

Obligation scolaire et droit inconditionnel à l'éducation de base

Compulsory education and the
unconditional right to basic education

doi:10.18162/fp.2013.191

Roger Monjo
Laboratoire interdisciplinaire de recherche en
didactique, éducation et formation
Université Montpellier 3

Résumé

L'étude analyse trois perspectives morales pouvant fonder l'éthique enseignante : les théories classiques de la justice, les théories du *care* et les théories de la reconnaissance. Elle s'interroge sur les remaniements que pourrait connaître cette éthique professionnelle dès lors que les deux dernières perspectives seraient sollicitées pour atténuer l'hégémonie exercée aujourd'hui par la première.

Mots-clés

Éthique, enseignement, justice, théorie du *care*, reconnaissance

Abstract

This study examines three moral perspectives on ethical teaching: classical justice theory, care-based ethics, and theories of recognition. We explore how professional ethics can be reframed to accommodate the two latter perspectives in order to reduce the dominance of the first perspective, which prevails today.

Introduction

Dans le prolongement d'une précédente contribution (Monjo, 2012) portant sur l'éthique professionnelle enseignante, nous nous proposons ici d'évoquer les effets que pourrait produire sur cette éthique l'appel aux théories du *care* et de la reconnaissance, en complément des théories traditionnelles de la justice. La pertinence de nos analyses se fonde, pour l'essentiel, sur les demandes adressées par les élèves (et, au-delà, par leurs parents et, plus généralement, par la société tout entière) à leurs enseignants (et, au-delà, à l'institution scolaire elle-même). Des demandes formulées, à la fois en termes d'attention, de soin ou de sollicitude et en termes de respect ou de reconnaissance. Des demandes qui, en outre, semblent faire écho aux demandes adressées, dans les mêmes termes et comme en retour, par les enseignants eux-mêmes, à l'ensemble du corps social. Ces multiples demandes peuvent être interprétées comme autant de symptômes d'une insatisfaction générale quant au fonctionnement actuel de l'école, tant du point de vue de son organisation que de ses finalités.

Certes, ces demandes peuvent sembler contradictoires dans la mesure où, dans un cas, elles paraissent s'inscrire dans la perspective d'une hétéronomie plus ou moins délibérément assumée, comme demandes de soutien ou de prise en charge, alors qu'en matière de respect et de reconnaissance, c'est plutôt l'autonomie qui est revendiquée. Il faudra bien sûr s'interroger sur cette tension potentielle, mais aussi réfléchir aux moyens de la surmonter, en mettant en avant le fondement anthropologique commun, malgré tout, aux deux types de revendications, en l'occurrence la dimension d'intersubjectivité inhérente à toute identité. Cette dimension peut se manifester soit sous la forme d'une dépendance à l'autre (celle, par exemple, de l'enfant venant de naître à l'égard des adultes qui en ont la charge),

soit sous la forme d'une demande de reconnaissance comme être non seulement de besoins, mais également de désirs, dont celui d'autonomie, sous-tendant une vie digne d'être vécue.

L'intégration de ces approches (*care* et reconnaissance) dans l'analyse de la relation pédagogique peut conduire, dès lors qu'elles sont envisagées davantage comme des compléments que comme une véritable solution de rechange à la « théorie de la justice », à une nouvelle formulation des exigences d'égalité et d'inconditionnalité inscrites dans l'énoncé d'un droit à la même éducation de base pour tous. Cette formulation permettrait d'échapper aux ambiguïtés liées à la traduction de ces exigences en termes, respectivement, d'égalité des chances et d'obligation scolaire.

C'est ce dernier point que nous envisageons de développer dans cette contribution. Le constat suivant constitue le point de départ : on est en présence, aujourd'hui, d'une tendance à la *pénalisation* de l'obligation scolaire, non seulement sous la forme de sanctions financières ou autres, encourues par certains élèves (et leurs parents) pour cause de non-respect de cette obligation, mais aussi, plus généralement, sous la forme d'opprobre dont sont frappés des adultes qui ne disposeraient plus de l'autorité nécessaire sur leur progéniture pour l'amener à respecter les différentes injonctions scolaires. Ce constat se double d'une hypothèse : cette tendance à la pénalisation est à contre-courant du mouvement historique rapprochant principe d'obligation et principe d'autonomie (privée et publique). Un rapprochement que le contractualisme, rousseauiste en particulier, avait théorisé en posant que seule une volonté (individuelle ou collective) libre pouvait être obligée, en s'obligeant elle-même et que c'était, en retour, dans cette capacité à s'obliger qu'on pouvait repérer le signe le plus convaincant de cette liberté. Or, la tendance actuelle à la pénalisation inscrit l'obligation scolaire en particulier – mais la remarque vaudrait aussi, probablement, pour d'autres formes d'obligations comme le « travail obligatoire » (*workfare*) par exemple – dans l'horizon de la soumission, c'est-à-dire dans l'horizon de l'hétéronomie maximale.

