

**SAMIR AMIN**

## **LE DROIT A L'EDUCATION**

Le droit à l'éducation est un droit humain fondamental, indissociable de l'aspiration des peuples à une démocratie authentique, pleine et entière.

C'est pourquoi la distinction proposée entre l'analyse de ce droit par l'approche dite des droits de l'être humain et par celle dite du développement économique est elle-même une aberration. Cette dissociation entre les exigences du progrès des droits humains et celles du développement économique procède de la réduction de ce dernier à l'expansion des marchés eux-mêmes soumis aux exigences de l'accumulation rentable du capital. Cette réduction procède elle-même de la définition réductrice de l'objet que l'économie conventionnelle (« vulgaire ») se donne à étudier. Dans une perspective critique du monde réellement existant (un monde régi par le capitalisme) la seule définition possible du développement doit être holistique et associer et non dissocier le progrès économique (l'amélioration de la productivité du travail social) à celui de la société et des individus dans l'accès et l'exercice effectif de tous leurs droits individuels et collectifs, dans tous les domaines de l'existence sociale, y compris bien entendu du droit à l'éducation.

Une seconde réflexion de méthode interpelle l'option de principe en faveur de l'idéalisme philosophique de beaucoup des défenseurs du droit à l'éducation. La mise en œuvre de politiques d'éducation systématiques visant à garantir progressivement la plus grande égalité d'accès réel de tous à l'éducation, comme celles qui se proposent délibérément de soutenir l'émancipation des individus et des sociétés par le développement de leurs capacités critiques, leur permettant ainsi de devenir des sujets actifs dans la transformation du monde, constituent certes des moyens importants au service de l'émancipation et du progrès. Mais ils ne constituent pas le moyen décisif pour parvenir à ce résultat. La transformation des rapports sociaux qui commandent la production des richesses et la répartition des moyens d'accès à celles-ci revêt une importance bien davantage décisive. Sans celle-ci la meilleure éducation possible, la plus égale et la plus généreuse ne permettra jamais d'annihiler les effets destructeurs de la stratification sociale produite par le mode de production et de répartition des richesses. L'idée qu'un système d'éducation adéquat de qualité pourrait à lui seul transformer le monde est une idée naïve. La phrase célèbre citée en exergue de la création de l'UNESCO en 1945 (« la guerre naît dans les esprits des hommes ») est fautive : la guerre est le produit des conflits pour l'accès aux ressources et aux richesses, les discours et les théories viennent ensuite pour lui donner une apparence de légitimité.

Une troisième précision mérite sans doute d'être rappelée ici. Des théories à prétention scientifique ont été formulées dans l'intention – consciente ou pas – de légitimer l'inégalité entre les peuples ou les individus. Mais si le racisme qui hiérarchise les peuples selon de prétendues inégalités dans leurs capacités créatrices n'est plus à l'honneur (depuis peu), le préjugé des inégalités « dès la naissance » des capacités des êtres humains est loin d'être éradiqué. Il existe peut être une petite minorité des êtres humains (un ou deux pourcent ?) qui

disposent de capacités plus exceptionnelles, comme une autre de déficiences réelles. Mais l'immense majorité (au moins 90%) dispose de degrés comparables d'intelligence et de sensibilité, eux-mêmes variés dans les formes possibles de leur expression, dont l'épanouissement ou l'étouffement dépendent largement des moyens mis en œuvre par l'éducation. La classification hiérarchique des formes d'intelligence est elle-même également loin d'être éradiquée.

Je n'ignore pas le rôle important qu'une politique d'éducation adéquate puisse remplir dans la transformation du monde. A condition que l'éducation ne soit pas conçue comme l'un des moyens de reproduction de la société, aux exigences de laquelle on lui commande de s'ajuster, mais au contraire comme un moyen, parmi d'autres, de lutte pour la transformation de la société. Les luttes sociales, considérées dans toute leur ampleur, peuvent alors se donner l'objectif de faire de l'éducation l'un de leurs moyens d'avancer au-delà du système, par sa transformation. Il en sera ainsi dès lors que ces luttes parviennent à imposer aux politiques d'éducation de se donner deux objectifs prioritaires absolus : (i) celui d'assurer l'égalité réelle de tous dans l'accès à une même éducation de qualité à tous ses niveaux ; (ii) celui de donner au contenu de cette éducation l'objectif d'émanciper les êtres humains, en les équipant de capacité critique réelle. On mesurera alors la qualité d'un système d'éducation par la mesure – aussi précise que possible – de ses réponses à ces deux défis.

