



Presses Universitaires de Liège

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie
et Sciences de l'Éducation

Systemes éducatifs

Cédric GOOSSENS

Master en Enseignement S1/S2/S3

L'élève comme capital



causes et conséquences
de la focalisation sur le
capital humain dans le
système éducatif

cedric goossens

Ce syllabus fait partie du cours “systèmes éducatifs” (ZENS0002-1) du programme “Master en Enseignement S1/S2/S3” et est valable pour l’année académique 2025-2026.

L’engagement pédagogique de ce cours peut être consulté via le lien suivant:
<https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20252026/cours/ZENS0002-1.html>

Je tiens à remercier chaleureusement *Valentine Demarest* pour sa relecture attentive du texte et ses suggestions précieuses en matière d’orthographe et de grammaire.

Table des matières

Préface	5
Chapitre 1 – Introduction	9
1. Qualification	10
2. Socialisation	12
3. Subjectivation	14
4. Relation	18
5. Évolution	19
Chapitre 2 – Causes	23
1. Le néolibéralisme	24
1.1 Un modèle politico-économique	24
1.2 Une rationalité gouvernante	25
2. La mondialisation	28
2.1 Gagnants et perdants	29
2.2 Un avantage concurrentiel	30
3. La société de la connaissance	32
4. L'État-providence en recul	37
4.1 L'État-providence	38
4.2 Sous pression	40
4.3 En recul	46
Chapitre 3 – Traductions	49
1. Traductions de la pensée en termes de capital humain	51
1.1 Quand	51
1.2 Quoi	56
1.3 Comment	62
2. Voix discordantes	69
2.1 Bien-être mental	69
2.2 L'inégalité scolaire	73
2.3 Les écoles à pédagogie alternative	76
Chapitre 4 – Conséquences	81
1. Perspectives des élèves	83
1.1 L'éducation comme investissement et la volonté d'investir	83
1.2 Causes	86
2. Conséquences pour les élèves	91
2.1 Problèmes de santé mentale	91
2.2 Médicalisation	96
Chapitre 5 – Alternatives	99
1. Résister	101
2. Une alternative	102
Bibliographie	105

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 étudiants. 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.

1

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 femmes elles-mêmes, qui ont contesté l'ordre établi, remis en question les normes existantes et revendiqué de nouveaux droits (cf. Code Civil, article 218).¹ Ce processus illustre parfaitement comment les valeurs transmises à travers l'éducation – telles que l'égalité entre les femmes et les hommes – sont le produit de combats sociaux et de reconfigurations collectives constantes.

¹ Le Code civil peut être consulté via le lien suivant https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/article.pl?language=fr&lg_txt=f&type=&sort=&numac_search=&cn_search=1804032130&caller=SUM&&view_numac=1804032130n

Selon le type de communauté qu'une société souhaite être, et donc le type de personne qu'elle entend former à un moment donné, elle fera le choix de transmettre certaines normes, valeurs et vertus par le biais de l'éducation, telles que l'humanité, la serviabilité, la sincérité, l'ouverture d'esprit, l'amour de la vérité, le sens du devoir, la responsabilité, la loyauté, l'esprit d'entreprise, l'ambition, le courage, l'audace ou encore la ténacité. Comme le souligne l'historien de l'éducation Jeroen Dekker (2006, p. 20), cela invite à se demander si l'objectif est de former :

« Une personne qui se comporte vertueusement, un membre fidèle de la dénomination, un combattant courageux pour la patrie, un fidèle partisan de la bureaucratie, une personne assertive ou une personne prête à se sacrifier, pour donner quelques exemples [?]. »

Il n'est dès lors pas surprenant que les normes et les valeurs transmises par l'éducation varient d'un lieu à l'autre et au fil du temps. Pour illustrer cela, on peut se référer à un exemple issu de l'Union soviétique, où existaient des écoles spécifiquement destinées à former des espions et des recruteurs d'informateurs appelés à opérer à l'étranger. Iegor Gran, écrivain français d'origine russe, a récemment analysé un manuel utilisé dans le cadre de cette formation. Il montre que, outre l'enseignement de certaines compétences techniques — telles que la maîtrise des langues étrangères ou la connaissance des dispositifs d'écoute — le programme visait également la transmission de valeurs. Ainsi, Gran (2024) identifie notamment des valeurs telles que la sournoiserie, la méfiance, le cynisme, la manipulation, la tromperie, l'illusion, l'absence de communication et la dureté. Si ces valeurs étaient considérées comme souhaitables et nécessaires dans ce contexte spécifique, il est évident que tous ne sont pas perçus comme tels dans d'autres environnements. Cela illustre bien que la fonction de socialisation, tout comme celle de qualification, n'est ni neutre ni universelle : elle est toujours façonnée par les finalités sociétales, idéologiques ou politiques qu'un système éducatif cherche à servir.

Les choix opérés dans ce domaine peuvent être le fruit de transformations lentes. Dans l'exemple évoqué précédemment, on observe que le combat des mouvements féministes a progressivement permis aux femmes d'acquérir de nouveaux droits, provoquant ainsi un changement culturel profond. Cette transformation sociétale a conduit à une valorisation de l'égalité entre les femmes et les hommes, qui est aujourd'hui enseignée comme une valeur fondamentale dans le cadre de l'éducation. Cependant, ces choix peuvent également découler de réactions à des événements plus soudains. Ainsi, l'observation de jeunes radicalisés ayant rejoint les rangs de l'État islamique a suscité, dans plusieurs pays européens, une attention accrue à certaines formes de socialisation. Cela s'est traduit par l'introduction ou le renforcement de dispositifs éducatifs portant sur l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs démocratiques (voir Ragazzi, 2017 pour un aperçu des initiatives éducatives dans les États membres de l'Europe).

Par ailleurs, la socialisation peut être intentionnelle ou non. Les écoles catholiques, par exemple, visent explicitement à inculquer des normes et des vertus chrétiennes, intégrant ainsi les élèves à une

communauté de foi spécifique. Mais dans de nombreux cas, la socialisation s'opère de manière implicite, voire inconsciente. Lorsqu'un élève répond à une question et qu'un autre l'interrompt, l'enseignant·e lui demandera sans doute d'attendre son tour. Ce faisant, il ou elle enseigne implicitement à toute la classe qu'interrompre autrui est inapproprié, contribuant à l'inculcation de normes d'interaction essentielles à la vie en démocratie. La socialisation ne résulte toutefois pas toujours directement des actions des enseignant·es. Elle peut également découler de choix techniques ou organisationnels. Ainsi, l'introduction de dispositifs numériques de surveillance — comme les logiciels qui contrôlent les communications en ligne des élèves ou les bracelets électroniques permettant de suivre leurs déplacements (tels qu'ils sont utilisés dans certaines écoles aux États-Unis) — participe à l'apprentissage implicite de certaines normes sociales. Ces technologies socialisent les élèves à une culture où la vie privée est subordonnée à la sécurité ou à la performance. Elles les habituent à anticiper une surveillance constante, à s'autocensurer, ou à intérioriser des comportements mesurables et conformes, au détriment d'échanges authentiques (Marlow, 2023).

Enfin, les valeurs que l'on cherche à transmettre par le biais de l'éducation ne sont pas toujours compatibles entre elles. De nombreux systèmes éducatifs contemporains affirment aujourd'hui vouloir encourager l'esprit d'entreprise chez les élèves, en valorisant l'autonomie, la prise de risque, le leadership ou encore la proactivité (cf. Hodgson, 2018). Ces objectifs s'inscrivent dans une volonté de former des individus dynamiques et performants, capables de s'adapter à un monde incertain et d'y réussir. Pourtant, ces mêmes systèmes déclarent également vouloir former des citoyens solidaires, attentifs aux inégalités sociales, ouverts au dialogue et à la coopération. Or, l'individualisme compétitif associé à l'entrepreneuriat peut entrer en tension avec des valeurs comme la solidarité, la responsabilité collective ou la justice sociale. L'école risque alors de produire un discours paradoxal — promouvant à la fois la réussite individuelle et l'engagement collectif — ou, de manière plus subtile, de hiérarchiser ces valeurs en privilégiant tacitement certaines au détriment d'autres. Ainsi, la socialisation opérée par l'école n'est jamais neutre : elle reflète des arbitrages idéologiques, souvent implicites, sur le type de société que l'on souhaite construire à travers l'éducation.

3. Subjectivation

Outre la qualification et la socialisation, l'éducation remplit également une troisième fonction : la subjectivation (Biesta, 2020). Alors que la qualification permet aux individus d'agir dans le monde, et que la socialisation leur permet de s'y insérer, la subjectivation renvoie à la capacité d'exister dans le monde de manière adulte, c'est-à-dire en tant que sujet libre, responsable et critique. Subjectiver, c'est faire advenir une personne comme sujet: capable de prendre position, d'exercer un jugement propre, d'entrer en dialogue avec autrui tout en conservant une voix propre. Cette fonction est profondément liée à l'idéal démocratique. Elle implique que l'individu ne soit pas uniquement produit par l'éducation, mais aussi acteur de son propre devenir. Il ne s'agit donc pas simplement de « se conformer » aux cultures, traditions, normes, vertus et valeurs qui régissent les ordres existants, mais aussi, parfois, de leur désobéir, de les interroger, d'y résister,

de dire « non ». En ce sens, la fonction de subjectivation peut être comprise comme l'opposé de la fonction de socialisation. Alors que la socialisation vise la formation à des rôles définis au sein d'un ordre établi (par exemple, devenir un citoyen défendant l'égalité entre les sexes), la subjectivation cherche à créer un espace de liberté où l'élève peut se forger une voix propre, réfléchir à ces rôles et décider s'il souhaite ou non les assumer. Autrement dit, la subjectivation implique également de se positionner face à ce que l'on a intégré à travers sa socialisation — qu'elle provienne de la famille, de la classe sociale ou de la religion. Le philosophe français Geoffroy de Lagasnerie exprime cela de manière éloquente :

« [L'action scolaire] peut produire chez celles et ceux qui la fréquentent un désajustement entre les structures mentales qu' ils y apprennent et celles qu' ils incorporent dans leur famille, et que ce jeu rend possible la modification de la conscience individuelle et ensuite celle du monde. C'est une institution où l' on peut amener quelqu'un à devenir autre chose que ce à quoi sa socialisation primaire le destinait. » (De Lagasnerie, 2023, p. 112)

Avant de nous interroger sur la manière dont l'éducation peut soutenir cette subjectivation, deux précisions s'imposent. Premièrement, il convient de souligner que la subjectivation ne peut être assimilée à la formation de l'identité. L'identité concerne en effet la question de qui je suis, à la fois en termes de ce avec quoi je m'identifie, et de la manière dont je peux être identifié par les autres et par moi-même (Biesta, 2020). En ce sens, la formation de l'identité relève du domaine de la socialisation. En réalité, notre identité ne précède pas nos relations au monde : elle se construit à travers l'interaction entre le soi et l'environnement social, culturel, affectif et matériel (Verhaeghe, 2014). La subjectivation, en revanche, concerne la manière dont j'existe dans le monde, c'est-à-dire :

« ce que je fais avec ce que je suis — avec tout ce que j'ai appris, mes capacités et compétences, mais aussi mes angles morts, mes incapacités et incompétences — dans une situation donnée, en particulier celles dans lesquelles je suis interpellé, ou, pour le dire autrement, dans lesquelles mon "je" est appelé à se manifester. » (Biesta, 2020, p. 99)

Deuxièmement, la liberté ne consiste pas à simplement faire ce qui nous passe par la tête. L'hétéronomie — c'est-à-dire le fait de ne pas être libre — peut aussi venir de l'intérieur. En effet, de nombreux enfants (et adultes) peinent à ne pas se laisser gouverner par leurs pulsions immédiates ou leurs désirs incontrôlés, ce qui peut parfois causer souffrance ou destruction, pour eux-mêmes ou pour autrui. La subjectivation concerne donc l'acquisition d'une forme de souveraineté sur sa propre vie, en tenant compte des forces sociétales (c'est-à-dire extérieures) et naturelles (c'est-à-dire intérieures) auxquelles on est soumis. Être un sujet adulte et libre, c'est donc aussi apprendre à distinguer ses désirs, à réfléchir à leurs effets, et à se demander si ce que l'on souhaite est juste, non seulement pour soi, mais aussi pour les autres et pour le monde. Exister ne se fait pas en soi et pour soi, mais toujours dans et avec le monde (Biesta, 2020). L'éducation en tant que subjectivation vise ainsi à éveiller chez les enfants, sans jamais l'imposer, le désir de tenter de vivre leur vie dans le monde, sans se croire au centre du monde (Biesta, 2020 ; Meirieu,

2016). Par ailleurs, cette position ne peut être prédéterminée : il n'existe pas de notion préétablie de la "bonne" manière d'agir. Elle doit toujours être expérimentée dans l'instant.

Comment, dès lors, l'éducation peut-elle favoriser la subjectivation ? Contrairement aux fonctions de qualification et de socialisation, la subjectivation ne peut être entièrement planifiée ou programmée. Elle ne s'enseigne pas directement. Elle suppose plutôt la création d'espaces de liberté, d'expérimentation et d'interruption, où les élèves peuvent s'exprimer, douter, explorer et se positionner face au monde. En ce sens, elle prend souvent forme dans des moments imprévus, inattendus. Biesta (2020) illustre cela à travers un exemple tiré du livre *Talks to Parents and Teachers*, écrit par Homer Lane, un éducateur qui, au début du XXe siècle, a dirigé un internat en Angleterre destiné à des jeunes dits « difficiles », souvent au passé délinquant. Lane, qui enseignait lui-même dans l'internat, raconte un épisode marquant avec Jason, un garçon placé là pour vol, malheureux dans l'institution et ayant tenté à plusieurs reprises de s'enfuir. Un jour, lors du moment du thé, Lane demande à Jason pourquoi il est si triste. Celui-ci répond que l'internat est « un trou pourri » où « tout est mauvais » (Lane, 1928, p. 164). Lane lui propose alors de s'entourer de camarades pour les prochaines élections du conseil des élèves, afin de changer les choses de l'intérieur. Jason réagit en disant qu'il aimerait simplement « diriger cet endroit ». Lane lui demande ce qu'il changerait en premier. Regardé avec intérêt par ses amis, Jason cherche désespérément une idée, puis ses yeux se posent sur sa tasse de thé et sa soucoupe. Il s'exclame alors : « Je casserais ces trucs de thé précieux » car, selon lui, ce ne sont pas des choses faites pour des hommes comme lui. Lane lui répond qu'il souhaite le voir heureux, et que si briser la vaisselle peut le rendre heureux, il n'a qu'à le faire. Encouragé par un camarade, Jason casse sa tasse. Lane lui en donne une autre. Jason la casse aussi. Une troisième fois, il recommence mais il semble alors troublé. D'autres élèves interviennent et accusent Lane d'avoir eu tort de le pousser ainsi. Certains font remarquer que Lane n'avait pas le droit de proposer cela, car la vaisselle ne lui appartenait pas, mais appartenait à l'institution. Jason s'empare de cette remarque pour expliquer qu'il a agi ainsi parce qu'il « relève toujours un défi », qu'il n'est « pas un lâche » (Ibid., p. 167). Lane reconnaît qu'il n'aurait pas dû utiliser du matériel ne lui appartenant pas et promet de tout remplacer. Mais il place alors sa montre dans la main de Jason et le met au défi de la briser. Jason regarde la montre et les visages de ses amis, l'air désespéré. Il espère un signe d'arrêt de la part de Lane, qui ne vient pas. Il hésite — et c'est précisément là que Jason émerge comme sujet. Il déclare qu'il ne cassera pas la montre, même si Lane le met au défi.