Relativement à la question de l'obligation scolaire, un tel mouvement historique aurait donc dû se traduire par une levée progressive de cette obligation comme contrainte extérieure et le dépassement de ce qu'elle avait, initialement, d'archaïque pour laisser la place à la libre reconnaissance (individuelle et collective) de cette nécessité proprement humaine d'une période prolongée d'éducation initiale (et publique) dans la vie d'un individu. Cette tendance à la pénalisation traduirait donc un retour en arrière, une régression vers plus d'hétéronomie, même si l'appel, culpabilisant, à la responsabilité des acteurs (les parents, en l'occurrence) qui l'accompagne semble indiquer le contraire. Le moment contemporain, dominé par l'idéologie néo-libérale, se distingue, en effet, par une « injonction à l'autonomie » (Dardot et Laval, 2009) adressée à l'individu dans ses différents rôles sociaux (au travail, en famille, mais aussi à l'école) et dont de nombreuses analyses sociologiques et psychologiques (Dejours, 2009) ont démontré les effets contre-productifs (stress, souffrance au travail, dévalorisation de soi, etc.). De telle sorte que ce détournement de l'idéal d'émancipation des années 60 par l'idéologie dominante aujourd'hui (Boltanski et Chiapello, 1999) est, en réalité, à l'origine d'un renforcement de la contrainte et de la domination sous la forme d'une « norme d'internalité » (Dubois, 2009, chap. 1), source de souffrances multiples. Contre cette tendance régressive, la référence aux approches du *care* et de la reconnaissance ainsi qu'à leur commun fondement anthropologique permettrait de rendre crédible ce principe d'inconditionnalité dont le droit à l'éducation, sur le modèle du droit au revenu, peut se prévaloir aujourd'hui.

À partir d'une mise en perspective historique qui ne pourra être que sommaire, nous nous interrogerons d'abord sur le sens dont l'obligation scolaire peut encore être porteuse aujourd'hui. En adoptant l'hypothèse selon laquelle cette obligation a initialement satisfait à une triple exigence (éradication du travail des enfants, renforcement de la puissance normative de l'école comme institution vouée à la formation du citoyen et, selon un projet moins avoué, à celle du travailleur salarié), on se demandera ce qu'il en est, désormais, de ces trois dimensions de l'obligation scolaire.

Dans un deuxième temps, nous rappellerons les aspects original et novateur des théories du *care* et de la reconnaissance par rapport aux théories traditionnelles de la justice. Nous montrerons que ces deux approches, malgré leurs orientations apparemment contradictoires¹, reposent sur un fondement anthropologique commun qui permet, malgré tout, d'articuler ces deux dimensions du rapport à l'autre et du rapport à soi. À partir de là, un lieu commun du discours politique actuel pourra être interrogé : celui qui oppose dépendance et autonomie et qui est à l'œuvre, en particulier, dans les critiques récurrentes dont est aujourd'hui l'objet ce qu'il est convenu d'appeler la « culture de l'assistance ». Nous pourrions alors chercher à montrer ce que pourrait être la contribution commune de ces deux approches à une refondation du droit inconditionnel à l'éducation dont l'obligation scolaire aura été, dans un moment historique particulier et d'une façon à la fois nécessaire et imparfaite, la traduction institutionnelle².

Nous nous emploierons, ainsi et pour finir, à montrer que les théories du *care* et de la reconnaissance offrent aujourd'hui une solution de remplacement, du moins en matière d'actualisation de l'inconditionnalité du droit à l'éducation. À cette fin, le modèle de l'Allocation universelle (un droit inconditionnel à un même revenu de base pour tous) pourra être mobilisé pour expliciter ce passage du principe de l'obligation scolaire au principe de l'éducation de base inconditionnelle.

-
- 1 Les théories du *care* semblent, dès lors qu'elles reposent sur le constat de la vulnérabilité et de la dépendance de certains acteurs sociaux, souscrire à l'idée d'une hétéronomie indépassable; alors que les théories de la reconnaissance font signe vers l'exigence d'autonomie dont sont porteuses les revendications émises par ces mêmes acteurs.
 - 2 L'instauration de cette obligation se fait en deux temps en France : en 1833, avec Guizot pour l'obligation faite à toutes les communes d'ouvrir et d'entretenir une école primaire, et en 1882, avec Jules Ferry et la promulgation de l'obligation d'instruire ou de faire instruire ses enfants, à l'école de préférence. Elle a contribué à une expansion décisive du mouvement de la scolarisation de nos sociétés, mouvement qui a lui-même participé du processus plus général de la *civilisation* décrit par N. Elias. Mais, imparfaite car l'imposition de cette obligation ne peut manquer d'apparaître comme archaïque aux yeux d'un « moderne » pour qui l'idée d'obligation est inséparable de l'idée de contrat (le contrat seul peut obliger). Même si l'idée de « pacte » (mais un pacte n'est pas exactement la même chose qu'un contrat) a été, alors, mobilisée pour renforcer la nature consensuelle de la République en cours d'instauration. On montrera, en particulier, que l'idée de « quasi-contrat » élaborée par les théoriciens solidaristes du modèle républicain et la logique de la dette intergénérationnelle qu'elle promeut ont permis de penser ensemble ce mélange d'archaïsme et de modernisme. On pourra s'interroger, du même coup, sur les perspectives ouvertes aujourd'hui par le projet élaboré par certains de réactiver ce paradigme solidariste (Audier, 2010; Blais, 2007; Spitz, 2005), de telle sorte que l'obligation scolaire pourrait retrouver une nouvelle légitimité. Mais au risque, alors, de reconduire les ambiguïtés initiales du Pacte (le « pacte républicain »).