### **L'égalité réelle dans l'accès à une éducation de qualité**

L'option en faveur de cet objectif n'a jamais été celui des systèmes politiques de gestion de notre société, celle du capitalisme réellement existant. On lui substitue très généralement – au mieux – le discours sur « l'égalité des chances », en ignorant (ou en feignant d'ignorer) que cette dernière perd sa pertinence dès lors que la société est fondée sur l'une des formes multiples de la distinction entre les classes possédantes et de ce fait dominantes (de nos jours la bourgeoisie au sens large du terme) et les classes populaires dominées dont le travail est exploité.

Le modèle étatsunien permanent est lui-même fondé sur la reconnaissance fondamentale non seulement de la légitimité de l'inégalité, mais encore et davantage de l'utilité sociale prétendue de celle-ci. La récompense par l'inégalité serait, dans l'idéologie étatsunienne, le seul moyen efficace capable de promouvoir l'initiative inventive et à travers elle, le progrès. Le thème de la compétition, supposée commander les rapports entre les individus, est substitué à celui de la solidarité, dont la capacité de promouvoir le changement et le progrès, est niée. Il ne s'agit là que d'une idéologie, au sens fonctionnel et plat du terme : le moyen de légitimer le pouvoir de la classe dominante. Mais cette idéologie (que j'ai qualifiée de « virus libéral » – titre d'un de mes ouvrages) est dominante. L'idéologie de la classe dominante est l'idéologie dominante de la société concernée.

Dans ce cadre les droits et pratiques concernant l'accès à l'éducation aux Etats Unis ne sont pas fondés sur le droit égal à l'éducation, mais seulement le droit à « une » éducation, c'est-à-dire en fait à une éducation minimale de qualité moins que médiocre pour les majorités, et pas seulement pour des groupes dits « minoritaires » de défavorisés (qu'il s'agisse des Noirs, des femmes ou d'autres). L'éducation est fournie à la carte selon les moyens financiers dont

disposent les individus ou les communautés responsables du financement et de la gestion des écoles, des collèges et des universités.

John Rawls définit, dans ce cadre, le concept étatsunien de justice sociale. Il y a justice dès lors que le système, en dépit de sa production et reproduction d'inégalités, permet à tous de bénéficier de son développement. Les défavorisés, s'ils tirent un bénéfice par l'effet de « trickle down » (les effets de « retombées » de la richesse des plus riches), n'ont pas à se plaindre. Encore une fois il ne s'agit ici que de la version humanitariste de l'idéologie de l'inégalité légitime.

Une société fondée sur de tels principes ne mérite certainement pas la qualification de démocratique dont elle se drape. Il s'agit d'une société anti-démocratique par principe.

Cela étant l'histoire des luttes pour la démocratisation de l'éducation, entendue comme la promotion de moyens systématiques destinés à renforcer les possibilités de réduction des inégalités, n'a pas toujours été absente. L'exemple de la France, parfaitement analysé par Bruno Garnier, en témoigne. « L'école unique », de surcroît de qualité (au sens que ses programmes prennent en considération l'objectif d'émancipation des êtres humains), proposée après la première guerre mondiale comme moyen de dépasser les horizons offerts par l'école laïque gratuite et obligatoire de Jules Ferry, mise en œuvre partiellement après la seconde guerre mondiale (le Conseil de la Résistance ayant adopté les positions de principe de Langevin-Wallon, inspirées par le parti communiste) a bel et bien donné quelques résultats allant dans la direction d'une moins grande inégalité, offrant des possibilités réelles meilleures de mobilité sociale. Associés à un moment de développement accéléré (fut-il dans le capitalisme – les « trente glorieuses » de 1945 à 1975), ces moyens éducatifs ont été relativement efficaces. Les pessimistes, comme Bourdieu, en ont néanmoins démontré les limites étroites, non sans arguments convaincants.

On pourrait multiplier les exemples et montrer comment, de 1945 à 1975/1980, des progrès réels – inégaux certes, comme toujours dans l'histoire – ont été accomplis dans la majorité des pays du monde. On ne saurait dissocier ces progrès ni ici des luttes sociales et politiques des classes populaires et là des luttes pour la reconquête de leur indépendance par les peuples colonisés.