Aussi extrême et inhabituel soit-il, cet exemple montre clairement ce que signifie la subjectivation : remettre la liberté entre les mains de l'élève et l'encourager à exister en tant que sujet. Dans l'exemple, Lane rend à Jason sa liberté. Comme l'explique Biesta (2020) :

« Lane ne fait rien de plus — mais rien de moins non plus — que confronter Jason à sa liberté : lui rappeler que cette liberté est la sienne, pas celle de Lane. Et l'essentiel de cette liberté, c'est qu'il revient à Jason de décider ce qu'il en fait. Lane lui rappelle, en d'autres termes, qu'il a la possibilité d'exister comme sujet de sa propre vie, plutôt

que comme objet de toutes les forces qui s'exercent sur lui, qu'elles viennent de l'extérieur ou de l'intérieur. »
(Biesta, 2012, p. 95)

Toutefois, la subjectivation ne se manifeste pas uniquement dans des situations intenses ou exceptionnelles. Elle peut également émerger dans des moments plus discrets, comme un instant de solitude ou de silence réflexif, une lecture bouleversante, une rencontre qui transforme le regard, ou encore une prise de conscience intime. De plus, de tels moments ne doivent pas nécessairement survenir de manière imprévue. Il est également possible de créer délibérément des situations qui ouvrent un espace pour la subjectivation. Bien que celles-ci ne puissent jamais garantir à elles seules un véritable processus de subjectivation, elles peuvent en créer les conditions. On peut, par exemple, choisir de *ralentir*. Cela signifie offrir du temps et de l'espace à l'élève pour qu'il ou elle puisse se situer dans le monde en lien avec ses propres désirs. Par exemple, un·e enseignant·e de maternelle pourrait choisir de lire des contes ou des histoires aux jeunes enfants. Ces récits confrontent les tout-petits à des dilemmes moraux, à des choix de personnages ou à des situations de conflit intérieur. Il ne s'agit pas simplement d'en comprendre le contenu (qualification), mais aussi de s'interroger à un niveau fondamental : Et moi, qu'aurais-je fait ? Est-ce juste ? Pourquoi suis-je ému·e ou choqué·e ? Ces moments permettent aux élèves de se situer, de clarifier leurs valeurs, d'articuler leurs propres positions (subjectivation), tout en apprenant à écouter et à respecter celles des autres (socialisation). On peut aussi choisir d'*interrompre*. Cela consiste à interrompre l'élève dans ce qu'il ou elle est en train de faire, afin de lui offrir l'opportunité de réfléchir à la pertinence de son action — pour lui-même, pour les autres et pour le monde dans lequel il ou elle vit. Imaginons, par exemple, un·e élève qui obtient toujours de très bons résultats, mais reste relativement isolé·e sur le plan social. L'enseignant·e pourrait délibérément décider de le ou la placer en binôme avec un·e camarade rencontrant des difficultés de compréhension. Ce geste interrompt le parcours habituel de l'élève et le ou la confronte à un choix : poursuivre une logique de réussite individuelle ou venir en aide à l'autre. Autrement dit, dans ce cas, l'enseignant·e lui offre la possibilité de se positionner et de se découvrir sous un jour potentiellement nouveau. La réponse à la question de ce qu'il convient de faire dans cette situation n'est pas donnée à l'avance : c'est à l'élève de la construire dans l'instant (cf. Eidhof, Janssens & Ris, 2021). Plus que la réponse spécifique elle-même, ce qui importe avant tout, c'est que l'enfant se positionne en tant que sujet libre et qu'il ou elle assume la responsabilité de ce positionnement. Enfin, on peut également *soutenir*. Il s'agit ici de soutenir les élèves dans leur manière de se rapporter au monde en lien avec leurs désirs. Cela peut se faire, par exemple, en prêtant attention à leur vie émotionnelle, en posant une question orientante ou stimulante, ou en mettant à leur disposition une pluralité de points de vue leur permettant de se forger une opinion propre. Ainsi, un·e enseignant·e abordant la question des organismes génétiquement modifiés (OGM) pourrait inviter les élèves à prendre une décision concrète : faut-il, oui ou non, utiliser ce type de semences dans le potager de l'école ? Pour les accompagner dans ce processus, il ou elle pourrait fournir des textes présentant des perspectives divergentes, et les amener à réfléchir aux conséquences de chaque choix — pour eux-mêmes, pour les autres, et pour le monde dans lequel nous vivons.

4. Relation

Comme les trois fonctions de l'éducation – qualification, socialisation et subjectivation – ont été abordées séparément, on pourrait croire qu'elles sont nécessairement exclusives l'une de l'autre (c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas se produire simultanément). Ce n'est toutefois pas le cas. Si l'on revient à l'exemple de l'enseignant·e de maternelle qui lit des histoires et des contes, on constate que cette activité peut contribuer à la qualification (les enfants s'exercent, par exemple, à l'écoute et à la compréhension), à la socialisation (ils apprennent, par exemple, qu'il est souhaitable de ne pas interrompre celui ou celle qui parle) ainsi qu'à la subjectivation (ils ont, par exemple, la possibilité de se positionner face à des dilemmes moraux). En outre, ces trois fonctions peuvent se renforcer mutuellement. Si l'on reprend l'exemple des OGM, il semble difficile d'imaginer qu'un·e élève puisse véritablement se positionner (subjectivation) s'il ou elle n'a pas appris à lire et, de ce fait, ne peut pas consulter différents points de vue, ou s'il ou elle ne possède aucune connaissance sur ce que sont précisément les OGM (qualification). Inversement, apprendre des techniques de passe au basket-ball (qualification) a peu de sens si l'on n'apprend pas en même temps que la coopération et l'esprit d'équipe sont importants et souhaitables (socialisation).

Cependant, cela ne signifie pas que les trois fonctions de l'éducation se manifestent toujours de manière harmonieuse, ni qu'elles ne peuvent jamais s'exclure mutuellement dans la pratique. L'éducation s'inscrit en effet dans un cadre temporel contraint. Lorsqu'un·e enseignant·e choisit de mettre l'accent sur une fonction particulière, cela peut se faire au détriment des autres (Dekker, 2006). Prenons l'exemple d'un·e enseignant·e qui, un vendredi après-midi, souhaite encore transmettre quelques règles d'orthographe (qualification). Si une dispute éclate dans la classe, il ou elle peut être tenté·e d'y mettre fin rapidement (par exemple, en disant : « Ça suffit, concentrez-vous sur la leçon ! »), afin de revenir immédiatement au contenu prévu. Ce type d'intervention, bien qu'efficace pour atteindre les objectifs de qualification dans le temps imparti, écarte la possibilité de travailler à la subjectivation. En effet, l'enseignant·e aurait également pu décider d'interrompre le déroulement du cours et d'en ralentir le rythme, en prenant le temps de reconnaître la colère des élèves impliqués et de leur offrir la possibilité de se positionner par rapport à celle-ci, à travers la réflexion et le dialogue (cf. Eidhof, Janssens & Ris, 2021). De plus, le problème ne réside pas seulement dans le risque que certaines fonctions éducatives soient reléguées à l'arrière-plan. Il concerne également la manière dont ces fonctions peuvent être mobilisées sous des formes problématiques ou indésirables. Ainsi, dans l'exemple précédent, l'intervention de l'enseignant·e ne se limite pas à faire obstacle à la subjectivation. Elle véhicule également une forme particulière de socialisation, que l'on peut juger préoccupante. Plus précisément, si l'enseignant·e tend systématiquement à interrompre toute forme de conflit afin de maintenir le cap sur les objectifs de qualification, les élèves peuvent en venir à intérioriser, de manière implicite, que les émotions sont inappropriées et n'ont pas leur place dans la vie en général, ou du moins qu'elles sont moins importantes que la productivité.

5. Évolution

Comme indiqué dans la préface, une vision particulière de l'éducation prévaut aujourd'hui dans de nombreux États occidentaux. Plus précisément, l'enseignement y est largement perçu comme ayant avant tout de la valeur dans la mesure où il contribue au développement du capital humain, lequel est censé maximiser la productivité et la compétitivité des individus ainsi que de l'économie dans son ensemble (Brown, 2018). Dans cette perspective, l'éducation est principalement envisagée comme un investissement stratégique, tant pour les individus que pour les États. Les connaissances, les savoir-faire et les compétences développés à l'école sont alors conçus comme des ressources précieuses pouvant être mobilisées sur le chemin du succès individuel et sociétal. L'élève est, dans cette lecture, porteur d'un « capital initial », fait de talents, de prédispositions ou de potentiels, qu'il s'agit d'optimiser tout au long de sa scolarité afin d'en tirer un rendement maximal dans une variété de domaines sociaux, professionnels et économiques. Autrement dit, plutôt que d'être envisagée comme une institution dédiée à l'épanouissement global des jeunes, l'école est interprétée et abordée, dans cette perspective, comme une entreprise chargée d'investir dans le capital de départ des élèves et d'en maximiser la rentabilité (Vriens & Levering, 2005).

Cette lecture n'est toutefois pas sans conséquence sur les fonctions que l'on attribue à l'éducation. En effet, comme nous le verrons au chapitre trois, définir le but de l'éducation en termes de production de capital humain conduit à privilégier une forme particulière de qualification (c'est-à-dire celle qui valorise les connaissances, les savoir-faire et les compétences susceptibles de contribuer au succès individuel et sociétal) ainsi que sur une forme particulière de socialisation (c'est-à-dire celle qui met l'accent sur des aspects compatibles avec une logique entrepreneuriale, tels que la volonté d'investir et de se focaliser sur la réussite). Ce faisant, la fonction de subjectivation risque d'être reléguée au second plan, voire considérée comme accessoire ou simple effet secondaire.² Il en va de même pour d'autres formes de qualification (comme les connaissances et les savoir-faire qui ne procurent pas immédiatement un rendement) et pour d'autres formes de socialisation (telles que les formes d'éducation à la citoyenneté). En effet, dans cette lecture, l'école n'est plus conçue *en premier lieu* comme un espace de formation citoyenne, de construction de sens ou de développement de soi, mais comme un levier de compétitivité, mis au service de la croissance économique et de l'adaptation permanente aux exigences du marché. Il est toutefois important de souligner que cela ne signifie pas pour autant que la formation à la citoyenneté ou les formes de subjectivation seraient aujourd'hui totalement absentes ou négligées, y compris au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En étudiant le Code de l'enseignement de la FW-B, on constate en effet que, aux côtés de la qualification, la socialisation et la subjectivation sont également présentées comme des missions prioritaires de l'école :

² Selon Meirieu (2016), il est pourtant plus que jamais nécessaire de miser sur la subjectivation, car la culture contemporaine incite précisément les enfants et les jeunes à agir de manière immédiate, reléguant la réflexion à l'arrière-plan. Pensons, par exemple, aux stories sur Instagram qui disparaissent après quelques heures, aux articles à clics et aux contenus sensationnalistes, ou encore aux promotions éclaircies et offres limitées des entreprises — autant d'éléments qui poussent à réagir (ou interagir) sans délai, souvent sans recul.

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures (Fédération Wallonie-Bruxelles (2022a).

Si la deuxième mission fait clairement référence à la qualification, la première renvoie à la subjectivation, tandis que la troisième relève de la socialisation, sous la forme d'une éducation à la citoyenneté. Ce rôle socialisant de l'école refait d'ailleurs régulièrement surface dans les discours publics, en particulier dans les moments de crise sociétale — qu'il s'agisse des attentats terroristes, des épidémies de drogue, des affaires de harcèlement ou d'agressions sexuelles, de la consommation d'alcool au volant ou encore du réchauffement climatique. Dans ces contextes, on attend de l'école qu'elle contribue activement à former des individus responsables, respectueux, tolérants et engagés. Toutefois, la tendance actuelle à restreindre sa mission à la seule qualification peut engendrer des tensions. Comme le soulignent Spruyt, Bradt et Coenen (2021, p. 16) :

De cette manière, il se crée – notamment en période de crise – un champ de tension où, d'un côté, une pression s'exerce pour restreindre la mission de l'enseignement à un cadre plus étroit, tandis que, de l'autre, l'institution scolaire continue d'être invoquée comme une solution à (presque) tous les maux de la société.