L'obligation scolaire aujourd'hui : mise en perspective historique

Dans les premiers temps, lorsque l'intention était prioritairement de protéger l'enfance du monde du travail et de ses souffrances, la dimension « juridique » de l'obligation scolaire (13 ans dans les années 1880, puis 14 ans à partir des années 1930) était cohérente avec sa dimension « sociologique », car, de fait, les élèves quittaient massivement l'école à l'issue de la scolarité obligatoire et seule une minorité allait au-delà. Or, il n'en est plus de même aujourd'hui. La période actuelle se caractérise, au contraire, par un écart croissant entre ces deux dimensions. Alors que l'obligation scolaire, au sens juridique, ne couvre aujourd'hui, en France, qu'une décennie (de 6 à 16 ans), l'espérance de vie scolaire moyenne, c'est-à-dire « l'obligation scolaire » dans sa dimension sociologique, comme réalité factuelle, est, en France, de plus de 16 ans (plus de 17 ans même pour l'ensemble des pays membres de l'OCDE). Elle correspond, en moyenne, au parcours d'une vie entre 3 ans et 20 ans. La très grande majorité des collégiens poursuit des études au lycée (et même au-delà), et il est incontestable qu'un élève qui respecte strictement l'obligation scolaire légale en quittant l'école à 16 ans est, le plus souvent, un élève en échec. L'équilibre entre la soumission initialement consentie et l'accès à l'autonomie, privée et publique, espéré en retour est rompu. La promesse d'une intégration sociale réussie en échange de cette soumission n'est donc plus tenue. Pour renouer avec la cohérence initiale entre les dimensions juridique et sociologique, c'est-à-dire pour redonner tout son sens au principe de l'obligation scolaire, il faudrait donc porter cette dernière au moins à 20 ans! Or, il semble que les projets actuels les plus « audacieux » n'imaginent pas aller au-delà d'une prolongation de cette obligation jusqu'à 18 ans. De plus, ces projets semblent invraisemblables au regard des intentions contraires et apparemment plus réalistes aux yeux de l'opinion publique, affichées par certains de ramener sur un mode simplement dérogatoire pour le moment, cette obligation à 15 ans (voire 14 ans), au prétexte d'une incompatibilité « naturelle » entre tel ou tel trait psychosocial de certains élèves (manque d'intérêt pour l'abstraction, difficultés à s'adapter à la discipline scolaire...) issus, dans leur très grande majorité, des milieux les plus modestes, et les exigences de l'univers scolaire.

La dimension pénale l'emporte aujourd'hui sur la dimension normative dans l'argumentation développée en faveur de cette obligation scolaire. S'il est vrai que la mise en œuvre de cette obligation a toujours été socialement ciblée (elle s'adresse principalement – comme injonction adressée aux *parents* de scolariser leurs enfants – aux classes sociales les plus défavorisées), elle pouvait malgré tout se prévaloir autrefois d'une perspective politique (« l'éducation à la citoyenneté » comme promesse d'intégration à la communauté politique, nationale, en échange du respect de cette obligation). Alors qu'aujourd'hui, la perspective privilégiée est judiciaire et policière : prévenir les risques de déviance et de délinquance. De telle sorte qu'un projet de stigmatisation et de mise à l'écart a succédé à un projet d'identification et d'intégration. S'il est vrai que cette intégration pouvait être forcée (on parlait alors d'assimilation), la promotion de l'obligation scolaire est, aujourd'hui, paradoxalement, productrice d'effets d'exclusion. Paradoxe qu'on retrouve, au demeurant, au cœur de la défense actuelle d'un autre grand principe de l'école républicaine, le principe de laïcité : un principe qui se traduisait autrefois par des pratiques d'intégration éventuellement forcée et qui donne lieu aujourd'hui à des mesures d'exclusion (mais qui peuvent être tout aussi violentes). De telle sorte que les dispositions prises aujourd'hui en vue du respect de l'obligation scolaire semblent, elles aussi, travaillées par une contradiction profonde : elles s'adressent, de fait, principalement à des élèves issus de milieux sociaux dont on stigmatise par ailleurs

le peu d'appétence pour la chose scolaire au point d'envisager, avec fatalisme, de les soustraire au plus tôt à cette même obligation. Plus encore, c'est la pénalisation elle-même de l'obligation scolaire, sous la forme de sanctions financières ou symboliques, qui ne peut manquer de provoquer chez leurs destinataires encore plus de difficultés à satisfaire à cette exigence, voire de réticences à adhérer à cette obligation.

En réalité, c'était autrefois les valeurs en jeu (laïcité, obligation scolaire) qui étaient elles-mêmes l'objet de la contrainte et de l'inculcation forcée. Aujourd'hui, ces valeurs sont supposées acquises et c'est alors l'irrévérence dont elles sont l'objet qui déclenche l'exercice de la contrainte en étant sanctionnée sur un mode (exclusion, stigmatisation, culpabilisation) qui aura nécessairement pour effet d'éloigner un peu plus les victimes de ces sanctions de l'univers scolaire. La punition a perdu toute vertu rédemptrice. Elle n'a plus pour fonction que de pointer et châtier une déviance.