Mais force est de constater que le mouvement s'est inversé partout – en dépit de résistances qui ici et là en ont freiné le déploiement – à partir du triomphe de l'idéologie du virus libéral au cours des deux dernières décennies du XXe siècle. La coïncidence entre cette avancée de l'idéologie réactionnaire et l'effondrement des systèmes du socialisme réellement existant n'est pas de hasard. Car les révolutions faites au nom du socialisme, quelles qu'aient été leur évolution, essoufflement et dérives ultérieures, avaient bel et bien initié un concept et une pratique de l'école unique et égale pour tous, assurant par là même une mobilité sociale vers le haut sans pareille dans l'histoire. Ce n'est donc pas un hasard si le projet Wallon s'était inspiré de la « Russie nouvelle », un effort poursuivi en France par les militants de « l'Ecole et la Nation ». Mais la mode impose aujourd'hui de dénigrer toutes les réalisations de ces socialismes réellement existants.

Ce recul de la démocratie – en dépit des efforts rhétoriques pour le présenter comme une « avancée » de celle-ci ! – se manifeste par l’option en faveur de l’approche des problèmes de l’éducation par le développement au dépens de son approche par les droits, et le transfert qui lui est associé de la responsabilité de « penser l’éducation » de l’UNESCO à la Banque Mondiale !

Notre époque – celle des trois dernières décennies – est celle du recul de la démocratie et de l’idéal égalitaire qui en est indissociable. Elle est caractérisée par l’adoption tendancielle généralisée du modèle étatsunien (toujours le « virus libéral »). Associés à d’autres formes du déclin de la démocratie (pour lesquelles je renvoie ici à ce que j’ai écrit ailleurs notamment dans *Le Virus libéral*), les politiques à l’œuvre dans le domaine de l’éducation participent à ce que je n’ai pas hésité à qualifier de « farce démocratique ». On retrouve évidemment l’expression de ce recul de la démocratie dans la définition des objectifs de l’éducation que j’aborde dans ce qui suit.

### **Les objectifs de l’éducation et la question de l’émancipation**

L’offensive réactionnaire s’accompagne naturellement de la réémergence des thèmes éculés de l’inégalité des individus « dès leur naissance ». Mais encore davantage par l’adoption d’une définition unilatérale de l’objectif de l’éducation : produire des êtres « utiles » pour le fonctionnement du système, c’est-à-dire l’accumulation rentable du capital.

Cet objectif associe alors la transmission des connaissances utiles et le formatage adéquat des comportements.

Les connaissances utiles sont elles mêmes différenciées et hiérarchisées selon la place qui sera donnée à l’adulte en formation et conçues pour le fixer définitivement pour toute la vie à l’échelon requis de la hiérarchie. On parle bien de formation continue, que la rapidité de la transformation des systèmes productifs impose désormais. Mais cette formation n’est pas conçue pour favoriser la mobilité sociale vers le haut, sauf exception rare. Des connaissances additionnelles et nouvelles peut être, mais nécessaires pour simplement conserver sa place dans hiérarchie. La formation continue est conçue, au mieux, pour réduire le désastre de la perte d’utilité (et d’emploi), freiner la mobilité sociale vers le bas (la marginalisation), et guère davantage.

Dans son autre dimension l’éducation « utile » formate les comportements de soumission requis. Ce formatage peut prendre les formes extrêmes de l’obéissance aveugle (le Japon pratique plus que d’autres ce modèle d’école). Mais plus subtilement il peut promouvoir le comportement utile pour former des non citoyens, passifs, spectateurs et consommateurs. Les thèmes idéologico-culturels de « vivre dans le présent », oublier le passé et laisser l’avenir se faire tout seul sont ici des moyens efficaces de ce formatage qui étouffe l’esprit critique et donc les facultés d’inventivité de l’utopie critique et créatrice.

Le discours contemporain dominant concernant cette éducation « utile », mise au service exclusif de la reproduction du système, propose alors une mesure de l’excellence fondée sur

cette double adaptation de l'écolier, du lycéen, de l'étudiant, du travailleur en cours de formation aux exigences immédiates dites du progrès économique.