Cette logique contraste fortement avec les conceptions qui ont historiquement sous-tendu la mise en place des systèmes éducatifs publics, à la fin du XIXe siècle. Loin d'être centrée sur la qualification, l'éducation poursuivait avant tout une mission de socialisation. Ce choix s'enracinait dans un contexte de transformations profondes : la formation d'États-nations, une démocratisation politique, une industrialisation rapide, une urbanisation massive, une prolétarisation et une sécularisation progressive de la société. Dans de nombreux pays européens, fraîchement constitués en nations (comme la Belgique en 1830), l'enjeu était de transformer une population hétérogène en un « peuple » doté d'une langue commune, de repères culturels partagés et d'un sentiment national. L'école fut alors mobilisée pour construire cette unité politique et culturelle. Parallèlement, l'exode rural vers les villes et la prolétarisation engendrée par l'industrialisation posaient des défis sociaux majeurs : pauvreté extrême, insalubrité, alcoolisme, fragmentation des communautés. Ces problèmes furent peu à peu « éducationnalisés » : on s'attendait à ce que l'éducation puisse résoudre ces problèmes et ainsi prévenir les désordres sociaux en inculquant des normes de discipline, d'hygiène, de coopération, de sobriété, de respect et de civisme. Ce besoin fut d'autant plus pressant dans un contexte de sécularisation, où l'Église perdait son emprise sur la vie sociale et où l'on ne pouvait plus présumer que son cadre normatif atteignait l'ensemble de la population. Il devenait alors impératif de construire, à travers l'école publique, une culture civique commune susceptible d'assurer la cohésion sociale. Ainsi, l'essor des systèmes éducatifs modernes répondait à une volonté de former des

citoyens éclairés, capables de participer activement à la vie démocratique, de respecter les règles du vivre-ensemble et de contribuer à la stabilité de l'État-nation. Il ne s'agissait pas d'optimiser le potentiel économique des individus, mais de transmettre une culture commune, des repères moraux et des outils critiques nécessaires à la délibération, à l'exercice du jugement et à l'engagement collectif. Autrement dit, l'éducation était conçue avant tout comme un projet politique et social, fondé sur la construction du lien civique et de la responsabilité partagée. Les raisons pour lesquelles cette conception a progressivement cédé la place à une focalisation croissante sur la qualification feront l'objet du chapitre suivant.

2
causes

Dans la préface et le premier chapitre, il est apparu clairement que, ces dernières décennies, l'éducation est de plus en plus envisagée sous l'angle de finalités économiques. Cette évolution a conduit à une attention croissante portée à (un certain type de) qualification, souvent au détriment d'autres fonctions fondamentales de l'école, telles que la socialisation et la subjectivation. Dans ce contexte, l'élève est de plus en plus souvent présenté et abordé comme une forme de « capital ». Cela nous amène à parler de l'éducation et des élèves en termes de « performance », « excellence », « compétences », « développement des talents » et en termes de « capital humain ». Dans ce chapitre, nous analyserons quatre dynamiques sociétales majeures, étroitement liées les unes aux autres, qui ont contribué à cette transformation. Plus précisément, nous examinerons : (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.

1. Le néolibéralisme

Une première dynamique que nous souhaitons analyser concerne la domination du néolibéralisme. Le néolibéralisme, qui peut être envisagé à la fois comme un modèle politique et comme une rationalité gouvernante (Brown, 2015; Steger & Roy, 2010), a acquis au cours des dernières décennies un statut hégémonique (Harvey, 2024 ; Mayo, 2015), et exerce à ce titre des effets à la fois directs et indirects sur le champ éducatif. Les effets directs, liés principalement au projet idéologique du néolibéralisme, seront analysés en détail dans le chapitre quatre. Les effets indirects, davantage liés à sa dimension politique, s'expriment quant à eux en interaction avec les trois autres dynamiques identifiées, et seront donc examinés dans les sections qui leur sont consacrées. Nous souhaitons ici avant tout clarifier ce que recouvre le néolibéralisme, en insistant notamment sur sa double nature, à savoir à la fois un modèle politico-économique et une rationalité gouvernante.

1.1 Un modèle politico-économique

En tant que modèle politico-économique, le néolibéralisme repose sur la conviction que les mécanismes de marché doivent constituer les principes d'organisation fondamentaux de la vie sociale et économique. Bien que ses racines intellectuelles remontent aux années 1940 — notamment avec la création de la *Société du Mont-Pèlerin* en 1947, qui réunit des penseurs tels que Friedrich von Hayek, Milton Friedman, Ludwig von Mises et Karl Popper (Harvey, 2024) — le néolibéralisme acquiert une visibilité politique marquée dans les années 1980 à travers les politiques menées par des dirigeants comme Margaret Thatcher et Ronald Reagan (Steger & Roy, 2010). Depuis lors, il s'est progressivement diffusé, au point que la plupart des États ont intégré ses principes sous une forme ou une autre (Brown, 2015; Harvey, 2024). La pensée néolibérale s'articule autour de plusieurs axes majeurs : (i) la déréglementation, (ii) la privatisation et la sous-traitance, (iii) la libéralisation des échanges et (iv) le désengagement de l'État-providence. Nous les présentons brièvement ci-dessous.

Par déréglementation, on entend la réduction des contrôles étatiques sur les marchés. Il s'agit, par exemple, de la simplification des procédures administratives, de l'assouplissement des exigences en matière de permis et de régulations, de la suppression des encadrements des prix et de l'élimination des lourdeurs bureaucratiques. Alors que la déréglementation vise à réduire le pouvoir du secteur public sur le fonctionnement des marchés, la privatisation et la sous-traitance concernent la marchandisation de ce qui relevait auparavant du domaine public. Plus précisément, la privatisation renvoie au transfert de biens publics — tels que les entreprises publiques et les services sociaux — vers le secteur privé, généralement par le biais de leur vente.³ La sous-traitance, quant à elle, désigne le financement d'acteurs privés pour la réalisation de missions auparavant assurées directement par l'État.⁴ Un troisième axe renvoie à la libéralisation des échanges. Celle-ci désigne la suppression des barrières entravant le commerce international. Cela comprend notamment les droits de douane, les tarifs à l'importation, les quotas, les exigences en matière de licences ou encore certaines normes techniques. Enfin, le dernier axe concerne le désengagement de l'État-providence, soit la réduction ou la restructuration des dispositifs de protection sociale, incluant tant les aides financières que les services sociaux.

Le postulat sous-jacent à ces axes est que les marchés sont, par nature, (plus) efficaces (que les institutions publiques) en matière d'allocation des ressources, de croissance économique et de bien-être, et qu'ils possèdent une capacité intrinsèque à s'autoréguler. Par conséquent, le rôle de l'État se voit redéfini : il n'est plus garant du bien-être collectif, mais devient le gardien de l'ordre marchand, chargé d'attribuer et de protéger les droits de propriété, d'assurer le cadre légal et institutionnel indispensable au bon fonctionnement de la concurrence et de renforcer la compétitivité ainsi que le climat d'investissement pour les entreprises.⁵

1.2 Une rationalité gouvernante

Indépendamment de sa dimension politico-économique, le néolibéralisme peut également être compris comme un « ordre normatif de la raison » — autrement dit, comme une manière spécifique de penser, de comprendre et de juger. Au cœur de cette rationalité néolibérale se trouve la centralité du capital et de son accumulation. Cela se manifeste notamment dans la façon dont une multitude d'enjeux sociaux contemporains sont évalués. On observe, en effet, que les décisions politiques sont aujourd'hui de plus en plus mesurées à l'aune de leur valeur économique. Des problématiques actuelles telles que l'immigration, la

³ Des exemples bien connus dans le contexte belge incluent la (semi-)privatisation de la compagnie aérienne Sabena, de l'opérateur télécom Belgacom et de la poste Bpost.

⁴ Dans le contexte belge, on pense notamment à l'externalisation des soins médico-légaux, de l'accueil extrascolaire, de l'hébergement des demandeurs d'asile ou encore de la prise en charge des personnes sans-abri.

⁵ Cependant, comme le souligne Harvey (2024), le néolibéralisme ne constitue pas en premier lieu un projet de relance économique, mais bien un projet politique visant à consolider les intérêts des élites. En effet, les principes néolibéraux sont souvent mis de côté dès lors qu'ils entrent en contradiction avec ces intérêts — comme en témoigne, de manière frappante, le renflouement massif des banques par les gouvernements occidentaux lors des crises financières de 2008.

santé mentale, les embouteillages, l'érosion de la biodiversité, les conflits armés, le changement climatique, les catastrophes naturelles ou encore le décrochage scolaire ne sont plus (uniquement) abordées à partir de considérations sociales, éthiques ou écologiques, mais sont désormais principalement évaluées selon leur impact sur l'économie, le produit intérieur brut, la compétitivité ou l'attractivité pour les investissements (voir par exemple Bonnemé, 2021 ; Delepierre, 2025 ; De Muelenaere, 2025 ; Derosiers, 2024 ; Kazadi, 2025 ; Noulet, 2022 ; Robefroid, 2023 ; Ruiz, 2020). Mais cette rationalité ne s'applique pas qu'aux institutions : nous, en tant que sujets, tendons également à percevoir, interpréter et évaluer le monde à travers cette même logique. Pensons, par exemple, à la manière dont le partage de contenus et l'accumulation de « likes » ou « d'abonnés » sur les réseaux sociaux sont perçus comme une forme d'auto-investissement visant à accroître son statut social et, par extension, la valeur marchande de sa « marque personnelle » (Damhuis, 2012). Ou encore à la prise en charge de responsabilités bénévoles, comme un rôle de leadership dans un mouvement de jeunesse, qui est parfois motivée par la perspective d'enrichir son curriculum vitae, et ainsi d'augmenter ses chances d'accéder à un emploi rémunérateur.

En s'appuyant sur les travaux de Foucault, Brown (2015) soutient que cette rationalité néolibérale est devenue dominante au cours des dernières décennies, au point de se transformer en une rationalité gouvernante — c'est-à-dire une manière spécifique de gouverner, d'organiser et d'agir. Fidèle à la logique néolibérale évoquée précédemment, cette rationalité vise à maximiser la valeur capitalistique présente et future. Autrement dit, le néolibéralisme ne se limite pas à une manière de penser ou de comprendre le monde en termes de capital et d'accumulation : il s'incarne également dans les pratiques concrètes. Selon Brown, cela conduit à une « économisation » de domaines, d'activités et de subjectivités qui étaient traditionnellement considérés comme non-économiques. Elle décrit ce processus comme une logique dans laquelle « le modèle de marché est diffusé dans toutes les sphères et activités, même lorsqu'il n'y est pas question d'argent », et où « l'être humain est entièrement façonné comme acteur de marché, toujours, exclusivement et partout un homo economicus » (Brown, 2018, p. 37). En d'autres termes, ce n'est pas seulement la finalité, mais également le fonctionnement même d'une multitude de domaines, de pratiques et de positions subjectives qui se trouvent imprégnés par la logique marchande.

Dans le champ de l'éducation, cette évolution se manifeste notamment par le comportement des établissements d'enseignement supérieur publics, qui tendent de plus en plus à se comporter comme des entreprises cherchant à consolider leur position sur ce qui est perçu comme un « marché concurrentiel de l'enseignement ». Dans cette logique, la qualité des programmes est fréquemment évaluée en fonction de leur « part de marché », tandis que des campagnes promotionnelles ciblées sont mises en place. Les étudiants potentiels sont abordés comme des formes de « capital humain », et les cursus sont présentés comme des « investissements stratégiques » dans le soi, promettant un « rendement élevé » et visant à maximiser la « valeur marchande » individuelle (voir par exemple photo 1). À l'image d'autres services publics aujourd'hui, ces institutions « surveillent » de plus en plus activement la manière dont leurs prestations répondent aux

“attentes individuelles” du “client”, notamment au moyen d’“enquêtes de satisfaction”. Les étudiants sont ainsi régulièrement invités à “évaluer” les cours et les programmes dans leur ensemble, en particulier selon leur “retour sur investissement” perçu. Les retours d’“expérience client” ainsi recueillis servent alors de base à l’implémentation d’“ajustements rentables”, dont l’objectif est de maintenir, voire d’“optimiser”, l’“attractivité de l’offre” et la “position sur le marché” de l’institution.⁶

Photo 1. affiche promotionnelle pour une haute école anversoise en 2025.



Légende de l’affiche : Chelsea sort du lot. Un super diplôme... et les compétences pour en tirer le maximum. Journée d’information le 21 juin. Montre ce que tu as en toi.

⁶ Biesta (2022) formule deux critiques à l’égard de ce type d’enquêtes de satisfaction. Premièrement, elles tendent à considérer la réponse aux besoins du “client” comme fondement de la qualité, alors que celle-ci pourrait (et peut-être devrait) être comprise autrement dans un contexte éducatif. Deuxièmement, elles reposent sur l’hypothèse que ce que le “client” dit avoir besoin correspond effectivement à ce dont il a réellement besoin. Une telle supposition néglige le fait que les besoins éducatifs ne coïncident pas nécessairement avec les préférences ou les besoins exprimés, et que l’apprentissage véritable entre parfois en tension avec les attentes immédiates des étudiants.

Comme nous l'avons vu précédemment, ce processus d'«économisation» ne se limite pas aux institutions et aux systèmes : il englobe également l'individu. Dans cette rationalité, l'être humain devient un *homo economicus*, un sujet qui se comprend lui-même — et qui est compris par les autres — comme un capital, une entreprise. Sa tâche consiste à «s'investir de manière à accroître sa valeur ou à attirer des investisseurs en soignant en permanence sa cote de crédit réelle ou symbolique, et ce, dans toutes les sphères de son existence» (Brown, 2015, p. 33). Dans cette perspective, les individus sont incités à optimiser en continu leurs compétences, à gérer leurs risques et à envisager leur vie comme un projet d'investissement permanent.⁷ La subjectivité ne se définit plus en termes de citoyenneté, de solidarité ou d'appartenance collective, mais à travers le prisme de la responsabilité individuelle, de la performance et de la valeur marchande. Qu'il s'agisse de maintenir un profil LinkedIn soigneusement construit, de suivre des cours en ligne et d'obtenir des *microcredentials*, d'engager un coach personnel, d'entretenir son réseau social, de publier ses voyages ou ses performances sportives sur les réseaux sociaux, d'utiliser des applications de *time management* ou encore de recourir à des traitements esthétiques, ces pratiques sont de plus en plus comprises dans une logique d'auto-optimisation et de valorisation de sa «marque personnelle». Dans cette rationalité néolibérale, le soi est conceptualisé comme une entreprise à gérer, centrée sur la création de valeurs. Cette rationalité exerce une influence normative et prescriptive : elle délimite ce qui peut être pensé, ressenti ou entrepris. Le pouvoir ne s'y exerce pas par la contrainte directe, mais par le conditionnement du champ des possibles — en incitant les individus à intérioriser des normes d'efficacité, de compétitivité et de responsabilité personnelle. Ainsi, le sujet n'est pas contraint mais subtilement orienté vers une existence conçue comme un projet d'investissement à optimiser en permanence.