L'obligation scolaire obéissait aussi, à ses débuts, à l'intention de mettre à la disposition d'un marché du travail dont le salariat devenait la règle, une main-d'œuvre qualifiée (faiblement), mais aussi dotée des « compétences » requises par ce régime salarial (prévisibilité des comportements, régularité, assiduité, ponctualité, docilité, etc.). Outre le « lire, écrire, compter » qui constituait le cœur de son programme, l'école était par excellence, comme « institution totale », milieu éthique et politique, le lieu d'acquisition de ces habitus qui constituaient le fonds commun du travail scolaire et du travail salarié (Thompson, 2004). À l'école, les élèves apprenaient l'école elle-même, comme régime disciplinaire, propédeutique à la discipline de la fabrique ou de l'atelier.

Les bouleversements que connaît aujourd'hui le monde du travail, la remise en cause, en particulier, de son organisation, ne peuvent être qu'une source supplémentaire de fragilisation pour une obligation scolaire dont la dimension impérative (contrainte imposée, hétéronomie de l'injonction) contraste toujours davantage avec la tendance à l'euphémisation de cette même dimension dans le monde du travail (appel à l'autonomie, à la responsabilité, à l'esprit d'initiative). Même s'il est vrai, par ailleurs, que cette euphémisation ne signifie pas pour autant la disparition pure et simple de cette dimension de l'injonction. Au contraire! Mais toute la difficulté est là, précisément, pour l'école : alors que, dans le monde du travail, c'est cette atténuation elle-même de la contrainte qui, en favorisant son intériorisation, finit par la renforcer, ces mêmes tendances à l'assouplissement, lorsqu'elles sont valorisées dans l'espace scolaire, restent dans un rapport d'extériorité insurmontable avec la contrainte de l'obligation scolaire.

En définitive, il ressort de cette brève mise en perspective chronologique, que, d'une part, l'ambiguïté a été historiquement constitutive de l'obligation scolaire (présentée comme la traduction d'un droit universel à l'éducation de base pour tous, elle était aussi productrice d'effets de domination en raison de son caractère socialement ciblé : préparer les enfants du peuple à leurs futures obligations sociales, c'est-à-dire le travail, mais aussi l'armée, la famille, etc.) et, d'autre part, cette ambiguïté n'est plus, aujourd'hui, dissimulée par la puissance mobilisatrice dont cette obligation disposait, malgré tout, autrefois de telle sorte qu'elle semble avoir épuisé sa mission historique, civilisatrice, pour se réduire à une pure mesure de police.

Obligation et inconditionnalité : pour une école « sans obligation ni sanction »³

Il ne s'agit pas ici de présenter séparément et de façon détaillée les contributions respectives que les théories du *care* et celles de la reconnaissance pourraient apporter à une entreprise de dépassement de l'obligation scolaire, mais plutôt d'identifier le fond commun à ces deux approches dans lequel une telle entreprise pourrait puiser pour asseoir sa légitimité. Ce fond commun est organisé autour de quelques notions centrales : finitude et vulnérabilité, intersubjectivité constitutive des identités, réciprocité et solidarité.

Les théories du *care*⁴, en mettant l'accent sur la finitude et la vulnérabilité humaines, revendiquent d'autres valeurs que la seule justice distributive pour organiser les relations sociales : l'attention aux autres, la sollicitude, le soin, etc. Les théories de la reconnaissance⁵, quant à elles, suggèrent qu'à côté des revendications matérielles, le souci pour la justice impose de faire droit aux demandes de reconnaissance, de respect ou de dignité formulées par les individus dans leurs différents rôles sociaux. Si, à première vue, ces deux approches semblent aller dans des directions opposées (celle de la dépendance et de l'hétéronomie pour la première, celle de l'autonomie pour l'autre), elles se rejoignent en réalité en faisant de l'intersubjectivité le propre de l'homme, en inscrivant le rapport à l'autre au cœur du rapport à soi. Traduite en termes moraux et politiques, cette réalité anthropologique inscrit la réciprocité et la solidarité au centre des exigences à satisfaire pour pouvoir considérer une société comme juste, mais aussi décente, respectueuse des droits, etc.

Il s'agit bien ici d'une réciprocité symétrique et d'une solidarité réversible. Quelle que soit la position sociale occupée, la vulnérabilité (la finitude) et le désir de dignité (d'autonomie) sont également constitutifs. Et c'est la conscience de cette stricte égalité de condition, qui définit l'humanité au plan anthropologique, qui rend possible et crédible la recherche de l'autonomie malgré la dépendance fondamentale. Je sais que l'autre, quel qu'il soit, dépend de moi autant que moi de lui. C'est ce savoir partagé, qui rend possibles et recevables les demandes de reconnaissance élevées par chacun. Ainsi, si les plus démunis dépendent de l'assistance des mieux lotis telle qu'elle est mise en œuvre par les différents dispositifs de la redistribution, il convient de reconnaître que la fortune des plus riches dépend, en un certain sens et en retour, du dénuement des plus pauvres. C'est bien, d'ailleurs, cette deuxième forme de dépendance qui justifie, d'un point de vue moral, la première. C'est précisément ce point que ne prend pas en compte la dénonciation actuelle de la « culture de l'assistance », qui ne considère que la première, mais méconnaît la seconde.