Evidemment l'excellence est ici synonyme d'excellence dans le désastre ! L'exemple le plus extrême de cette coïncidence entre l'excellence et le désastre est fourni par l'enseignement de l'économie conventionnelle. Il ne s'agit pas ici de hasard puisque « l'économie » (« *economics* » est le nom nouveau introduit par Alfred Marshall en 1881), en réponse à Marx, dont la « critique de l'économie politique » (sous titre du *Capital*) centrait l'attention sur la fonction idéologique de ce « discours de la bourgeoisie sur sa propre pratique » (légitimer cette pratique en la présentant comme rationnelle, porteuse de progrès et bénéficiaire pour tous) et sur l'aliénation marchande qui en constitue le fondement. L'abandon de cette approche critique de la réalité substituée à celle-ci la construction d'une « économie imaginaire » (« l'économie des marchés généralisés »). Cette économie que je qualifie d'imaginaire, la seule désormais enseignée dans les Universités formatées conformément au modèle étatsunien, se propose de démontrer que les marchés tendent à produire un équilibre, de surcroît optimal. Pourtant la seule tentative de démonstration rigoureuse de cette proposition – celle de Walras en réponse à Marx – avait échoué. Il fallait donc accepter, comme Marx, que le capitalisme réellement existant se déplace de déséquilibre en déséquilibre, au grès des luttes et des conflits, sans jamais tendre à l'équilibre. La théorie du capitalisme n'est alors plus dissociable de son histoire. La distance qui sépare le discours de l'économie imaginaire des marchés du capitalisme réellement existant est au moins aussi grande que celle qui séparait le discours du socialisme de la réalité des sociétés concernées. En se donnant l'objectif de faire la théorie d'un objet qui n'existe pas, l'économie conventionnelle devient alors l'analogue de la scolastique du Moyen Age, qui se préoccupait du « sexe des anges ». Doit-on s'étonner qu'aucun des Prix Nobel d'économie – tous décernés exclusivement à des acrobates de cette question – n'ait prévu quoi que ce soit de ce qui est arrivé, par exemple la crise financière de 2008, visible des années avant qu'elle n'éclate par d'autres, des économistes non conventionnels, c'est-à-dire non reconnus par les critères d'excellence de l'enseignement concerné !

En contrepoint donc de cet objectif de l'éducation « utile », nous avançons l'objectif de la contribution de l'éducation à la formation de citoyens actifs/producteurs et capables d'imagination créatrice. L'objectif de l'éducation est alors de contribuer à l'émancipation des êtres humains, en leur qualité à la fois d'individus et d'hommes et de femmes solidaires dans une perspective universaliste. Bien entendu cet objectif n'exclut pas, mais intègre, la transmission des connaissances générales et spécialisées ; mais il exclut le formatage des comportements.

Cet objectif n'a certainement pas toujours été intégralement ignoré dans l'histoire des luttes pour la réforme de l'éducation, même si dans les faits le poids de la réalité sociale et de ses exigences de reproduction de l'inégalité en a toujours limité la mise en œuvre. Toujours est-il que dans ce domaine comme dans celui qui concerne l'égalité dans l'accès à l'éducation, notre époque est celle d'un recul de la démocratie et avec elle des aspirations à l'émancipation.

Il va sans dire que la formulation de programmes, de moyens pédagogiques et de législations capables d'œuvrer dans le sens requis d'une éducation au service de l'émancipation reste difficile et complexe et ne peut être produite magiquement dans une formule de prêt à porter. Elle ne peut être que le produit d'une dialectique permanente associant la réflexion, le débat et la pratique. De ce fait la définition des critères d'excellence est ici bien plus compliquée qu'elle n'est pour ceux qui adoptent le principe de la soumission de l'éducation aux exigences du capital dominant. Il faut faire avec cette difficulté.

### **Réalités et mythes concernant la « multi culturalité »**

La diversité culturelle, quelle qu'en soit la définition, est vieille comme le monde, tout comme les échanges interculturels, mais aussi les conflits opérant dans ces domaines, les évolutions et les assimilations. Le jaillissement contemporain des discours sur ces thèmes est, au moins en partie, le produit d'une intensification récente des migrations de ressortissants des pays du Sud antérieurement colonisés vers les métropoles du Nord. Ces mouvements de migrants d'origine « non européennes /non chrétiennes » participent naturellement à la remise en cause des préjugés eurocentristes – plus ou moins racistes – qui avaient façonné la culture dominante en Europe et aux Etats Unis au XIXe siècle. Il ne s'agit encore là que d'évidences triviales. Le rappel que le comportement attendu de démocrates se doit de comprendre cette diversité, et – au-delà de la « tolérer » (un terme que je n'aime pas car on « tolère ceux qu'on n'aime pas » – sa belle mère par exemple) – d'en respecter les exigences, est lui-même trivial.

Peut-on, à partir de ces considérations faire de la « multi-culturalité » l'objectif de la reconstruction d'un monde fondé sur l'affirmation de l'originalité première des identités et de l'appartenance des êtres humains à des communautés culturelles distinctes ?