2. La mondialisation

Une deuxième évolution qui explique pourquoi l'éducation gagne en importance et tend à être de plus en plus perçue comme un producteur de capital humain est le processus de mondialisation. Essentiellement, la mondialisation renvoie à l'intensification des interactions et de l'interdépendance entre pays et populations à l'échelle mondiale, dans un contexte où les événements locaux sont de plus en plus influencés par des dynamiques globales, tout en exerçant eux-mêmes une influence sur celles-ci (Giddens, 1990). Sur le plan économique, la mondialisation se manifeste notamment par l'intensification du commerce international, des investissements et des flux de capitaux, ce qui entraîne une intégration et une interdépendance accrues des économies nationales. Cette intégration économique se concrétise à travers un processus de libéralisation. Les économies nationales et les frontières sont ouvertes afin de permettre le libre jeu des forces du marché. Le commerce international est ainsi encouragé par la suppression ou l'assouplissement des droits de douane, des tarifs d'importation, des quotas, des exigences en matière de licences ou encore des normes techniques. Parallèlement, les investissements et les flux de capitaux sont facilités par la réduction des restrictions sur les investissements directs étrangers et d'autres formes de

⁷ Prenons de nouveau l'exemple de l'affiche promotionnelle : on y voit comment les individus sont invités à « montrer ce qu'ils ont en eux » en investissant dans l'éducation.

mobilité transnationale des capitaux. En d'autres termes, les entreprises peuvent désormais échanger leurs biens et services à l'échelle mondiale avec une relative facilité et, si elles le souhaitent, relocaliser rapidement leurs activités de production dans des pays jugés plus avantageux économiquement. Ces processus de libéralisation sont généralement mis en œuvre à travers des accords commerciaux internationaux, et sont soutenus par l'intervention régulatrice d'organisations telles que le Fonds monétaire international (FMI), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Banque mondiale ou encore l'Organisation mondiale du commerce (OMC) (cf. Cox, 1983 ; Stiglitz, 2002). En ce sens, la mondialisation peut être comprise comme l'opérationnalisation concrète de la logique politique néolibérale (Harvey, 2024), et plus spécifiquement de son axe d'action centré sur la « libéralisation des échanges ».

2.1 Gagnants et perdants

La mondialisation présente à la fois des avantages et des inconvénients, qui ne sont toutefois pas répartis de manière égale entre les pays. Un avantage souvent mentionné est que l'interdépendance internationale accrue permet aux pays de se spécialiser dans des secteurs économiques spécifiques, sur la base de leur avantage comparatif. Cela peut se traduire par une plus grande disponibilité de produits bon marché et une gamme plus large de biens de consommation. En même temps, l'ouverture des frontières s'accompagne d'une intensification de la concurrence, tant entre entreprises qu'entre États. Cette concurrence accrue découle de deux dynamiques sous-jacentes. Premièrement, le libre-échange implique non seulement que les entreprises implantées dans un pays peuvent vendre leurs produits ou services sur d'autres marchés, mais aussi que des entreprises situées ailleurs peuvent vendre leurs produits ici sur le marché. Cela signifie que, pour ne pas être évincées du marché, les entreprises doivent être compétitives non seulement face à leurs concurrents nationaux, mais aussi face aux concurrents étrangers. Deuxièmement, sous l'influence de la mondialisation, le capital a acquis une mobilité accrue : les investissements peuvent être déplacés rapidement et avec peu de friction vers des régions économiquement plus attractives. Le sociologue polono-britannique Zygmunt Bauman (2007) résume ces transformations de manière saisissante avec son concept de « modernité liquide ». Dans son analyse, il décrit comment, sous l'influence de la mondialisation, le capital a pris un caractère « liquide » : contrairement aux périodes précédentes, le capital est aujourd'hui capable de se déplacer presque sans entrave à travers les frontières nationales. Cette double dynamique entraîne une restructuration du paysage économique, dans laquelle les entreprises situées dans des régions où le climat entrepreneurial est moins favorable disparaissent ou se relocalisent, tandis que les nouveaux investissements se concentrent dans des zones perçues comme économiquement rentables. Un climat entrepreneurial attractif ailleurs peut, en d'autres termes, entraîner une pression sur certains secteurs économiques locaux, voire leur disparition. Ou, comme le formule judicieusement Giddens (1990, pp. 64–65) :

« La prospérité croissante d'une zone urbaine à Singapour pourrait être liée causalement, via un réseau complexe de liens économiques mondiaux, à l'appauvrissement d'un quartier à Pittsburgh dont les produits locaux ne sont pas compétitifs sur les marchés mondiaux. »

Ou, dans les mots de Bauman (2007, p. 9) :

« [S]ur une planète ouverte à la libre circulation du capital et des biens, tout ce qui se produit à un endroit donné influe sur la vie, les espoirs et les attentes des hommes dans le reste du monde. (...) Le bien-être d'une société n'est jamais sans lien avec la misère d'une autre. »

2.2 Un avantage concurrentiel

Dans un contexte où la prospérité économique et la vulnérabilité d'un pays ne dépendent plus uniquement de dynamiques internes, mais de plus en plus de sa position relative par rapport aux autres nations, les États cherchent à instaurer un climat entrepreneurial attractif afin de retenir les entreprises existantes et d'attirer de nouveaux investissements. Ce climat est influencé par divers facteurs, parmi lesquels : (i) le coût salarial (le coût lié à l'emploi d'un certain type de travailleur), (ii) le régime fiscal (nombre et taux d'imposition applicables aux entreprises), (iii) les infrastructures (ampleur et efficacité du réseau ferroviaire, routier, fluvial, des canaux, ainsi que des infrastructures numériques), (iv) le cadre légal et réglementaire (normes et obligations imposées aux entreprises), (v) le climat politique (stabilité institutionnelle et orientation idéologique des décideurs) et (vi) la productivité de la main-d'œuvre (quantité de production qu'un travailleur peut réaliser dans un temps donné).

Par exemple, si l'on examine les coûts de main-d'œuvre, on constate que de nombreuses entreprises occidentales actives dans des secteurs à forte intensité de main-d'œuvre — c'est-à-dire des secteurs dans lesquels une quantité relativement importante de main-d'œuvre est requise par rapport au chiffre d'affaires, comme l'industrie manufacturière— délocalisent leurs activités vers des pays à bas salaires. La mondialisation ayant réduit le coût du transport de marchandises depuis presque toutes les régions du monde, les employeurs ne trouvent souvent aucune raison de maintenir des emplois dans des pays où les salaires sont élevés, lorsque les mêmes tâches peuvent être effectuées ailleurs pour une fraction du coût. De plus, la concurrence avec des entreprises déjà implantées dans ces pays pousse souvent les autres à suivre le mouvement pour préserver leur compétitivité. Il en résulte une désindustrialisation progressive dans de nombreux pays occidentaux, accompagnée d'une perte structurelle d'emplois dans les secteurs industriels. En Belgique, par exemple, on constate qu'entre 1995 et 2024, le nombre d'emplois dans l'industrie a diminué de 23,1 %, passant de 719 700 à 553 800, tandis que la population a augmenté de 16,6 % au cours de la même période, passant de 10 143 000 à 11 826 000.⁸ Cette évolution a également des conséquences sociales, notamment sur notre prospérité générale et celle des travailleurs peu qualifiés en particulier. Par exemple, en Belgique, 16,8 % de la main-d'œuvre peu qualifiée était au chômage au premier trimestre 2025, contre 6,9 % de la main-d'œuvre moyennement qualifiée et seulement 3,2 % de la main-d'œuvre hautement

⁸ Ces données ont été obtenues grâce à l'application de données en ligne de la Banque nationale de Belgique (voir : <https://stat.nbb.be/>).

qualifiée.⁹ Un observateur critique pourrait toutefois objecter que cette tendance pourrait s'inverser. Les récentes crises et tensions géopolitiques — pandémie de COVID-19, guerre en Ukraine, montée des tensions avec la Chine — ont mis en évidence les risques liés à une dépendance excessive vis-à-vis de la production étrangère pour certains biens essentiels. L'Union européenne promeut désormais une stratégie de de-risking visant à relocaliser certaines industries critiques, notamment la production de médicaments, d'armement, d'énergie, ainsi que l'extraction de terres rares. Si cette politique pourrait stimuler l'emploi dans quelques secteurs industriels stratégiques, il est peu probable qu'elle freine la désindustrialisation dans des secteurs jugés moins prioritaires.

Ainsi, si la mondialisation exerce une forte pression sur le secteur industriel de nombreux pays d'Europe occidentale, notamment en raison des écarts importants de coûts salariaux avec les pays à bas salaires, toutes les branches économiques ne sont pas affectées de la même manière. Dans les secteurs moins intensifs en main-d'œuvre, où d'autres facteurs que le coût du travail pèsent davantage, ces pays peuvent rester compétitifs. C'est pourquoi plusieurs États, dont la Belgique, déploient diverses stratégies pour maintenir l'attractivité de leur environnement entrepreneurial et d'investissement. Au cours des dernières décennies, par exemple, l'impôt sur les sociétés a été progressivement réduit afin de retenir les entreprises et d'attirer de nouveaux capitaux. Par ailleurs, beaucoup de ces pays bénéficient d'infrastructures performantes et d'un climat politique relativement stable. À cela s'ajoute une productivité du travail élevée : la Belgique, par exemple, se classe au huitième rang sur 182 pays selon une étude de l'Organisation internationale du travail (ILOSTAT, 2025), en grande partie grâce à la qualification et aux compétences de sa main-d'œuvre. Cette combinaison — incitations fiscales, stabilité politique, infrastructures performantes et main-d'œuvre hautement qualifiée — permet aux pays d'Europe occidentale d'attirer et de conserver des entreprises qui ne dépendent pas principalement de bas salaires, mais de savoir-faire spécialisés. Ces entreprises s'inscrivent dans ce que l'on appelle couramment l'« économie de la connaissance » : technologies de l'information, recherche scientifique, industrie pharmaceutique, santé, ingénierie et innovation technologique. Autrement dit, si nombre d'industries à forte intensité de main-d'œuvre se délocalisent, les économies d'Europe occidentale parviennent à se positionner comme des pôles de développement de l'activité économique fondée sur la connaissance. Cependant, cette position n'est nullement garantie. À mesure que le niveau de formation progresse dans d'autres régions du monde, les pays d'Europe occidentale — dont la Belgique — doivent continuer à investir dans le renforcement des compétences et des qualifications de leur main-d'œuvre. C'est à cette condition qu'ils pourront préserver leur avantage comparatif et ancrer durablement l'activité économique à forte intensité de savoir. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme un acteur clé du maintien de la résilience économique et de la compétitivité à long terme.

⁹ Ces chiffres proviennent de Statbel (voir <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/emploi-et-chomage>).

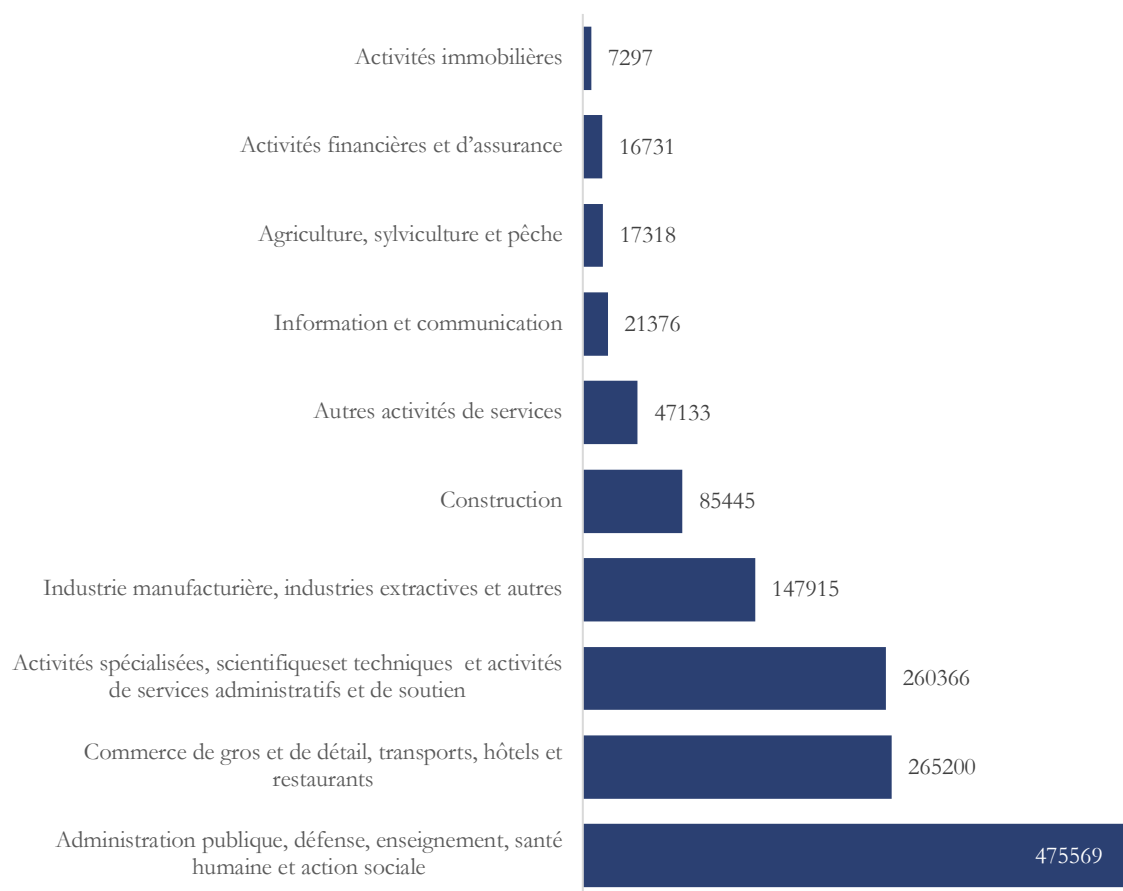
3. La société de la connaissance

Une troisième dynamique, qui contribue à accroître l'importance accordée à l'éducation et à la considérer de plus en plus comme un producteur de capital humain, est directement liée à l'évolution économique. Au cours des dernières décennies, le système économique a connu une transformation profonde : la connaissance, l'information et l'innovation y occupent désormais une place centrale dans de nombreux pays occidentaux. Comme l'exprime de manière concise Stehr (2001, p. 25) :

« La connaissance devient la dimension dominante du processus productif, la condition première de son expansion et de la redéfinition des limites de la croissance économique. »

Autrement dit, deux mutations majeures peuvent être observées. Premièrement, la connaissance elle-même est devenue un facteur de production essentiel, moteur croissant de notre économie. De la même manière que, au XIX^e siècle, l'activité économique dominante est passée de l'agriculture à l'industrie, on observe depuis les années 1960 un glissement de l'industrie vers les services, tels que la santé, l'éducation, le marketing, les technologies de l'information ou encore la finance (Bell, 1973). Ces secteurs reposent largement sur l'échange d'informations et sur un travail à forte intensité de savoir. Cette évolution se manifeste également de manière nette en Wallonie. Selon les données les plus récentes, 35,4 % des travailleurs y sont employés dans le secteur public, incluant l'éducation, la santé et l'action sociale. Ce chiffre représente plus de trois fois le nombre de salariés de l'industrie et plus de vingt-sept fois celui des personnes travaillant dans l'agriculture, la sylviculture et la pêche (voir graphique 1). Par ailleurs, le secteur des activités spécialisées, scientifiques et techniques, ainsi que celui des services administratifs et de soutien, emploient ensemble davantage de personnes que l'industrie, la construction et les secteurs primaires (agriculture, sylviculture et pêche) réunis.