Même si ces deux approches (*care* et reconnaissance) ont pu être l'objet de dérives (compassionnelles pour les unes, identitaires pour les autres), elles présentent l'intérêt de se rejoindre dans une même représentation de la nature essentiellement morale de l'ordre social. Contre la lecture purement instrumentale et stratégique qui domine dans les approches néo-libérales et de façon convergente, elles s'orientent ainsi vers une refondation possible de la solidarité sociale sur des bases plus consistantes et plus fiables que le seul « intérêt bien compris » de l'acteur rationnel.

3 Nous nous inspirons du titre de l'ouvrage de Guyau (2008).

4 Dans une littérature désormais abondante, on retiendra d'abord l'ouvrage fondateur de Gilligan (2008). On mentionnera aussi la publication de Tronto (2009) qui marque une inflexion politique de cette approche. On retiendra enfin, parmi les publications de langue française : Molinier, Laugier et Paperman (2009) et Paperman et Laugier (2006).

5 Deux ouvrages fondateurs : Taylor (1994) et Honneth (2000). Dans leur prolongement : Renault (2004) et Frazer (2005).

Outre la dimension morale, celles du sentiment et de l'action sont communes aux deux approches. Elles manifestent une même attention à ce que Kant aurait rangé dans l'ordre de la praxis en tant que cela renvoie à la part de passivité inévitable de l'expérience humaine. Alors que le « culte de la performance » en vigueur aujourd'hui peut être en réalité inhibitrice et paralysante, le sentiment éprouvé au contact de l'autre souffrant éveille l'envie d'agir. Que ce soit sous la forme du sentiment d'injustice ou sous celle de la sollicitude accordée à l'autre, c'est une même motivation à agir qui est mise en avant, une action qui vise en outre à s'inscrire dans la durée, à se pérenniser en s'institutionnalisant, que ce soit au moyen de la professionnalisation des métiers du *care*, ou par le biais de l'instauration de nouveaux droits susceptibles de renforcer le respect de soi, et, par ricochet, la confiance en soi et l'estime de soi (Honneth, 2000). Enfin, ces deux approches (*care* et reconnaissance) partagent une même représentation de l'éthique comme savoir appliqué et orienté vers l'action, des théories pratiques, en quelque sorte, à l'opposé de l'approche déductive des théories de la justice traditionnelles.

On fera donc ici l'hypothèse que la référence à ces deux approches, dès lors qu'elles sont maintenues dans le registre du politique et inscrites dans un rapport à la question de la justice (afin de prévenir les dérives compassionnelles et identitaires évoquées plus haut), pourrait permettre l'élaboration d'une réponse plus consistante que celle qu'entendent fournir le néo-libéralisme et le néo-conservatisme.

Cette hypothèse mérite d'être explorée, en particulier, à propos de la question du sens à donner à ces obligations, telle l'obligation scolaire, dont on peut, par certains côtés, souligner leur source d'inspiration républicaine, mais dont on doit bien reconnaître, par ailleurs, qu'elles sont mises pour l'essentiel, aujourd'hui, au service d'une intention essentiellement répressive. On peut, certes, chercher à renouer avec la pensée républicaine des origines, ou du moins, en France, avec l'idéologie élaborée au tournant des 19^e et 20^e siècles, le solidarisme qui a accompagné l'instauration de la République. Les thèmes du quasi-contrat et de la dette ont alors été plus particulièrement mobilisés pour montrer que le fait d'être membre d'un groupe et d'en tirer certains bénéfices ou avantages signifiait, en même temps, une forme d'engagement, de promesse, qui fait passer la solidarité (la fraternité) du statut de fait au statut d'obligation ou de devoir.

Or, le processus actuel de fragilisation sociale auquel le retour à cette forme de républicanisme pourrait remédier est souvent mis sur le compte d'un déséquilibre entre droits et devoirs (de plus en plus de droits et de moins en moins de devoirs). Et c'est là, précisément, l'un des principaux arguments avancés par les néo-libéraux conservateurs pour justifier leur volonté de renforcer les différents dispositifs du contrôle social, un renforcement qui doit permettre, à terme, de restaurer le sens du devoir (de l'effort, du sacrifice) dans une société démoralisée par la multiplication « providentielle » des droits de tirage sociaux. On pourrait donc avancer, en s'inspirant de ce républicanisme des débuts de la Troisième République, l'hypothèse selon laquelle il est possible aujourd'hui de réactiver cette idée d'obligation sans pour autant souscrire aux dérives pénales que cette réactivation connaît aujourd'hui. Mais est-ce réellement possible?

