

Grandir en actif

Grandir en actif

Genèse, effets et dépassement de la focalisation sur
le capital humain dans le système éducatif

CEDRIC GOOSSENS



ISBN 978-94-6554-469-4
© Cedric Goossens, septembre 2026

Sauf dans les cas expressément prévus par la loi, aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, copiée, distribuée, communiquée au public, adaptée, traduite, stockée dans un système de traitement ou de récupération de données, ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, électronique, mécanique, par photocopie, enregistrement ou autre, sans l'autorisation écrite, préalable et expresse de l'auteur.

Les citations ou reproductions effectuées dans les limites autorisées par la législation applicable restent soumises au respect des conditions prévues par celle-ci, notamment en matière de source et de droit de citation.

Table des matières

Préface	7
1 Introduction	13
<i>Qualification</i>	14
<i>Socialisation</i>	16
<i>Subjectivation</i>	19
<i>Relation</i>	23
<i>Évolution</i>	25
2 Causes	29
<i>Le néolibéralisme</i>	29
<i>Un modèle politico-économique</i>	30
<i>Une rationalité gouvernante</i>	31
<i>La mondialisation</i>	35
<i>Gagnants et perdants</i>	36
<i>Un avantage concurrentiel</i>	37
<i>La société de la connaissance</i>	39
<i>L'État-providence en recul</i>	47

<i>L'État-providence</i>	47
<i>Sous pression</i>	50
<i>En recul</i>	57
3 Traductions	61
<i>Traductions de la pensée en termes de capital humain</i>	63
<i>Quand</i>	63
<i>Quoi</i>	69
<i>Comment</i>	77
<i>Voix discordantes</i>	86
<i>Bien-être mental</i>	87
<i>L'inégalité scolaire</i>	92
<i>Les écoles à pédagogie alternative</i>	96
4 Conséquences	103
<i>Perspectives des élèves</i>	104
<i>L'éducation comme investissement et la volonté d'investir</i>	105
<i>Causes</i>	110
<i>Conséquences pour les élèves</i>	115
<i>Problèmes de santé mentale</i>	116
<i>Médicalisation</i>	122
5 Alternatives	127
<i>Résister</i>	129
<i>Une alternative</i>	130
Bibliographie	135

PRÉFACE

Notre capital

Petit et sans grandes richesses naturelles. Et pourtant, la Flandre est devenue, en quelques générations, une nation prospère. Chaque nouvelle génération de Flamands a produit plus de bien-être et plus de prospérité. Surtout parce que chaque génération a systématiquement investi dans la suivante. Les enfants sont le capital des Flamands. Grâce à un enseignement de qualité et exigeant, ce capital a pu, à chaque fois, se développer et s'épanouir.

Cela ne doit pas être différent aujourd'hui. Quiconque se penche sur le parcours réussi des générations flamandes qui nous ont précédés sait que nous avons toutes les raisons de croire en nos propres capacités. Nous pouvons être ambitieux, viser haut. L'enseignement peut élever nos enfants vers un niveau encore supérieur. Si nous parvenons à leur faire atteindre l'excellence, alors notre capital croîtra de manière exponentielle.

Les enfants doivent avoir un maximum d'égalité des chances. Mais les enfants ne sont pas égaux. Chacun d'eux a des talents et des potentialités différentes. L'enseignement doit découvrir, développer, stimuler et valoriser tous ces talents. On ne peut pas parler d'égalité des chances sans parler du néerlandais. Car le néerlandais est la matière qui rend toutes les autres possibles. C'est la clé indispensable vers tout autre savoir, le châssis sur lequel repose tout le reste.

Plus nous investissons tôt dans notre capital, plus le rendement sera élevé. C'est précisément pour cela que j'investis massivement dans l'enseignement maternel. Davantage de personnel dans les classes maternelles offrira plus que jamais un bain linguistique chaleureux, immergeant nos enfants dans le néerlandais et les préparant à acquérir encore plus de connaissances. Je veux, au début de l'enseignement primaire, faire le point sur les connaissances en néerlandais de nos enfants. Si nécessaire, je comblerai les retards grâce à des

parcours d'intégration linguistique, afin que tous les enfants bénéficient autant que possible des mêmes chances. Dans l'enseignement fondamental et au début de l'enseignement secondaire, nos enfants reçoivent une formation générale étendue, mais ensuite, ils doivent avoir la possibilité, aussi rapidement que possible, de développer de manière optimale leurs talents spécifiques dans des formations adaptées et spécialisées. Dans l'enseignement supérieur, je vise une meilleure orientation des étudiant·e·s. Il ne sera plus possible de recommencer indéfiniment une même formation.