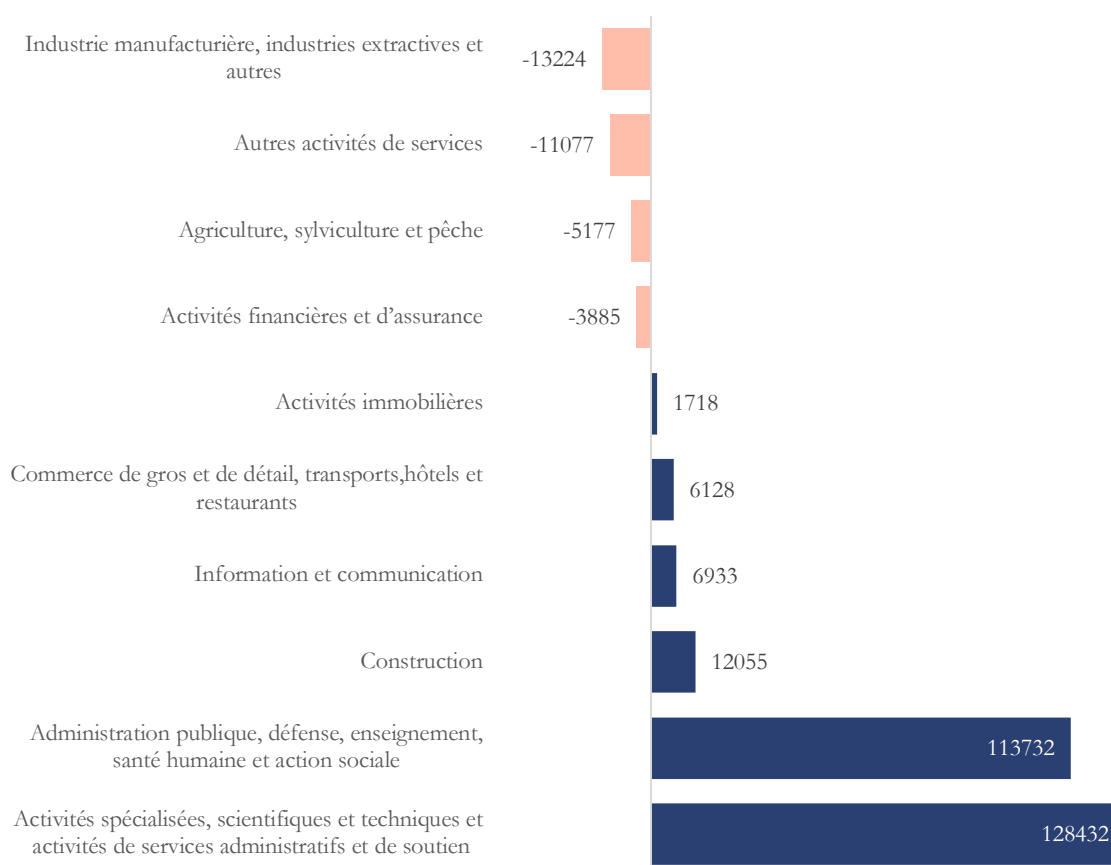
Graphique 1. Répartition de l'emploi intérieur wallon par secteur d'activité en 2023.¹⁰



On observe en outre une augmentation du nombre d'emplois dans ces secteurs à forte intensité de savoir. Selon les mêmes données, entre 2003 et 2023, le nombre de postes dans le secteur des activités spécialisées, scientifiques et techniques, ainsi que dans les services administratifs et de soutien, a progressé de pas moins de 128 432 unités. Le secteur public — qui inclut l'éducation, la santé et l'action sociale — a également connu une croissance significative, avec une augmentation nette de 113 732 emplois. Ces évolutions positives tranchent nettement avec la situation observée dans les secteurs industriel et primaire, où le nombre d'emplois a reculé sur la même période respectivement de 13 224 et 5 177. Ces mutations structurelles du marché du travail indiquent que la Wallonie, à l'instar de nombreuses autres régions occidentales, s'oriente de plus en plus clairement vers une société postindustrielle, au sein de laquelle la connaissance, l'échange et le traitement de l'information constituent le cœur de l'activité économique (Bell, 1973).

¹⁰ Ce graphique a été réalisé à partir des données disponibles sur le site de l'Institut wallon d'évaluation, de prospective et de statistique (IWEPS) (voir <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/emploi-interieur-secteur/>).

Graphique 2. Croissance de l'emploi intérieur wallon par secteur d'activité au cours de la période 2003-2023.¹¹

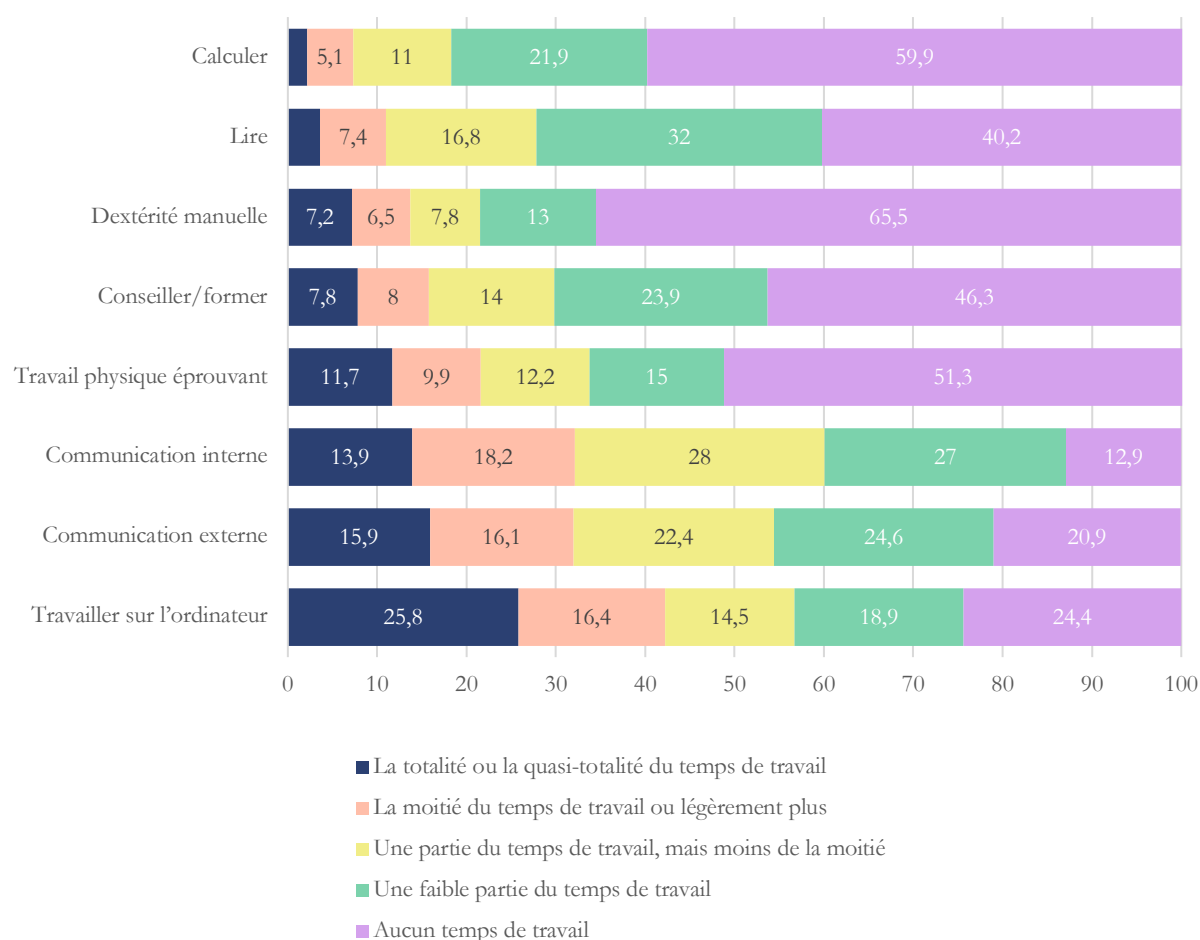


Outre la croissance du nombre d'emplois dans les secteurs à forte intensité de savoir, il convient de relever que les fonctions exercées dans des secteurs traditionnellement moins intensifs en connaissance dépendent, elles aussi, de plus en plus de la maîtrise du savoir, de la communication et du traitement de l'information pour rester compétitives. Autrement dit, la mutation observée ne concerne pas seulement la répartition sectorielle de l'emploi, mais également la nature même du travail effectué au sein de ces secteurs (cf. Bell, 1973). Ainsi, une étude réalisée en 2022 montre que plus de 42 % des travailleurs belges passent plus de la moitié de leur temps de travail sur un ordinateur. À l'inverse, moins d'un quart des travailleurs déclarent n'avoir jamais besoin d'un ordinateur pour accomplir leur tâche. Par ailleurs, plus de 32 % des actifs consacrent la majeure partie de leur temps à la communication interne, tandis qu'une proportion similaire se consacre principalement à la communication externe. En comparaison, seuls 22 % des travailleurs effectuent un travail physiquement exigeant pendant plus de la moitié de leur temps de travail (voir graphique 3). Un exemple particulièrement révélateur de cette transformation est observable dans le secteur agricole. Les agriculteurs n'y accomplissent plus uniquement des tâches physiques, mais tendent de plus en plus à devenir de véritables gestionnaires pilotés par les données. De récentes recherches montrent ainsi

¹¹ Ce graphique a été réalisé à partir des données disponibles sur le site de l'Institut wallon d'évaluation, de prospective et de statistique (IWEPS) (voir <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/emploi-interieur-secteur/>).

qu'un nombre croissant d'exploitants agricoles recourent au big data et à l'apprentissage automatique (machine learning) pour prendre des décisions précises et éclairées, visant à maximiser les rendements, minimiser les risques et optimiser l'utilisation des ressources (cf. Zaborowicz & Frankowski, 2025). Un lecteur critique pourrait objecter qu'il fallait déjà, dans les sociétés industrielles et même agraires du passé, disposer de connaissances pour travailler. Cet argument n'est évidemment pas nié. L'enjeu réside plutôt dans le fait que, dans les sociétés postindustrielles fondées sur la connaissance, la quantité de savoir requise est bien plus importante et que ce savoir occupe désormais une place centrale dans l'économie (Bell, 1973).

Graphique 3. Pourcentage des personnes occupées selon le temps de travail consacré par type de tâche.¹²



Cependant, la connaissance ne constitue pas seulement le moteur de notre économie. Elle en devient aussi — et c'est là la deuxième transformation majeure — le **carburant**. En d'autres termes, la croissance économique, la réussite et la compétitivité dépendent de plus en plus de l'innovation, laquelle est elle-même alimentée par la création, la diffusion et l'application du savoir. Alors que, dans les siècles passés, l'acquisition de connaissances était souvent perçue comme une activité de luxe — improductive, car ne

¹² Ce graphique a été compilé à partir des chiffres de Statbel (voir <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/un-quart-des-travailleurs-passe-toute-sa-journee-sur-des-ecrans>).

généralisant pas directement de production économique tangible —, elle est aujourd’hui devenue une source essentielle de productivité. Comme l’avait déjà observé Peter Drucker (1957), dans les siècles précédents, l’acquisition de connaissances était jugée « improductive » (p. 115), car elle détournait du temps de la production matérielle, tandis que, dans les économies modernes, elle est devenue « l’indicateur le plus significatif de la capacité d’un pays à produire de la richesse » (p. 120). Joseph Stiglitz et Bruce Greenwald (2015) soulignent également cette importance dans leur plaidoyer en faveur du développement d’une société apprenante. Selon eux, la majeure partie de l’amélioration du niveau de vie découle de la croissance de la productivité — c’est-à-dire de la capacité à mieux exécuter les tâches existantes. La productivité, affirment-ils, est essentiellement le fruit de l’apprentissage. Dès lors, promouvoir l’apprentissage au sein de l’économie devrait occuper une place centrale dans toute politique économique. Ou, pour reprendre les termes mêmes de Stiglitz et Greenwald (2015, pp. 5-6) : « [S]i l’on crée une société apprenante, une économie plus productive émergera et les niveaux de vie s’élèveront. »

Dans cette perspective, le succès, la croissance et même la survie de notre économie dépendent de plus en plus de ce que les citoyens savent et savent faire, ainsi que de leur capacité à apprendre comment acquérir les connaissances, compétences et aptitudes qu’ils ne possèdent pas encore : ce que l’on appelle communément « apprendre à apprendre » (Becker, 1993 ; Stiglitz & Greenwald, 2015). Il n’est donc guère surprenant que, dans ce contexte, l’éducation gagne en importance. Elle constitue en effet l’institution sociale par excellence chargée de former une nouvelle génération et de l’équiper des savoirs, savoir-faire et compétences nécessaires — tant spécifiques à un domaine que transversales, comme la capacité d’apprendre à apprendre. Autrement dit, dans ce cadre, l’éducation devient le principal fournisseur de capital humain pour l’économie de la connaissance postindustrielle (Becker, 1993 ; Bell, 1973). Comme l’affirme Drucker (1957, p. 126), elle évolue d’un « coût » sans « retour » vers un « investissement » générateur des « revenus de demain ». Cet investissement doit aboutir à la constitution d’un large groupe de citoyens instruits qui forment le « capital » de la société (p. 120) et deviennent « un facteur déterminant dans la compétition internationale et la survie » (p. xi). De même, Hanushek et Woessmann (2015, p. 1) soulignent, dès l’ouverture de leur ouvrage *The Knowledge Capital of Nations*, que « la connaissance est la clé du développement économique. Les nations qui ignorent ce fait en pâtissent, tandis que celles qui le reconnaissent prospèrent ». L’éducation apparaît ainsi non seulement comme un instrument social, mais également comme une arme économique dans la compétition pour la compétitivité et la prospérité au sein d’une économie fondée sur le savoir.

