifie notamment un conflit subjectif à propos des droits de l'enfant. Cela ne surprend pas ceux qui se réfèrent au Décret de 1991 pris par la Communauté française de Belgique, qui conduit à considérer l'enfant et le jeune précisément comme un sujet.

Dans cette conception, note Michel Wieviorka, l'enfant n'est plus « un être immature, un humain en devenir, qui deviendra un individu pleinement adulte au fil de processus de socialisation « primaire » (dans la famille, à l'école) puis « secondaire » (au travail, dans l'action associative, etc.) : il est de plus en plus un acteur à part entière, capable de conférer un sens à ses actes – un Sujet. La sociologie de l'éducation se penche sur l'élève, ou sur les enseignants comme sujets de leur expérience. »¹¹

Cette conception du travail éducatif attribue évidemment potentiellement au secteur de l'aide à la jeunesse un rôle clé dans la production des ressources subjectives. Potentiellement, car nous avons vu auparavant que le travail éducatif pouvait permettre l'inculcation des valeurs inverses, en favorisant par exemple une conversion collective au néo-libéralisme.

L'usage du concept d' « autonomie » dans le secteur pourrait constituer un excellent analyseur de ces ambiguïtés : il nous paraît pouvoir être mobilisé tant par le camp de la subjectivation libre comme enjeu collectif et sociétal que par les stratégies d'alignement et de manipulation (autonomie décrétée sous forme de double contrainte, autonomie masquant une « responsabilisation » équivalant à l'apprentissage (d'une parodie) de la libre entreprise magnifiée, autonomie instrumentalisée par les adultes via des exigences comportementalistes, etc.).

La question « Qu'est-ce qu'éduquer aujourd'hui ? » peut donc être reformulée à partir du type de transversalité que permettront ou favoriseront les pratiques éducatives en s'appuyant sur le champ culturel, tel qu'il est traversé par un conflit à propos des ressources subjectives.

Quelle conception du sujet et quel appui du champ éducatif sur le champ culturel ?

C'est probablement en interrogeant la conception même du Sujet que l'on peut espérer une analyse plus fine en matière de transversalité des pratiques éducatives.

De fait, deux questions majeures se posent à propos de l'interprétation que l'on peut donner des pratiques éducatives en matière de subjectivité.

Tout d'abord, une question de « notion » se pose. Poser les droits des jeunes à être considérés comme des sujets s'interprète en effet de deux manières : soit ils sont considérés, si l'on peut dire, comme des sujets à part entière, « accomplis » (pour autant que l'on puisse risquer cette formule, puisque le « sujet » n'est pas un état, mais un travail d'engagement et de distance, de création ou de défense), ou au contraire comme des sujets « en devenir », c'est-à-dire des sujets en puissance, pour lesquels il faut protéger et favoriser les processus de subjectivation en construction.

Si l'on se réfère en effet à une des définitions du sujet données par Alain Touraine :

11. M. Wieviorka, *Neuf leçons de sociologie*, Paris, Laffont, Le monde comme il va, 2008, p. 24.



« J'appelle *sujet* la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur, par l'association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue assumée et réinterprétée. Le sujet est l'effort de transformation d'une situation vécue en action libre. »¹²

on se représente plutôt le thème du sujet dans la société des adultes. Cependant, comme nous l'avons vu ci-dessus, la thématique subjective peut être mobilisée par rapport à l'enfance :

« ([l'enfant] est de plus en plus **un acteur à part entière**, capable de conférer un sens à ses actes – un Sujet. La sociologie de l'éducation se penche sur l'élève, ou sur les enseignants comme Sujets de leur expérience. »¹³

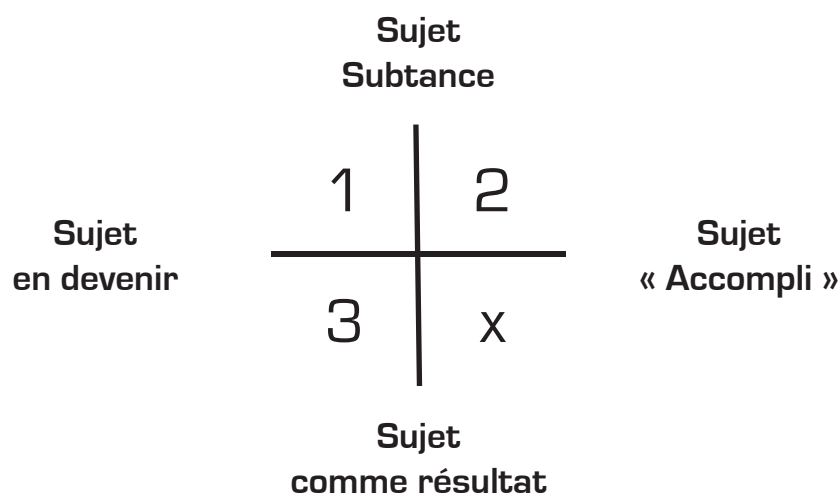
Une deuxième controverse porte sur la subjectivation elle-même. Michel Wieviorka la pose en ces termes :

« Faut-il être déjà Sujet pour pouvoir devenir Sujet ? »¹⁴

Deux conceptions s'opposent de fait : pour les uns, la capacité de subjectivation serait la conséquence possible d'une série d'expériences sociales ; pour d'autres, le Sujet constituerait « un attribut quasi anthropologique de chaque individu »¹⁵. Dans le premier cas, le Sujet est une construction sociale dont il est un aval possible ; dans l'autre, il constitue une sorte d'amont de toute expérience sociale.