Je prévois pour chaque talent le meilleur accompagnement possible. Un nouveau décret permettra aux enfants d'être intégrés dans l'enseignement ordinaire quand c'est possible, et dans l'enseignement spécialisé quand c'est nécessaire.

Si les enfants sont notre capital, les enseignants en sont les gestionnaires de patrimoine. Le capital ne croît et ne s'épanouit pas tout seul : cela ne peut se faire que grâce à l'accompagnement de professionnels spécialisés, capables de tirer le meilleur de ce capital de départ. Les enseignants doivent obtenir le statut qu'ils méritent. Ils doivent perdre le moins de temps possible avec des tâches superflues, pour pouvoir se consacrer pleinement à leur mission principale : la transmission du savoir. Je placerai toute ma confiance dans leur jugement et leur expertise. Leur tâche est d'une importance capitale.

Mais je ne fixe pas la barre haut uniquement pour nos enfants : je tiens aussi un miroir à notre système éducatif. Tout au long du parcours scolaire de chaque enfant, j'introduis des épreuves régulières, uniformes, exigeantes et organisées à l'échelle de toute la Flandre. Non seulement pour que nous regardions ensemble vers le haut avec ambition, mais aussi pour vérifier si nous remplissons vraiment notre mission la plus essentielle : produire des acquis d'apprentissage. Je veux savoir si nous réussissons réellement à exploiter pleinement le potentiel de notre immense capital.

Alors oui, appelez-moi un capitaliste. Je choisis résolument plus d'ambition pour faire croître et prospérer notre capital. Si notre enseignement atteint le podium européen, tous les autres domaines et secteurs suivront. Si notre enseignement peut relever le niveau, un avenir encore meilleur attend nos enfants — notre capital flamand.

Ben Weyts

Vice-Ministre-Président du Gouvernement flamand

Ministre flamand de l'Éducation, du Sport, du Bien-être animal et de la
Périphérie flamande

Lorsque l'ancien Ministre flamand de l'Éducation, Ben Weyts, a présenté sa vision pour la période politique 2019–2024 (Weyts, 2019), il a mobilisé un vocabulaire qui, il y a un siècle, aurait sans doute semblé incongru, mais qui aujourd'hui devient de plus en plus courant. C'est une langue dans laquelle les enfants sont définis comme du « capital », les enseignants sont appelés à jouer le rôle de « gestionnaires de patrimoine », et l'enseignement est évalué en termes de « rendement », de « croissance » et de retour sur investissement. Ce glissement linguistique n'est pas purement stylistique : il reflète et opère une transformation profonde de la finalité de l'enseignement. Plutôt qu'un espace où les élèves peuvent expérimenter, se confronter à d'autres perspectives, explorer leurs possibilités et grandir progressivement pour devenir des citoyens libres, responsables et critiques, l'école devient, dans cette perspective, avant tout un levier au service d'une société et d'une économie prospères. Il se transforme en instrument destiné à maximiser le potentiel productif des futurs adultes. L'enfant n'est plus envisagé comme un sujet en devenir, mais comme une ressource à optimiser, un « capital » qu'il convient d'« exploiter ».

Cette logique n'est cependant pas propre à la Flandre. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les discours officiels restent certes ancrés dans une tradition civique et égalitariste, insistant sur la lutte contre les inégalités scolaires, la démocratisation de l'enseignement et la formation de citoyens responsables. Pourtant, il est manifeste que, ces dernières décennies, des idées similaires y ont également pris racine. Une lecture attentive des réformes récentes — notamment le *Pacte pour un enseignement d'excellence* — révèle elle aussi un accent marqué sur l'« excellence », sur les « résultats » et sur leur « amélioration » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022b, p. 7), ainsi que sur une vision de l'enseignement comme un « investissement essentiel pour une croissance équilibrée et une économie compétitive » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015, p. 19). Autrement dit, sans adopter le langage ouvertement capitaliste relevé précédemment, la Fédération Wallonie-Bruxelles semble elle aussi adopter une vision dans laquelle la valeur de l'éducation se mesure avant tout à l'aune de sa contribution à la prospérité économique et sociale. Ce faisant, les deux régions du pays s'inscrivent dans une tendance internationale plus large, où les États occidentaux redéfinissent de plus en plus la « raison d'être » de l'enseignement en termes de production de capital humain — un capital censé contribuer à une productivité accrue et, par conséquent, à la croissance économique et au bien-être social (Ward, 2012, p. 5). Ce lien entre éducation et économie n'est toutefois pas nouveau. Dès l'émergence de