Un tel discours ne se limite cependant pas au monde académique. On retrouve cette vision de l’éducation également dans les sphères politiques, tant nationales qu’internationales. En particulier, l’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a joué un rôle majeur dans la diffusion et l’institutionnalisation de cette approche. Depuis les années 1960, mais de manière plus intensive encore depuis la fin des années 1980, l’OCDE n’a cessé de souligner l’importance stratégique de l’éducation

dans le développement économique. Ses rapports et recommandations politiques influents insistent sur la nécessité pour les pays d'investir dans l'éducation, la recherche et les infrastructures d'information afin de rester compétitifs dans une économie mondialisée fondée sur la connaissance (OCDE, 2001 ; OECD, 1996 ; OECD 2000 ; Keeley, 2007). Par exemple, dans son rapport « L'éducation et l'économie dans une société en mutation », elle affirme ce qui suit :

« Le rôle joué par l'éducation initiale et la formation dans les pays de l'OCDE est crucial pour la performance réussie de leurs économies. C'est dans les premières années de la vie de chaque citoyen que la base principale, tant en termes de connaissances et de compétences que d'attitudes et de valeurs, est posée. Les attentes sociétales concernant cette préparation initiale à la vie active sont donc plus élevées que jamais. » (OCDE, 1989, p. 38)

À partir des années 1980, on observe également que les décideurs politiques de différents pays commencent à formuler des idées similaires. Par exemple, aux États-Unis, paraît en 1983 le rapport influent intitulé « *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* ». Ce document appelle à des réformes éducatives drastiques afin de permettre au pays de maintenir sa position de leader dans un monde de plus en plus globalisé et compétitif, où la compétition entre nations se joue désormais sur la base du savoir et des compétences de leurs citoyens:

« Le temps est révolu où le destin des Américains était assuré simplement par une abondance de ressources naturelles et un enthousiasme humain inépuisable. Le monde est en effet un village global. Nous vivons parmi des concurrents déterminés, bien éduqués et fortement motivés. Nous les affrontons pour la position internationale et les marchés. La position des États-Unis dans le monde était autrefois raisonnablement sécurisée avec seulement quelques hommes et femmes exceptionnellement bien formés. Ce n'est plus le cas. Le savoir, l'apprentissage, l'information et l'intelligence qualifiée sont les nouvelles matières premières du commerce international. L'apprentissage est l'investissement indispensable requis pour réussir dans l'« ère de l'information » dans laquelle nous entrons. » (National Commission on Excellence in Education, 1983, p. 10)

Bien que des recherches aient montré que l'effet de l'éducation sur la croissance économique et la compétitivité soit loin d'être linéaire (voir par exemple Ramirez et al., 2006, pour une position critique), cela ne semble pas réduire l'attractivité ni l'impact de ce discours. Ainsi, dans le chapitre suivant, nous verrons comment ce discours a également pénétré la sphère politique belge et s'est traduit de différentes manières au sein de notre système éducatif. Avant d'aborder ce sujet, nous examinerons toutefois une dernière dynamique qui contribue également à expliquer pourquoi l'éducation gagne en importance et est conceptualisée en tant que productrice de capital humain.

4. L'État-providence en recul

La dernière évolution qui contribue à expliquer le changement de paradigme dans le domaine de l'éducation concerne le retrait de l'État-providence. Cette évolution renvoie à la redéfinition des relations entre l'État et les citoyens depuis les années 1980, sous l'influence des vagues de réformes néolibérales. Sous la pression

de la discipline budgétaire, de la mondialisation économique et des changements idéologiques, l'idée classique de l'État-providence en tant qu'acteur actif de redistribution des ressources et des chances a progressivement laissé place à une logique de responsabilisation, de fonctionnement par le marché et de responsabilité individuelle. Pour bien comprendre cette transformation, il est cependant nécessaire de revenir d'abord sur la nature et le fonctionnement même de l'État-providence.

4.1 L'État-providence

Dans sa forme la plus concrète, l'État-providence désigne un État qui s'engage à garantir à ses citoyens une sécurité économique de base en les protégeant contre les risques inhérents au marché, tels que la vieillesse, le chômage, les accidents et la maladie. Pour ce faire, il repose souvent sur cinq mécanismes fondamentaux (Bouverne-De Bie, 2015; Katz, 2008).

Premièrement, l'État-providence prévoit une forme de **sécurité sociale**. Ce mécanisme repose sur le principe de solidarité collective et s'incarne dans un ensemble d'allocations destinées aux *travailleurs* lorsqu'ils ne sont pas ou ne sont plus en mesure de travailler en raison de circonstances indépendantes de leur volonté. À titre d'exemple, un travailleur peut prétendre à une allocation de chômage lorsque la cessation de son emploi résulte, par exemple, de la faillite de son entreprise. De même, une incapacité temporaire de travail due à une maladie ou un accident donne droit à une indemnité de maladie. Enfin, à l'issue de leur vie active, les individus bénéficient d'une pension de retraite, garantissant un revenu minimal une fois l'âge légal de la pension atteint. Il convient toutefois de souligner que l'accès à ces allocations, ainsi que leur montant, dépend étroitement de la trajectoire professionnelle et du niveau de revenus perçus au cours de la vie active, et ce, dans le cadre national où la demande de prestations est introduite. Cela implique, par exemple, qu'un·e réfugié·e récemment arrivé·e ou un·e étudiant·e fraîchement diplômé·e ne bénéficie pas d'un accès immédiat aux allocations de chômage, faute d'un historique d'emploi suffisamment long ou reconnu dans le pays concerné.

Cependant, l'État-providence prévoit un deuxième mécanisme de protection sociale, qui ne repose pas sur les prestations de travail passées et qui agit ainsi comme un filet de sécurité sous le filet de sécurité. Il s'agit de l'**assistance sociale**. Contrairement à la Sécurité sociale, ce système se fonde sur le niveau de besoin de l'individu plutôt que sur ses contributions antérieures. Ainsi, même en l'absence de parcours professionnel ou de cotisations, une personne peut bénéficier d'un soutien financier – par exemple sous forme de revenu d'intégration – lorsqu'elle n'est pas en mesure de subvenir seule à ses besoins fondamentaux. Dans cette optique, l'aide sociale est souvent considérée comme la « pièce maîtresse » de la Sécurité sociale (Bouverne-De Bie, 2015). Bien que ce mécanisme vise à garantir une vie digne, des recherches montrent que le montant des allocations en Belgique ne permet souvent pas d'atteindre cet objectif dans la pratique (Frederickx et al., 2025 ; Hermans & Penne, 2019 ; Storms et al., 2015). De plus, la pression sur ce mécanisme devrait s'accroître, notamment suite à la récente décision de limiter dans le

temps l'allocation de chômage (mesure en vigueur à partir du 1er janvier 2026) (cf. de Preter, 2025 ; Van der Schueren, 2025).

Toutefois, un État-providence ne se limite pas à l'octroi d'aides financières. Il offre également à ses citoyens une variété de **services sociaux**. Ceux-ci regroupent les biens et services que l'État met à disposition de la population, tels que l'éducation, les soins de santé, le logement, le sport, la culture et l'emploi. Ces services sont assurés soit par l'État lui-même, soit par la subvention partielle ou totale d'initiatives privées existantes. En Belgique, c'est principalement cette seconde voie qui a historiquement été privilégiée. Ce choix s'explique par la forte pilariation de la société belge à partir de la fin du XIXe siècle. À cette époque, les grands courants idéologiques – catholique, libéral et socialiste – ont chacun développé leurs propres réseaux d'organisations sociales : mutualités, syndicats, écoles, mouvements de jeunesse, etc. Lors de la construction de l'État social après la Seconde Guerre mondiale, l'État belge a pu s'appuyer sur ces structures préexistantes au lieu d'en créer de nouvelles, en choisissant de les financer. Bien entendu, cette subsidiation s'accompagne de certaines conditions. Par exemple, les écoles catholiques, provinciales et communales doivent, tout comme les écoles de la Communauté (i) respecter les objectifs d'apprentissage fixés par les autorités, (ii) garantir l'accès à tous les élèves sans discrimination, et (iii) s'abstenir d'exiger des frais d'inscription.

Un quatrième mécanisme fondamental de l'État-providence concerne les **droits sociaux**. En Belgique, ces droits sont relativement récents : ils ont été inscrits en 1994 dans l'article 23 de la Constitution. Ce dispositif garantit à chaque citoyen le droit à une vie conforme à la dignité humaine. Ces droits comprennent : (i) le droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle, (ii) le droit à la Sécurité sociale, aux soins de santé et à l'aide sociale, médicale et juridique, (iii) le droit à un logement décent, (iv) le droit à la protection d'un environnement sain, (v) le droit à l'épanouissement culturel et social et (vi) le droit aux prestations familiales. Par cette reconnaissance, une troisième logique d'accès à la protection sociale s'ajoute aux deux logiques classiques : celle du *mérite* (fondée sur les prestations de travail) et celle du *besoin* (basée sur l'assistance). Ainsi, la logique des *droits* introduit une perspective universelle : toute personne a droit à une existence digne. En tant que telle, l'affirmation des droits sociaux constitue non seulement un fondement normatif des trois mécanismes précédemment évoqués – sécurité sociale, assistance sociale et services sociaux – mais aussi un levier potentiel pour leur mise en œuvre effective.

Un dernier mécanisme fondamental de l'État-providence concerne la **fiscalité**. Celle-ci désigne les prélèvements que l'État impose à ses sujets de droit, qu'il s'agisse de personnes physiques (individus) ou de personnes morales (telles que les entreprises). L'objectif principal des impôts est de financer les dépenses publiques, incluant les mécanismes précédemment évoqués de l'État-providence, comme la Sécurité sociale, l'assistance sociale et les services sociaux. Outre cette fonction de financement, la fiscalité remplit également une fonction de redistribution et une fonction sociale. La fonction redistributive se réfère à la capacité de

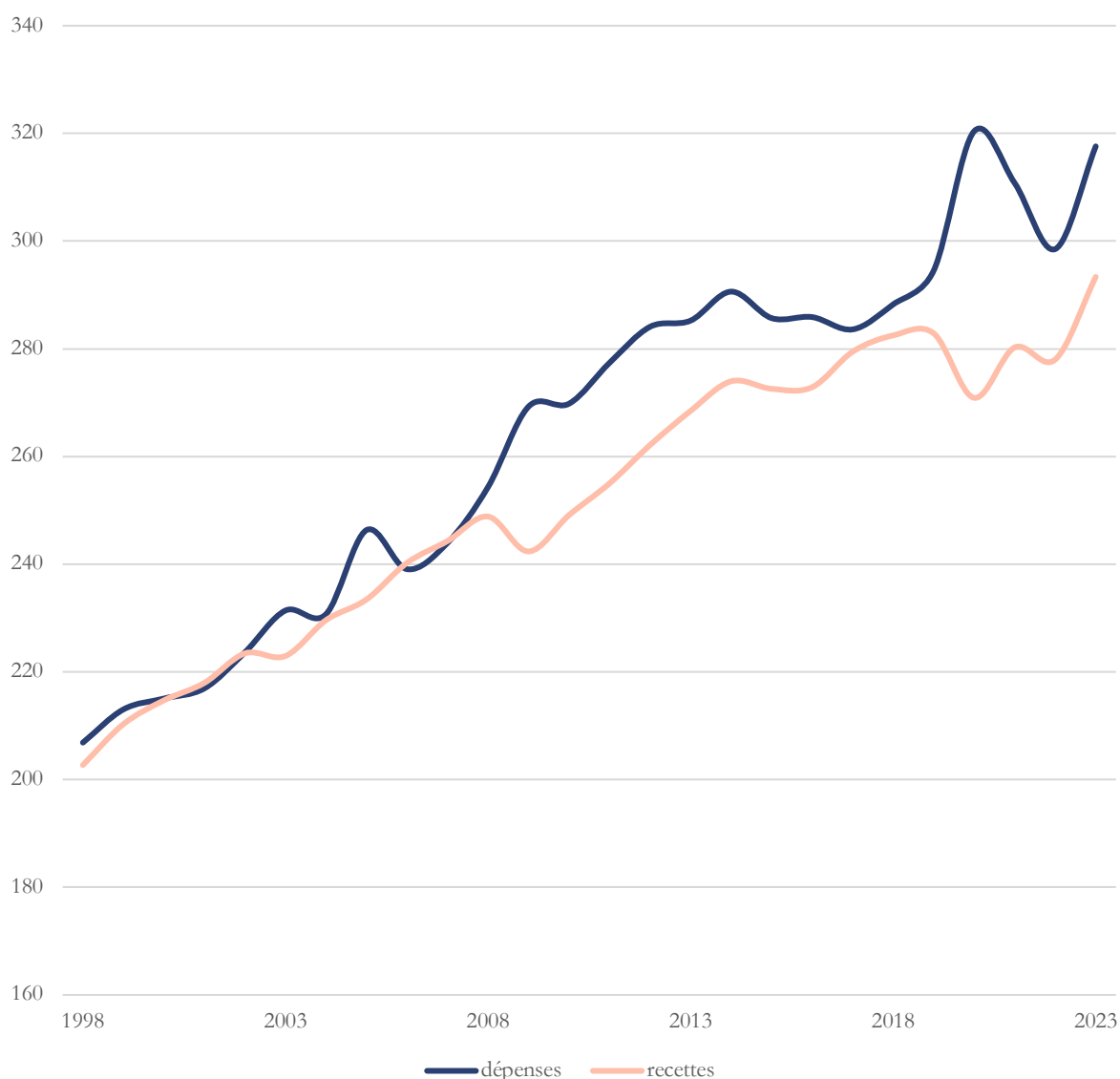
l'État, via sa politique fiscale, à influencer la répartition des revenus et des richesses au sein de la société. Dans ce cadre, différents systèmes fiscaux peuvent être adoptés : un système proportionnel (où chacun verse le même pourcentage de ses revenus), un système dégressif (où les personnes à revenus plus élevés paient proportionnellement moins) ou un système progressif (où les personnes à revenus plus élevés paient proportionnellement plus). Selon la structure choisie, le système fiscal peut donc avoir un effet redistributif allant dans le sens d'une plus grande inégalité (dans le cas d'un système dégressif) ou d'une plus grande égalité (dans le cas d'un système progressif). Par ailleurs, la fiscalité joue aussi un rôle social ou incitatif. Par le biais de mesures fiscales, l'État peut encourager des comportements socialement souhaitables, par exemple en accordant des réductions d'impôts pour des investissements visant à économiser l'énergie, tels que l'isolation des toitures. Inversement, il peut freiner des comportements socialement indésirables, par exemple en imposant des accises sur des produits comme le tabac et l'alcool.