L'obligation étant d'abord interprétée dans le registre de la dette qui lie les générations entre elles (une génération s'acquitte auprès de la génération suivante de la dette contractée à l'égard de la génération précédente), cette mise en perspective temporelle permettrait de donner aujourd'hui un sens, plus acceptable que le sens purement punitif qui est actuellement privilégié, aux devoirs auxquels nous ne pouvons échapper. L'obligation scolaire devient même, dans ce cas, la traduction paradigmatique de

cette dette continuellement renouvelée et, en un certain sens, infinie. Grâce à la mise en œuvre de cette obligation, dont elle est, en réalité, la première destinataire comme obligation d'éduquer et d'instruire la génération suivante, chaque génération transfère le poids de cette contrainte à la génération suivante, sous la forme d'une obligation de scolarisation et s'assure ainsi de la perpétuation de la relation intergénérationnelle comme une relation de créancier à débiteur. Un pacte (un « quasi-contrat » selon la terminologie adoptée par les solidaristes) se noue ainsi autour de la transmission perpétuellement recommencée de la dette sociale. Mais un pacte n'est précisément pas un contrat. Si le second implique la stricte égalité des contractants de telle sorte que l'obligation qui en résulte, loin de contredire leur liberté, en est la plus parfaite expression, le second suppose au contraire une dissymétrie, une inégalité, dans l'échange entre celui qui donne et celui qui reçoit, qui ne permet au premier d'accéder à la liberté (en se libérant du poids de la dette) que sous la condition de la soumission du second (qui devient débiteur à son tour).

Il y a bien transmission (ou héritage) d'une génération à l'autre – c'est la part de vérité de cette perspective – mais pourquoi cette transmission devrait-elle être pensée dans le registre de la dette? En quoi la transmission d'un héritage est-elle aussi la transmission d'une obligation? Cette obligation ne pèse-t-elle pas plutôt, en réalité et exclusivement, sur celui qui donne et non sur celui qui reçoit? Ce dernier, certes, en viendra à son tour à occuper la position du donneur, mais c'est bien en raison de cette position, qu'il assumera librement, qu'il connaîtra à son tour l'obligation de donner et non pas sous la contrainte d'une dette qu'il aurait contractée antérieurement, à un âge où l'idée même de contrat, dans son sens le plus strict, n'a guère de sens. Plus encore, l'idée de dette appliquée à la relation pédagogique comme relation intergénérationnelle en vient à hypothéquer le projet émancipateur inscrit dans toute entreprise éducative, du moins aux yeux d'un moderne. Comment l'école peut-elle être, à la fois, obligatoire et libératrice?

Pourtant, dès lors que la dépendance apparaît comme réciproque et généralisée, chacun est nécessairement appelé à occuper les positions de donneur (l'obligeant) et de receveur (l'obligé), à la fois alternativement (contrairement à la représentation, strictement linéaire et successive, suggérée par l'idée de dette intergénérationnelle, c'est une génération qui, à un moment donné, pourvoit à la fois aux besoins de la génération suivante et à ceux de la génération précédente) et simultanément (les redistributions à l'intérieur d'une génération). Certes, les dispositifs responsables de la traduction concrète de cette dépendance sont matière à discussion. Reste que le principe aristocratique selon lequel « noblesse oblige » connaît ainsi une forme de démocratisation radicale : chacun devenant obligeant à un (des) moment(s) donné(s) de son existence, nul n'a plus à se sentir définitivement obligé ou, du moins, à tel point l'obligé du précédent qu'il ne pourra se soulager de ce poids de l'obligation qu'en le faisant porter, à son tour, par le suivant. L'obligation se fait plus légère lorsqu'elle n'est plus transmise, mais partagée.

Certes, droits et devoirs s'impliquent mutuellement, mais il y a deux façons de concevoir cette réciprocité. D'une part, un droit reconnu à X implique un devoir de la part de X. Il s'agit alors d'un droit conditionnel. Pour jouir de ce droit, X doit répondre à certaines obligations. D'autre part, un droit reconnu à X implique directement un devoir pour tous (et non seulement pour X). Il s'agit alors d'un droit inconditionnel, « naturel » ou anthropologique. De cette inconditionnalité du droit se déduit l'inconditionnalité du devoir pour autrui, sur le modèle de l'impératif catégorique de Kant.

L'idée de « dette sociale » peut donc être mobilisée de deux façons sensiblement différentes. D'abord pour justifier le caractère conditionnel de certains droits. On peut alors, par exemple, distinguer les « bons » et les « mauvais » pauvres. La critique de « la culture de l'assistance » s'en déduit naturellement. À l'école, la reformulation du droit (droit à l'éducation de base) en devoir (obligation scolaire) va permettre de distinguer les « méritants » et les « indignes ». Ensuite, pour justifier des politiques « d'assistance » précisément, par exemple sous la forme d'une redistribution des plus riches vers les plus pauvres, les premiers, en s'obligeant, reconnaissant leur position d'obligés à l'égard des seconds et prenant acte ainsi de la situation de dépendance et de vulnérabilité qu'ils partagent avec eux. Tout se passant comme si, placés sous un « voile d'ignorance », tous avaient initialement et simultanément souscrit au double principe d'un droit inconditionnel à l'enrichissement (certes, sous la condition d'une moralité suffisante) et d'un droit tout aussi inconditionnel à l'assistance (la moralité étant ici garantie, par avance, par l'adhésion au premier principe). Il resterait alors à déterminer le moment de cette redistribution : un moment initial, dans une perspective préventive (selon le modèle de l'Allocation universelle évoqué plus loin) ou un moment ultérieur sur un mode réparateur (l'État social sous sa forme classique). Mais, pour ce qui est du droit à l'éducation de base, sa satisfaction ne pourrait, bien sûr et en tout état de cause, qu'être au commencement.