l'enseignement de masse, on a reconnu l'importance de l'école pour le développement économique. Cependant, depuis quelques décennies, cette relation s'est non seulement intensifiée, mais elle a également commencé à orienter en profondeur les politiques éducatives ainsi que l'organisation même des pratiques pédagogiques (Laval et al., 2012). Il en résulte une influence tangible sur les choix politiques, sur les pratiques pédagogiques, sur ce que les élèves apprennent, la manière dont ils l'apprennent, la place et le rôle qu'ils s'attribuent dans le champ éducatif, ce qu'ils considèrent comme possible ou souhaitable, ce qu'ils ressentent, et, en fin de compte, la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes. C'est cette transformation que nous explorerons dans les chapitres qui suivent. Plus précisément, le chapitre 2 reviendra sur un ensemble de dynamiques ayant conduit à cette évolution. Nous nous pencherons en particulier sur (i) la domination du néolibéralisme, (ii) l'interdépendance croissante des économies nationales liée à la mondialisation, (iii) la transition vers une société fondée sur le savoir, et (iv) le retrait progressif de l'État-providence. Après avoir examiné les causes sous-jacentes à cette reconfiguration des finalités éducatives, le chapitre 3 analysera comment cette logique se traduit concrètement dans les pratiques scolaires. Nous verrons notamment que l'on accorde aujourd'hui une attention considérable à la question de quand (c'est-à-dire à quelle phase du développement), dans quoi (quels savoirs, compétences et aptitudes) et comment (quelles méthodes) investir, afin de maximiser le retour sur investissement de l'éducation. Le chapitre 4 déplacera ensuite notre regard vers les élèves eux-mêmes : comment perçoivent-ils ces transformations, et quelles en sont les répercussions sur leur expérience scolaire ? Nous verrons que, bien qu'ils aient en grande partie intégré le rôle qui leur est assigné dans ce nouveau paradigme éducatif, cela ne se fait pas sans difficulté ni tensions. Enfin, le chapitre 5 discutera de la nécessité éventuelle d'un cadre alternatif et explorera les pistes envisageables pour repenser autrement l'éducation. Il sera notamment proposé de réfléchir à la possibilité que l'une des missions actuelles de l'école soit de nous libérer de cette manière de nous concevoir nous-mêmes en termes de capital. Il s'agira également d'interroger la manière dont l'éducation pourrait desserrer l'emprise de la logique de l'investissement et de son instrumentalisation à cette fin. Cependant, avant d'entamer cette exploration, le premier chapitre s'attarde sur les différentes fonctions de l'éducation, ainsi que sur la manière dont celles-ci évoluent et passent au premier ou à l'arrière-plan lorsque l'enseignement et les

élèves sont appréhendés à travers le prisme du capital et de la logique de rendement.