4.2 Sous pression

Précédemment, nous avons examiné la nature et le fonctionnement de l'État-providence. Nous avons vu que l'État-providence peut être défini comme un État qui s'engage à garantir à ses citoyens une sécurité économique de base en les protégeant contre les risques inhérents au marché, et que cet engagement se concrétise à travers cinq mécanismes fondamentaux, interdépendants. Ensemble, ils constituent l'ossature institutionnelle d'une politique fondée sur la solidarité, la redistribution, la cohésion sociale et la protection sociale. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce modèle fait cependant l'objet de pressions croissantes. Dans la suite de ce chapitre, nous analyserons les facteurs sociétaux, économiques et idéologiques qui ont contribué, depuis les années 1980, à l'érosion progressive de l'État-providence.

Dans sa forme la plus élémentaire, la pression croissante exercée sur l'État-providence peut être analysée sous un angle financier. On observe en effet **un déséquilibre croissant entre les recettes fiscales et les dépenses du gouvernement**, ces dernières augmentant à un rythme nettement plus soutenu que les premières (voir graphique 4). Plus précisément, entre 1998 et 2023, les dépenses publiques ont augmenté de 53,5 %, tandis que les recettes fiscales n'ont progressé que de 44,7 % sur la même période.

Graphique 4. Évolution des dépenses et recettes fiscales du gouvernement belge (en milliards d'euros).*

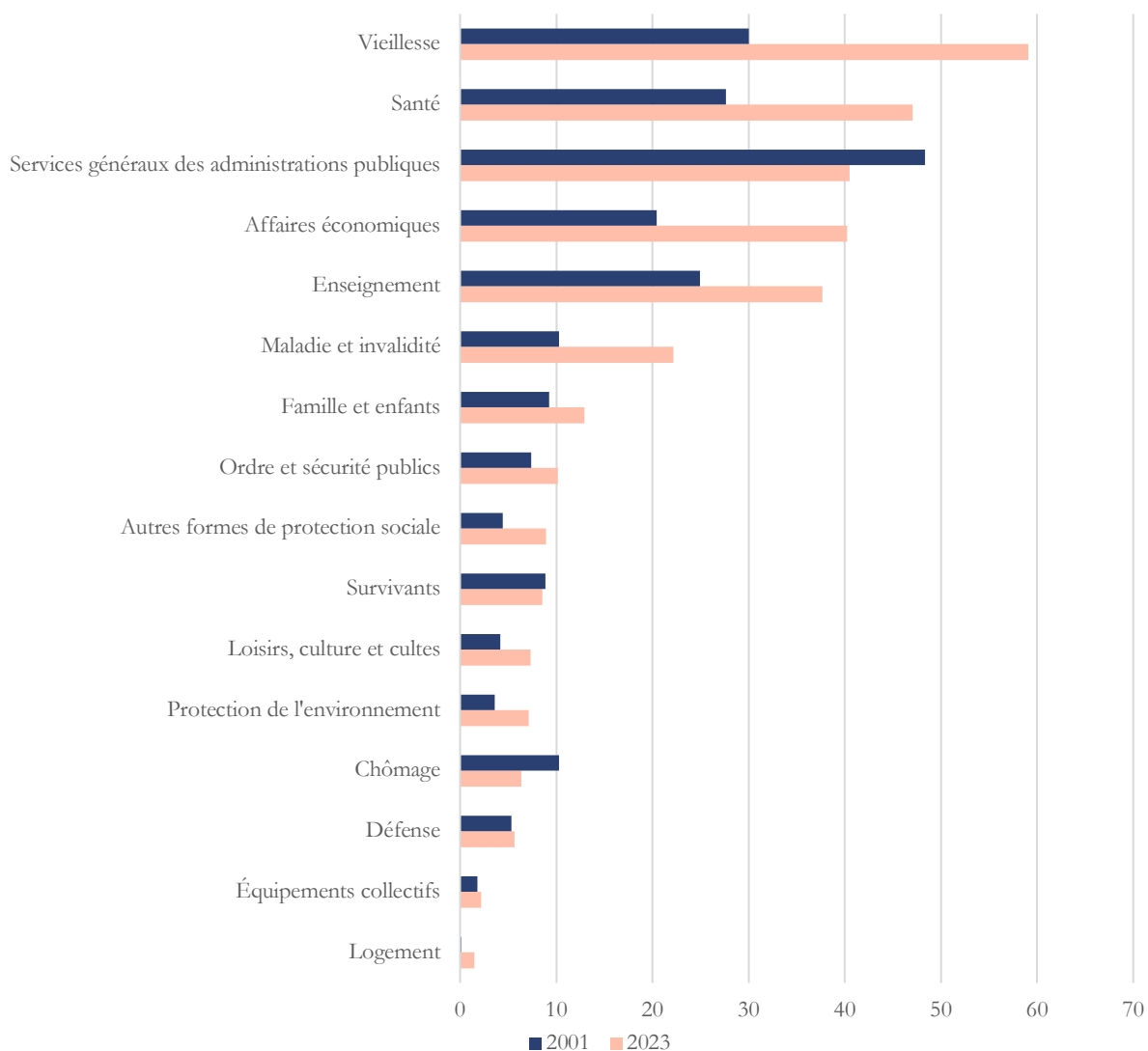


Note * : Corrigées pour l'inflation sur la base de l'indice des prix à la consommation (CPI), à prix constants de décembre 2023.¹³

Une analyse plus fine de la structure des dépenses révèle que la part la plus importante revient à la catégorie « vieillesse » (principalement les pensions), suivie par les dépenses de santé (voir graphique 5). Entre 2001 et 2023, ces deux postes ont connu des augmentations particulièrement prononcées : +97,0 % pour les pensions et +70,2 % pour les soins de santé, contre une hausse moyenne de 46,4 % pour l'ensemble des dépenses publiques. En termes absolus, cela représente une augmentation de 29,1 milliards d'euros pour les pensions et de 19,4 milliards pour les soins de santé.

¹³ Ce graphique a été élaboré à l'aide de l'application de données en ligne de la Banque nationale de Belgique (voir : <https://stat.nbb.be/>).

Graphique 5. Évolution des dépenses et recettes fiscales du gouvernement belge par secteur institutionnel (en milliards d'euros).*



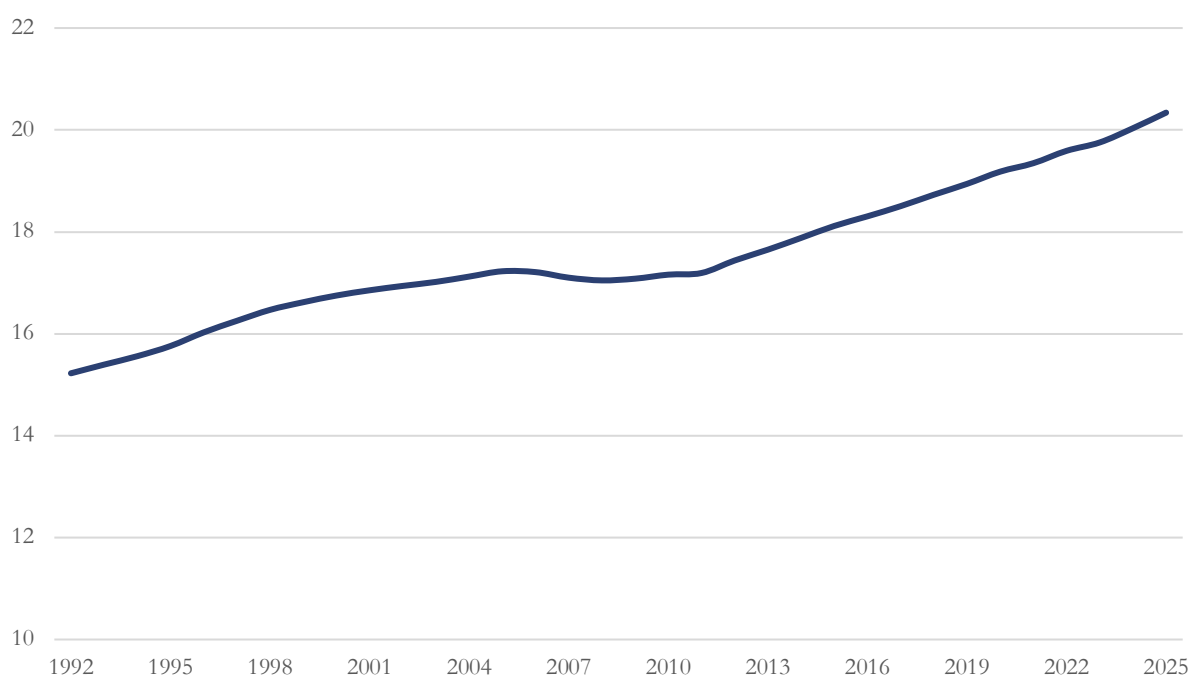
Note * : Corrigées pour l'inflation sur la base de l'indice des prix à la consommation (CPI), à prix constants de décembre 2023).¹⁴

Ces évolutions forment ainsi une explication possible de la divergence croissante entre recettes et dépenses publiques (en 2023, le déficit budgétaire s'élevait à 24,2 milliards d'euros). Bien qu'aucune cause unique ne puisse être identifiée pour expliquer la forte augmentation de ces postes de dépenses, il apparaît néanmoins que le **vieillessement** de la population joue un rôle déterminant. Ce phénomène désigne l'augmentation de la proportion de personnes âgées dans la population totale. Par exemple, en 1992, les personnes de plus de 65 ans représentaient 15,2 % de la population ; aujourd'hui, elles en constituent 20,3 % (voir graphique 6). Cette tendance devrait se poursuivre et même s'accroître au cours des prochaines décennies. Selon les projections de Statbel, l'agence statistique belge, alors qu'en 2024 on comptait 28 personnes âgées de 67

¹⁴ Ce graphique a été élaboré à l'aide de l'application de données en ligne de la Banque nationale de Belgique (voir : <https://stat.nbb.be/>).

ans et plus pour 100 personnes âgées de 18 à 66 ans, ce ratio devrait passer à 37 d'ici 2040 (Kondi et al., 2025). Comme indiqué précédemment, les recettes fiscales de l'État n'ont pas suivi le même rythme de progression au cours de la même période. Pendant ce temps, les revenus publics ont augmenté de manière plus modérée. Bien que la structure exacte des recettes fiscales soit parfois moins transparente, trois facteurs explicatifs principaux peuvent néanmoins être avancés.

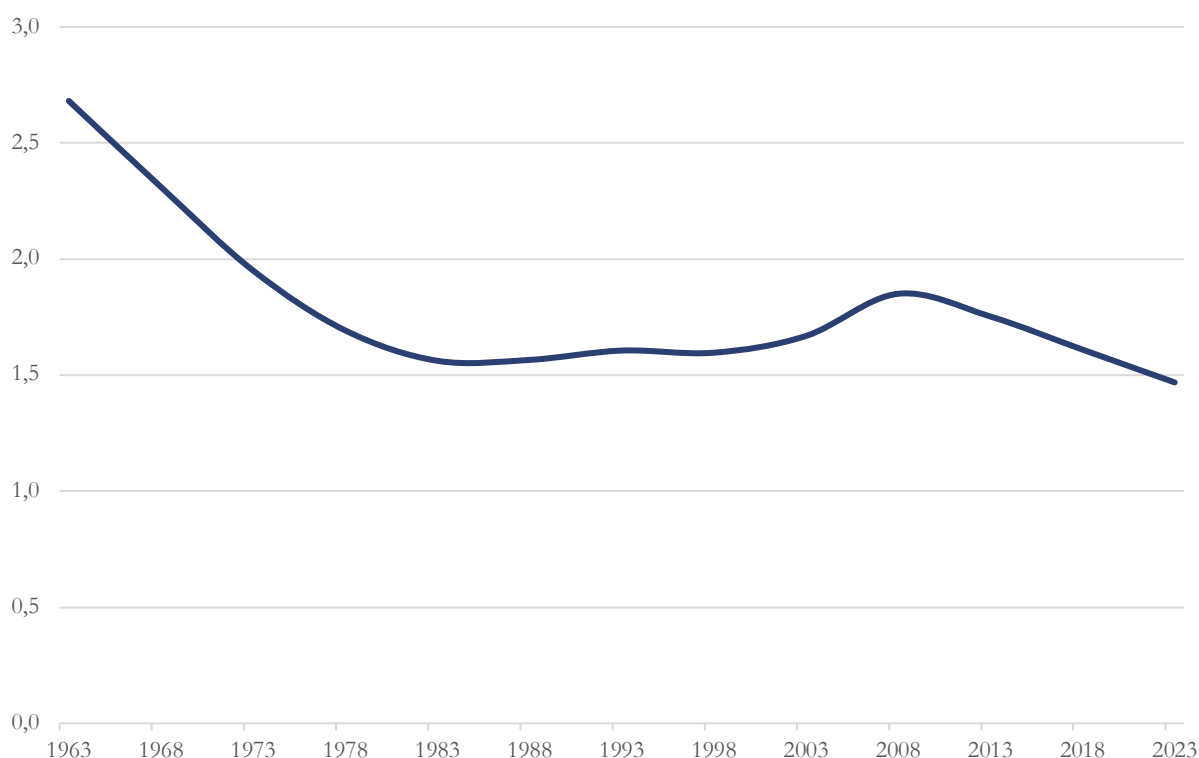
Graphique 6. Pourcentage de la population âgée de 65 ans ou plus.¹⁵



Premièrement, une autre évolution démographique importante est à souligner. En Belgique, comme dans de nombreux pays industrialisés, le **taux de natalité** a considérablement **diminué** au cours des dernières décennies. Ainsi, le taux de fécondité — c'est-à-dire le nombre moyen d'enfants par femme — est passé de 2,62 en 1965 à 1,51 en 1985 (voir graphique 7). À titre de comparaison, un taux de 2,1 est généralement considéré comme le seuil nécessaire au renouvellement des générations. Cette baisse de la natalité n'est pas sans conséquences sur les finances publiques. En effet, une diminution du nombre de naissances à un moment donné entraîne, avec un certain décalage dans le temps, une réduction du nombre de personnes actives au moment où cette cohorte aurait atteint l'âge de travailler. Cela se traduit par une pression accrue sur les recettes fiscales, notamment celles provenant de l'imposition des revenus professionnels. Dès lors, sans l'apport de l'immigration, la population en âge de travailler en Belgique connaîtrait un déclin significatif. Autrement dit, si le vieillissement de la population contribue à l'augmentation des dépenses publiques, la baisse de la natalité agit de manière symétrique en freinant la croissance des recettes.