L'égalité des chances, qui est utilisée de façon privilégiée par les républicains pour déterminer les conditions auxquelles des inégalités sociales doivent satisfaire pour pouvoir être considérées comme justes, est aussi mobilisée aujourd'hui par le discours néo-libéral pour renvoyer les vaincus de la compétition à la responsabilité de leur échec. De la même façon, il est ici possible de montrer comment cette idée de la dette sociale et des obligations qu'elle génère peut être détournée de sa signification solidariste initiale pour justifier les politiques dites de « travail obligatoire ». On peut donc s'interroger sur la pertinence du projet de réactiver aujourd'hui une certaine tradition républicaine, sous la forme, en particulier, d'une refondation de l'obligation scolaire, comme la réponse véritablement adaptée au défi que constitue la révolution néo-libérale et néo-conservatrice en cours. Car si, dans le cadre de cette dernière, il est clair que l'entreprise de pénalisation vise principalement ces élèves en difficulté qui ne « méritent » pas l'aide qui leur est prodiguée, l'ambiguïté subsiste, dans l'optique républicaine, quant au véritable destinataire de cette obligation : l'éducateur ou l'éduqué?

En réalité, l'obligation scolaire a d'abord été la traduction historique d'un droit universel, le droit inconditionnel à une éducation de base pour tous. Historique au sens où son instauration a obéi à une nécessité contextuelle : la promotion de ce droit inconditionnel a d'abord dû en passer par un recours à la contrainte, de la même façon dont d'autres dispositifs de l'État social, construits en vue de la redistribution des richesses ou de la mutualisation des risques, qui avaient aussi vocation, pourtant, à incarner certains droits sociaux universels, ont dû, dans un premier temps, en passer par la contrainte et l'obligation pour être pérennisés. Mais, selon une telle perspective historique, ce recours à la force ne pouvait être qu'une mesure transitoire dans la mesure où l'objectif véritable et ultime était bien l'inconditionnalité du droit.

Aussi, renouer véritablement avec l'inspiration républicaine, non seulement celle des débuts de la Troisième République, mais aussi, au-delà, celle de la philosophie des Lumières, signifierait renouer avec le principe d'inconditionnalité, par-delà le principe d'obligation, qui n'aura eu de signification qu'instrumentale et conjoncturelle (consolider un régime républicain naissant et inévitablement

fragile). On sait que Condorcet, par exemple, n'était pas partisan de l'obligation scolaire et que le seul principe, minimaliste, auquel la scolarité devait obéir selon lui se formulait ainsi : « que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté ».

Une illustration de cette opposition (obligation ou inconditionnalité) est offerte aujourd'hui par le projet de l'Allocation universelle comme alternative (utopique) à la société du « travail obligatoire » promue par la révolution néo-libérale et néo-conservatrice. Prenant acte des limites atteintes par l'État providence aujourd'hui et des effets pervers qui en résultent et dont cette révolution se nourrit désormais pour étendre son hégémonie (dénonciation de la culture de l'assistance et de la dépendance, critique de l'irresponsabilité dont font preuve certains dans leur « consommation » de droits sociaux de plus en plus onéreux certains partisans (Ferry, 1995) de cette « utopie concrète » proposent de renverser le paradigme de la distribution (et de la redistribution) des richesses en substituant à la priorité de la liberté (liberté d'entreprendre et de travailler) sur l'égalité (entendue comme réduction, par des mesures de redistribution, des inégalités engendrées par la liberté) l'ordre lexical inverse : l'égalité d'abord, sous la forme d'un revenu de base inconditionnel et identique pour tous, la liberté ensuite.

Il est vrai cependant qu'une telle utopie reste encore fragile, au regard des interprétations néo-libérales dont ce projet d'un revenu minimum garanti est l'objet, en particulier dans la perspective d'un démantèlement de l'État providence. C'est pourquoi, plus qu'à un simple renversement des deux premiers principes de la devise républicaine, il pourrait être fait appel au troisième (la fraternité ou la solidarité) pour véritablement donner toute sa portée émancipatrice à cette utopie. Mais une solidarité pensée davantage dans le registre de la stricte réciprocité que dans celui de la dette intergénérationnelle. C'est ici que les théories, évoquées plus haut, du *care* et de la reconnaissance pourraient être mobilisées. Fondée sur la reconnaissance, à la fois, de la commune vulnérabilité de tous et du désir partagé par tous de mener une existence suffisamment digne pour permettre le maintien de l'estime de soi, cette solidarité se traduirait par l'instauration d'un droit à un tel revenu de base, mais un droit sans contrainte, un droit moral plus que juridique. Car, qui pourrait obliger, éventuellement par la force, la puissance publique (l'État) à la mise en œuvre effective de ce droit sinon l'engagement moral pris par chacun de garantir son exercice?