Je ne le pense pas, et je prétendrais que le culturalisme est une stratégie politique du capital, hostile à l'émancipation des êtres humains et des sociétés. La culture dominante dans le monde contemporain n'est pas, comme on le dit trop facilement, la culture « occidentale/européenne » (et ajoute-t-on souvent « chrétienne »). Les valeurs fondamentales sur lesquelles cette culture dominante est fondée sont des valeurs produites par l'aliénation marchande généralisée propre à ce système, et en aucune manière des valeurs héritées de l'Europe pré-moderne. En réalité les valeurs nouvelles du capitalisme ont été le produit d'une rupture de l'Europe avec son propre passé. Que les Européens aient construit une mythologie qui prétend que la modernité en question a été le produit de la spécificité de leurs « invariants culturels » hérités, soit de l'ancêtre gréco-romain, réinventé à cet effet, soit du christianisme, ou même de leur supériorité génétique, constitue une autre histoire, dont j'ai proposé la déconstruction critique (*Modernité, Religion, Démocratie ; critique de l'Eurocentrisme et des culturalismes*)

Cette même culture capitaliste est désormais dominante à l'échelle mondiale, autant, dans les sociétés des périphéries du système que dans celles de son centre. Mais elle revêt des costumes différents, produisant des simulacres de la continuité historique.

Dans tous les cas le *moneytheism* par lequel je résume le caractère fondamental de la culture capitaliste, peut être associé sans faire problème avec les formes culturalistes les plus

diverses. Le *culturalisme* auquel je fais référence ici est un ensemble hétéroclite de modes de pensée de l'histoire qui font référence à des noyaux « d'invariants », prétendus transhistoriques, qui caractériseraient chacune des cultures définies de cette manière. Le culturalisme eurocentriste et les culturalismes du tiers monde contemporain constituent l'envers et l'endroit de la même médaille. Dans les régions dites culturelles définies de la sorte, des oripeaux de prétendues identités spécifiques, para religieuses plus que véritablement religieuses (la religion étant entendue ici non comme une conviction personnelle mais comme une contrainte sociale ritualiste) ou para ethniques sont exhibés avec ostentation, sans que cela ne compromette la soumission aux exigences « du marché » et au consumisme vulgaire. Ulémas et mollahs, papes et évêques, dalai lama et moines, brahmanes, déguisés en autorités dites spirituelles, légitiment de la sorte leurs positionnements réactionnaires contre les luttes sociales et politiques émancipatoires.

Le culturalisme constitue le fondement idéologique de la pratique politique du communautarisme. L'appartenance à une « communauté » – par héritage – devient alors quasi obligatoire, aux dépens du droit à la ressemblance (la citoyenneté égale), nié par le droit à la différence. Evidemment les communautés en question sont toujours organisées dans une pyramide hiérarchique dont l'*apartheid* constituait le modèle caricatural extrême, mais qu'on retrouve aux Etats Unis, le modèle achevé de la soumission « consensuelle » à la domination du capital, s'exprimant par une parfaite complémentarité entre le *moneytheism* et la religiosité dite monothéiste. Ce modèle est désormais proposé comme solution aux questions de la diversité culturelle en Europe. Le culturalisme est donc une stratégie politique déployée systématiquement par le pouvoir dominant, qui permet des formes de gestion de la diversité efficaces pour le déploiement de l'accumulation du capital des monopoles.

En contrepoint de la culture dominante du monde contemporain – celle du capitalisme associée aux expressions culturalistes diverses – la production d'une culture nouvelle, celle du socialisme à venir, considéré comme une étape plus avancée de la civilisation humaine, repose sur la reconnaissance active de la diversité, mais d'une diversité toute autre, concernant les visions de l'avenir à construire comme les stratégies d'organisation et de luttes permettant d'avancer dans cette direction. Dans ce cadre bien entendu les diversités héritées (religieuses, nationales et autres), mais radicalement transformées, trouvent leur place.

#### Références :

Bruno Garnier, *Figures de l'égalité*, Ed. Academica-Bruylant, Louvain, 2010.

Samir Amin, *Critique de l'Air du Temps*, L'Harmattan 1997

Samir Amin, *Au-delà du Capitalisme sénile*, PUF 2002

Samir Amin, *Pour Un Monde Multipolaire*, Syllepse 2005.

Samir Amin, *Le Virus libéral*, TdC, 2003.

Samir Amin, *La Loi de la valeur mondialisée*, TdC 2011, chap. 1

Samir Amin, *Modernité, Religion, Démocratie, critique de l'eurocentrisme et des culturalismes*, Parangon 2008.

Samir Amin, *La farce démocratique*, en cours de publication.

JUILLET 2011