CHAPITRE I

Introduction

L'éducation se distingue par le fait qu'elle peut remplir (et remplit) plusieurs fonctions : elle transmet des savoirs et des compétences, initie les individus aux normes et aux valeurs d'une société, et soutient le développement de sujets désireux de se positionner de manière autonome dans le monde. Cette pluralité a été théorisée de manière éclairante par le pédagogue néerlandais Gert Biesta (2020), qui distingue trois fonctions fondamentales de l'éducation : la *qualification*, la *socialisation* et la *subjectivation*. Dans ce chapitre, nous reviendrons d'abord sur la signification de ces trois fonctions et sur la manière dont elles prennent forme dans les pratiques scolaires concrètes. Comme nous le verrons, ces fonctions sont rarement dissociables : une même activité éducative permet bien souvent de les activer simultanément. Même si l'on cherchait à se concentrer sur une seule de ces fonctions, il est pratiquement impossible de le faire (ne serait-ce que parce que le simple fait de transmettre un savoir implique déjà une valorisation implicite de ce savoir). Cela ne signifie toutefois pas que ces fonctions ne peuvent entrer en tension, ni qu'elles ne risquent pas de se concurrencer mutuellement. En effet, comme nous le verrons également, le cadrage dominant de l'éducation en tant que productrice de capital humain n'est pas sans effets sur la manière dont ces fonctions sont hiérarchisées en pratique. Une telle conception tend à réduire l'éducation à une formation instrumentale, orientée vers l'efficacité et la performance, reléguant certaines fonctions – comme la subjectivation – à l'arrière-plan. L'école risque alors de glisser d'un espace éducatif vers un simple espace d'entraînement, où les élèves ne sont plus considérés comme des sujets avec lesquels on fait l'éducation, mais comme de simples objets de production (Biesta, 2020).

Le présent chapitre, ainsi que le suivant, pourra peut-être paraître quelque peu abstrait ou théorique. De plus, ce qui y est abordé peut sembler, à

première vue, quelque peu éloigné de la thématique centrale de ce cours. Pourtant, les concepts discutés ici sont essentiels pour situer les chapitres à venir dans un cadre d'analyse plus large. Ils permettent d'en éclairer les enjeux, de porter un regard critique sur les pratiques éducatives décrites et d'éviter une lecture où les pratiques et les effets évoqués apparaîtraient comme de simples exemples isolés, sans pouvoir être replacés dans une perspective plus systémique. Inversement, la lecture des chapitres suivants permettra également d'éclairer et de mieux saisir ce qui est introduit ici. Bref, ne vous laissez pas décourager trop vite : prenez le temps de lire, de relire si nécessaire, et faites confiance au fait que les pièces du puzzle finiront par s'assembler. Cela étant dit, et sans plus attendre, commençons par le début : le fait que l'éducation remplit plusieurs fonctions.

1. Qualification

Premièrement, l'éducation remplit une fonction de qualification. La qualification désigne la fonction de l'éducation qui transmet aux élèves les connaissances, les savoir-faire et les compétences nécessaires pour leur permettre de « faire quelque chose », qu'il s'agisse de juger, de comprendre ou d'agir dans le monde (Biesta, 2020). Cela peut revêtir un caractère très spécifique : on peut, par exemple, enseigner des techniques de soudure dans une formation professionnelle, des langages de programmation dans une école technique ou encore des gestes cliniques dans un cursus paramédical, chacun les préparant à un métier précis. Mais elle peut également être plus générale. L'enseignement des mathématiques, par exemple, développe des compétences de raisonnement et de résolution de problèmes utiles tant dans la vie quotidienne que dans des contextes professionnels variés. Dans la vie de tous les jours, cela peut aller de la compréhension des factures reçues à l'application correcte des proportions lors de la préparation d'une recette. Sur le plan professionnel, les compétences mathématiques sont essentielles dans des domaines aussi divers, allant de l'architecture où il est indispensable de maîtriser les calculs de surfaces, de volumes ou de résistance des matériaux, au secteur de l'intelligence artificielle dans lequel la conception d'algorithmes mathématiques complexes est nécessaire pour développer des systèmes capables de reconnaître des images, de traduire des langues ou de prévoir des comportements. La qualification ne se limite toutefois pas à l'acquisition de savoirs disciplinaires. Elle peut aussi concerner des compétences transversales, telles que savoir coopérer dans un groupe, gérer son temps ou prendre la parole

en public, autant d'aptitudes qui permettent, elles aussi, de « faire quelque chose ». En somme, la fonction de qualification permet aux élèves de devenir capables d'agir dans le monde de manière compétente, que ce soit dans un cadre professionnel spécifique ou dans des contextes plus larges de participation sociale, culturelle et économique.