La distinction introduite par Kant entre obligation parfaite (une obligation juridique assortie d'un droit de contrainte) et obligation imparfaite (une obligation morale reposant uniquement sur l'engagement de chacun de se l'imposer à lui-même) est ici utile pour penser le statut d'un tel droit, éthique (et politique) plus que strictement juridique⁶. Sans sortir de l'ordre du politique (et verser dans un moralisme naïf ou hypocrite), il s'agit de prendre acte des limites du « paradigme juridique » pour penser certaines formes d'obligations sociales et accéder à la dimension éthique de certains engagements collectifs. C'est en l'inscrivant dans un tel registre post-juridique que cette obligation d'éduquer les nouvelles générations, qui s'impose aux plus anciennes et qui permet de formuler l'existence d'un droit

6 Renaut (2009) utilise cette distinction dans l'analyse qu'il consacre à l'exercice du « droit au logement imposable » instauré, en France en 2007, en montrant que ce droit relève davantage du registre moral que d'un registre strictement juridique : « l'État pourra bien en effet (...) contraindre telle ou telle municipalité à fournir un quota de logement sociaux, mais qui contraindra l'État à exercer cette contrainte? Les demandeurs d'un logement social (...) pourront-ils, parce que ce prétendu droit a été dit opposable (...), contraindre l'État à tenir ce qui reste un engagement, et relève donc davantage, dans le registre politique, de la morale ou de l'éthique publique que de l'application d'un droit? » (2009, p. 229).

inconditionnel à l'éducation de base pour les premières, n'a plus à s'incarner dans une « obligation scolaire » qui transforme ce droit en devoir pour ses titulaires. Un droit inconditionnel qui entre en vigueur dès la venue au monde d'un nouvel individu (et non pas plus tard, à un âge qui ne peut être fixé, inévitablement, que de façon arbitraire) et qui annule toute solution de continuité entre éducation première (familiale) et éducation seconde (scolaire), la première s'ouvrant, progressivement, à une dimension de plus en plus collective et publique.

Conclusion

Loin de la crainte inspirée à certains par la perspective d'un droit à un revenu de base conçu comme un « droit à la paresse » et outre que le montant de ce revenu restera, bien sûr, nécessairement dépendant du niveau des richesses qui continueront d'être produites collectivement, on peut raisonnablement penser que l'instauration d'un tel droit sera, en réalité, un puissant facteur de libération du travail en aidant à la réconciliation de sa dimension anthropologique (la satisfaction des besoins) et de sa vocation éthique (l'expression et la réalisation de soi). De la même façon, la levée de l'hypothèque de l'obligation scolaire, pour ne laisser subsister que le pur droit inconditionnel à l'éducation de base, loin des craintes de déscolarisation massive que cette levée pourrait engendrer chez ceux pour qui toute éducation renferme nécessairement une part de contrainte extérieure et arbitraire, aurait pour effet de libérer l'éducation en installant réellement au cœur de l'éthique professionnelle enseignante la vieille utopie de l'école émancipatrice.

Mais rendre raison de la possibilité d'une utopie n'est pas encore en justifier la nécessité. Après tout, qu'est-ce qui rend si pressante la formulation d'un tel projet, aussi manifestement à contre-courant de la tendance dominante actuelle? C'est précisément ce sentiment, que nous avons essayé d'étayer par quelques données factuelles dans la première partie, selon lequel l'obligation scolaire est en train d'épuiser sa « mission historique », civilisatrice, qu'il ne s'agit bien sûr pas de nier, mais dont il conviendrait de reconnaître qu'à chercher à l'entretenir à tout prix, c'est-à-dire au prix de sa pénalisation, elle en vient à hypothéquer la vertu émancipatrice inhérente à toute entreprise éducative réussie.

Références

- Audier, S. (2010). *La pensée solidariste. Aux sources du modèle social républicain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blais, M.-C. (2007). *La solidarité. Histoire d'une idée*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Points.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ferry, J.-M. (1995). *L'allocation universelle*. Paris : Éditions du Cerf.
- Frazer, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale?* Paris : La Découverte.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente – Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Guyau, J.-M. (2008). *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Paris : Allia.

- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Monjo, R. (2012). Le métier d'enseignant entre sollicitude, justice et reconnaissance. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants : Enjeux, structures et problèmes* (p. 217-248). Paris : L'Harmattan.
- Paperman, P. et Laugier, S. (2006). *Le souci des autres*. Paris : Raisons Pratiques, EHESS.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- Renaut, A. (2009). *Un humanisme de la diversité*. Paris : Flammarion.
- Spitz, J.-F. (2005). *Le moment républicain en France*. Paris : Gallimard.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme*. Paris : Aubier.
- Thompson, E. P. (2004). *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris : La Fabrique.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable*. Paris : La Découverte.

Pour citer cet article

- Monjo, R. (2013). Obligation scolaire et droit inconditionnel à l'éducation de base. *Formation et profession*, 21(3), 44-55.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.191>