Nous n'évoquons pas là des considérations théoriques : il s'agit bien d'options pratiques et micro-politiques.

Pour le faire paraître, nous pouvons figurer ces deux controverses en les articulant selon une structure croisée.



12. A. Touraine, *Qu'est-ce que la démocratie ?*, Paris, Fayard, 1994, p. 23.

13. M. Wieviorka, *op.cit.*, p. 24.

14. *Ibidem*, p. 38.

15. *Ibidem*, p. 37.



Croiser les deux domaines de controverses permet de situer quatre positions éducatives, dont une impossible (contradiction dans les termes, position marquée par une croix).

La position 1 correspond à une optique qui fait de l'éducateur un « libérateur démocrate » : il suffit de ne pas entraver le développement de l'enfant pour qu'il apprenne de lui-même ; la co-gestion des pratiques et institutions éducatives s'impose donc. L'exemple qui nous paraît incarner cette position est la doctrine d'A. Neill quitte à ce que, comme nous l'avons vu, les inégalités de fait entre les enfants soient niées.

La position 2 fait de l'éducateur un « accompagnateur » : l'adulte se met au service du développement de l'enfant, qu'il convient de favoriser en se mettant à l'écoute de ses projets. Il n'est pas impossible qu'une version de cet accompagnement revienne à faire intégrer par l'enfant les normes de la libre entreprise.

Dans la position 3, l'éducateur sera un inventeur d'expérimentations, un facilitateur d'expériences sociales et de connexions, il développera une capacité d'esquive et de reconfiguration des comportements et composantes que le monde social aura inscrits chez l'enfant. Nous ne sommes pas loin des positions de Deligny qui fonde « La Grande cordée ».

Pour apparemment proches qu'elles soient, ces optiques éducatives peuvent se révéler très différentes dans la pratique et surtout dans leurs effets micro-politiques, tant en ce qui concerne l'enfant lui-même que la société que l'on contribue à construire en faisant pareils choix éducatifs.

Cette pluralité de positions, souvent « à double face » mérite nous semble-t-il d'être étudiée collectivement, dans leurs croisements, leurs relations, leurs impacts micro-politiques, notamment dans la mesure où l'articulation du champ éducatif avec d'autres champs constitue un facteur déterminant mais complexe à appréhender.

Une telle appréhension devra en outre se faire non « du haut », à partir de schémas seulement théoriques, mais « du bas », à partir d'observations pratiques construites dans l'expérience, qu'il conviendra de formaliser pour tenter d'en rendre raison.

Dans les pratiques éducatives, en effet, l'expérience est un élément-clé d'interprétation. Revenons une fois encore au travail de Fernand Deligny pour l'illustrer.

En présentant la position de « La grande cordée », Deligny affirme un double point de vue :

- *Prise en charge des projets, quels qu'ils soient (y compris mettre le feu au Ministère de la guerre).*
- *Provoquer la mise au point de ces projets individuels, leur accommodation, par des changements fréquents de mode de vie.*

Pratiquement, cette accommodation inclut une attitude déterminante face au temps de l'expérience sociale (« l'accommodement du projet »), qu'il appelle « la danse du larron devant l'occasion » ; il décrit ainsi les réactions d'un jeune à qui il est proposé un baptême de l'air ; rendez-vous manqués, oublis, fugue, etc. Jusqu'à ce que le jeune s'y rende finalement, conduit par un éducateur, croyant qu'il allait y laisser ses os, puis « passant de l'autre côté » grâce à cette expérience réussie. On n'ose imaginer les interprétations qui auraient pu être faites de ces atermoiements par des professionnels inexpérimentés : manque de fiabilité, mensonge, rupture de confiance, etc.



Controverses actuelles dans le champ éducatif

C'est la raison pour laquelle nous avons commencé par affirmer que la réflexion sur l'éducation aujourd'hui ne ressortissait pas seulement à une prétendue « science de l'éducation ». Elle impose une réflexion micro-politique sur des pratiques dont les effets personnels collectifs et sociétaux se produisent dans le mode de croisement avec d'autres champs.

C'est peut-être dans l'étude collective de ces croisements, à partir de l'expérience éducative, que se joue ce que peut être *in fine, effectivement*, « l'éducation aujourd'hui ».