Dans le contexte belge, le système éducatif est fortement structuré autour de la fonction de qualification, comme en témoigne la division institutionnelle entre l'enseignement général, technique, artistique et professionnel — ce que l'on appelle communément les filières. Un élève qui suit une formation professionnelle dans le domaine de l'hôtellerie y apprend, par exemple, à préparer des repas, à gérer une cuisine, à interagir avec des clients : il acquiert ainsi une qualification directe et opérationnelle, immédiatement mobilisable sur le marché du travail. Une étudiante inscrite en section scientifique de l'enseignement général, quant à elle, développe des compétences analytiques et des savoirs scientifiques plus abstraits, qui lui permettront de comprendre des concepts complexes abordés ultérieurement dans l'enseignement supérieur, ou d'accéder à certaines professions spécifiques. Les deux élèves apprennent donc des choses différentes, qui leur permettent de faire des choses différentes. Cette diversité illustre bien la manière dont la fonction de qualification est institutionnalisée et différenciée selon les parcours scolaires, en lien étroit avec les attentes du monde professionnel et académique.

Étant donné que presque tout le monde reconnaît l'importance des connaissances, des compétences, de la compréhension et des savoir-faire pour permettre aux élèves d'agir dans le monde, la fonction de qualification semble, en tant que telle, relativement incontestée. Cela ne signifie toutefois pas qu'il ne puisse exister de débats sur les finalités de cette qualification : à quoi et pour quoi l'école devrait-elle qualifier les élèves ? Et à quel moment cela devrait-il avoir lieu ? Ainsi, comme nous le verrons au chapitre 3, la demande visant à initier les enfants de trois ans à des concepts mathématiques devient de plus en plus insistante. Cette tendance soulève toutefois des discussions quant à sa pertinence : une telle exigence correspond-elle véritablement au stade de développement des jeunes enfants ? Est-il raisonnable d'attendre cela de leur part (cf. Millêtre, 2017) ? Au-delà de la question de l'à-propos, des débats surgissent également quant à la désirabilité de certaines formes de qualification. L'enseignement d'un art martial, par exemple, est régulièrement remis en question. Certains craignent que cela ne favorise des comportements violents,

tandis que d'autres y voient précisément une manière d'enseigner la discipline, le respect des règles et l'acceptation de l'autorité — autant de qualités susceptibles d'aider les jeunes en difficulté comportementale à se réinscrire dans un cadre structurant (voir Vertonghen & Theeboom, 2010 pour une discussion approfondie). Enfin, la valeur même de certains contenus d'enseignement fait aujourd'hui l'objet d'un questionnement croissant. Comme nous l'analyserons également au chapitre 3, des disciplines comme l'histoire, la géographie, l'esthétique ou l'éducation artistique sont de plus en plus perçues comme « inutiles ». Ce qui frappe dans ces débats, c'est que la notion d'utilité semble désormais évaluée presque exclusivement à l'aune de leur contribution potentielle au capital humain, c'est-à-dire à leur capacité à favoriser la réussite individuelle, économique ou professionnelle. Dans une telle logique, les savoirs et compétences qui ne sont pas immédiatement rentables risquent d'être relégués au second plan, en dépit de leur contribution potentielle à une formation humaine plus riche et plus complète.

2. Socialisation

Outre la qualification, l'éducation remplit également une fonction de socialisation. Plus précisément, elle participe à l'intégration des enfants dans des ordres sociaux spécifiques, tels qu'une communauté religieuse, une communauté de citoyens d'une nation donnée, ou encore une communauté culturelle. Cet objectif, qui vise à faire des élèves des membres à part entière de ces communautés, s'opère notamment par la transmission des cultures, des traditions, des normes, des vertus et des valeurs particulières propres à ces groupes. Ces normes, vertus et valeurs transmises, ne sont toutefois ni fixes ni universelles. Elles doivent constamment être redéfinies. Cette dynamique s'explique non seulement par la diversité des communautés, mais aussi par le fait que celles-ci sont en perpétuelle évolution et que leur identité et leurs fondements sont sans cesse questionnés et redéfinis par leurs propres membres. Ainsi, dans un pays comme la Belgique, l'égalité entre les femmes et les hommes est aujourd'hui largement valorisée et constitue une norme sociale majeure. De nombreux progrès ont été réalisés en ce sens, même si des inégalités persistent encore. Pourtant, cette égalité est relativement récente : jusqu'en 1976, les femmes belges n'avaient pas le droit d'ouvrir un compte bancaire sans l'autorisation de leur mari. Leur salaire, même issu d'un emploi salarié, était souvent directement versé sur le compte de leur époux. Le fait que cette situation ait profondément changé résulte des luttes menées par les