¹⁵ Ce graphique a été élaboré à l'aide de l'application de données en ligne de Statbel (voir : <https://bestat.statbel.fgov.be/bestat/crosstable.xhtml?view=161080d2-d411-4e40-9a0f-a27db5e2b6e1>).

Graphique 7. Évolution du taux de fécondité en Belgique.¹⁶



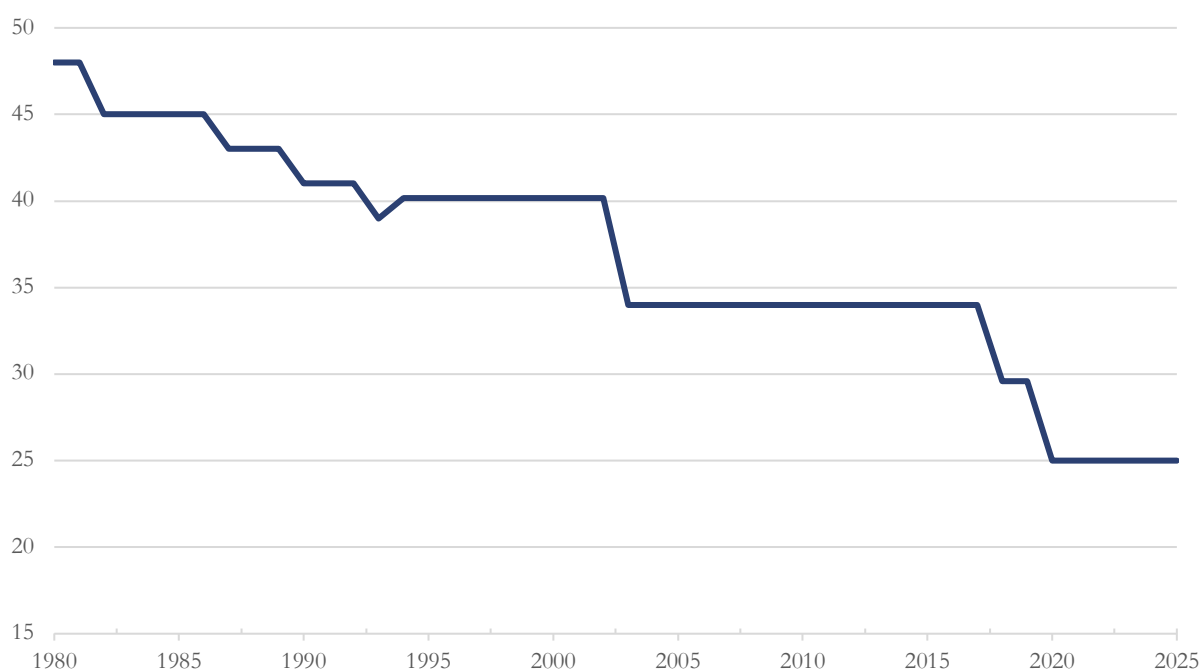
Une deuxième explication au fait que les recettes publiques ne parviennent pas à couvrir les dépenses publiques réside dans **les pratiques d'évasion et de fraude fiscales**.¹⁷ La fraude fiscale renvoie à l'évitement illégal de l'impôt. L'évasion fiscale, en revanche, s'opère dans les limites de la légalité, mais elle est souvent contestée sur le plan moral, dans la mesure où elle repose sur l'exploitation de failles ou de mécanismes juridiques pour minimiser les obligations fiscales. Selon une étude de Murphy (2019), la Belgique aurait ainsi perdu environ 30,4 milliards d'euros de recettes fiscales en 2015 du fait de la fraude fiscale. En ce qui concerne l'évasion fiscale, plusieurs études estiment les pertes à un niveau situé entre 0,6 % et 0,95 % du produit intérieur brut (PIB) (Pacolet & Fernandes, 2024). En retenant une valeur moyenne de ces estimations, cela représenterait, pour l'année 2024, un manque à gagner supplémentaire d'environ 4,8 milliards d'euros. Il convient toutefois de souligner que l'évasion et la fraude fiscales ne sont pas à l'origine de l'*existence* du fossé entre les recettes et les dépenses publiques, dans la mesure où les recherches indiquent que l'ampleur de ces pratiques est restée relativement stable (Murphy, 2019). Néanmoins, elles peuvent être considérées comme un facteur contribuant à la *persistance* de ce fossé.

¹⁶ Ce graphique a été compilé à partir des chiffres de Statbel (voir <https://statbel.fgov.be/fr/themes/population/natalite-et-fecondite#figures>).

¹⁷ La publication des *Pandora Papers* et des *Panama Papers* a permis de mieux comprendre les acteurs impliqués dans la fraude et l'évasion fiscales, ainsi que les mécanismes complexes qu'ils mobilisent pour y parvenir (voir <https://www.icij.org/investigations/>).

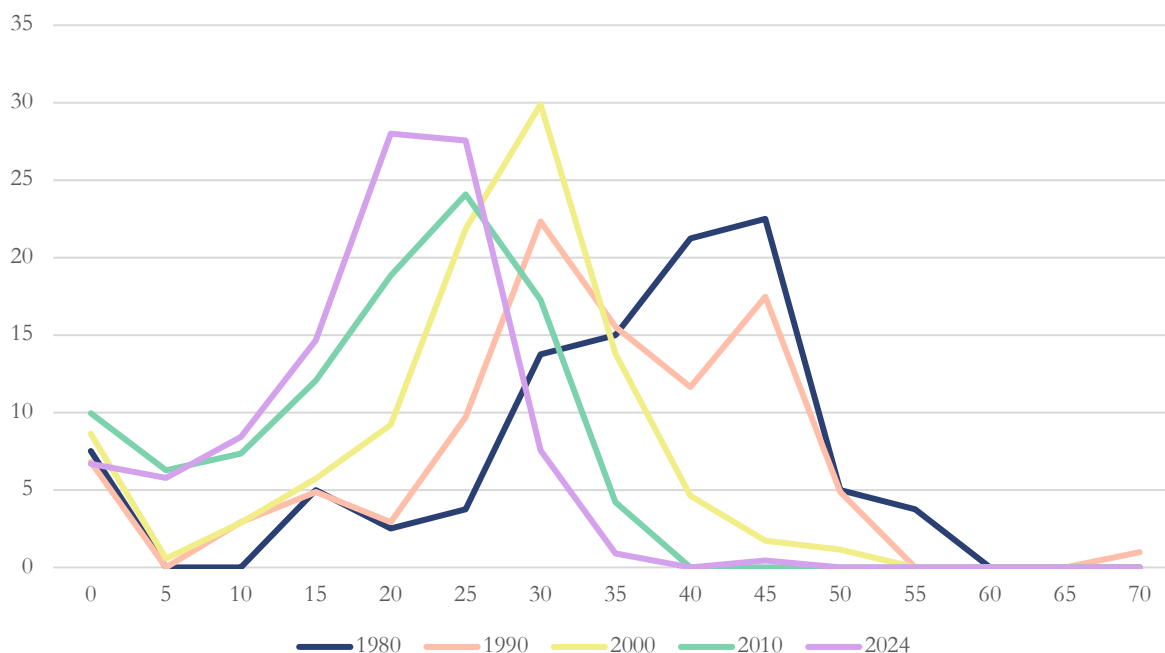
Une troisième raison pour laquelle les recettes publiques n'ont pas augmenté au même rythme que les dépenses publiques réside dans la politique fiscale menée par les pouvoirs publics eux-mêmes. On observe en effet qu'au cours des dernières décennies, **certains taux d'imposition ont été réduits et/ou ont perdu en progressivité**. À titre d'exemple, le taux de l'impôt des sociétés en Belgique a pratiquement été réduit de moitié au cours des quarante dernières années, passant de 48 % en 1980 à 25 % à partir de 2020 (voir graphique 8).

Graphique 8. Évolution du taux d'imposition des sociétés en Belgique (en pourcentage).



Une telle baisse s'explique par des raisons à la fois idéologiques et pragmatiques, dans un contexte de mondialisation marqué par une intensification de la concurrence économique. D'un point de vue pragmatique, les gouvernements procèdent à des baisses ciblées d'impôt afin de créer un climat d'investissement attractif, dans l'espoir d'attirer entreprises et capitaux sur leur territoire, tout en incitant les acteurs économiques déjà présents à y demeurer. Sur le plan idéologique, ces choix s'inscrivent dans une vision du monde qui privilégie les mécanismes du marché libre comme solution aux enjeux économiques et sociaux contemporains. Or, ce type de politique a pour effet de diminuer la compétitivité fiscale des autres pays, qui se sentent alors incités à réduire à leur tour leur propre taux d'imposition des sociétés. Ce mécanisme peut engendrer un cycle de réductions successives, dans lequel les premiers pays se voient à nouveau contraints d'abaisser leurs taux en réaction aux baisses effectuées ailleurs. Cette dynamique est en effet visible dans l'évolution des chiffres : alors qu'en 1980, le taux d'imposition des sociétés s'élevait à environ 40 à 50 % dans la plupart des pays industrialisés, la majorité applique aujourd'hui un taux situé entre 20 et 25 % (voir Graphique 9).

Graphique 9. Répartition mondiale des taux statutaires de l'impôt sur les sociétés entre 1980 et 2024.*



Note * : L'axe horizontal indique le pourcentage d'États appliquant un certain taux d'imposition ; l'axe vertical reflète les niveaux de ces taux.¹⁸

4.3 En recul

Dans les sections précédentes, nous avons décrit trois dynamiques contribuant au fait que, depuis plusieurs décennies, les recettes publiques n'évoluent pas au même rythme que les dépenses publiques. En particulier, les dépenses liées aux pensions et aux soins de santé ont connu une croissance marquée, principalement sous l'effet du vieillissement démographique, tandis que les recettes fiscales progressent plus lentement, notamment en raison de la baisse du taux de fécondité et des orientations adoptées en matière de politique fiscale. Une telle configuration budgétaire apparaît, à terme, difficilement soutenable, remettant en cause la viabilité des finances publiques à long terme (OCDE, 2024 ; OECD, 2025b). Dès lors, les pouvoirs publics s'efforcent, depuis l'émergence de ces déséquilibres, de prévenir ou de contenir les déficits budgétaires par l'adoption de mesures correctives, d'autant plus que les tendances évoquées semblent appelées à se prolonger dans les années à venir. Face à cet écart structurel entre recettes et dépenses, la réponse dominante adoptée au cours des dernières décennies a consisté en la mise en œuvre de politiques d'austérité. Cette orientation se manifeste également aujourd'hui dans les déclarations politiques récentes. Par exemple, dans la déclaration de politique régionale du gouvernement wallon actuel, il est indiqué que des "efforts" seront nécessaires et entrepris et qu'ils "seront principalement soutenus par des mesures de réduction des dépenses publiques" (Déclaration De Politique Communautaire, 2024, p. 11 ; Déclaration De Politique Régionale Wallonne, 2024, p. 13). Ce qui frappe, c'est que les pouvoirs publics tendent à privilégier la réduction des

¹⁸ Ce graphique a été compilé à partir des chiffres de Tax Foundation (voir <https://taxfoundation.org/data/all/global/corporate-tax-rates-by-country-2024/>).

dépenses publiques plutôt qu'une augmentation des recettes — par exemple en luttant contre l'évasion et la fraude fiscales —, et que ces coupes sont majoritairement opérées dans les fonctions relevant de l'État-providence (Farnsworth & Irving, 2018). Si les dynamiques évoquées plus haut imposent effectivement aux gouvernements de faire des choix budgétaires, les choix opérés ne sont pas neutres. Plus précisément, ils s'inscrivent dans un cadre idéologique néolibéral. Ce courant, qui vise à promouvoir le libre marché, la dérégulation et la privatisation — comme cela a déjà été discuté en début de chapitre — préconise également un État plus restreint, ou plus précisément le recul de l'État providence (Farnsworth & Irving, 2018). Dans cette optique, la contraction des dépenses publiques devient le moyen privilégié pour remédier aux déséquilibres budgétaires. Ces logiques soutiennent des politiques d'austérité et un désengagement progressif de ses fonctions sociales.

Ce retrait progressif de l'État-providence n'est pas sans conséquences. Comme l'a bien montré Esping-Andersen (1990), l'État social vise à « désencastrer » les individus de leur dépendance totale au marché, en offrant un soutien financier à ceux qui ne sont pas en mesure de travailler ou qui vivent dans la précarité, et en garantissant l'accès à des services sociaux tels que l'éducation, les soins de santé, la culture, les transports publics ou encore le logement social. Lorsque ces soutiens financiers se réduisent, ou que l'accès à ces services devient plus restreint ou onéreux, les citoyens sont renvoyés à eux-mêmes. Cela revient à supposer que chacun dispose des capacités nécessaires pour assurer sa propre subsistance et faire face aux aléas de l'existence sans appui structurel de la part de l'État. Cela nécessite des citoyens compétents, flexibles, inventifs, voire entrepreneurs. En effet, à mesure que le gouvernement est de moins en moins capable ou disposé à aider ses citoyens, ceux-ci doivent apprendre à « **se débrouiller seuls** ». Comme l'a expliqué Zygmunt Bauman :

« [L]a responsabilité de la résolution des difficultés causées par le caractère changeant et insaisissable des circonstances repose désormais sur les épaules des individus, censés exercer leur « libre choix » et en supporter entièrement les conséquences. (...) La vertu dont on prétend qu'elle sert au mieux les intérêts de l'individu n'est pas la conformité aux règles (...), mais la flexibilité : l'aptitude à changer rapidement de tactique et de style, à abandonner sans regret ses engagements et ses loyautés, et à profiter des occasions dans l'ordre où elles se présentent plutôt que dans l'ordre de ses préférences personnelles. (2007, p. 7)

« Les politiques de protection contre les infortunes individuelles, qui ont reçu l'appellation collective de « sécurité sociale », sont actuellement supprimées, en totalité ou en partie, ou ramenées en dessous du niveau à partir duquel elles peuvent engendrer une certaine assurance, une certaine confiance en soi chez leurs bénéficiaires. (...) il appartient désormais aux individus de chercher, de trouver et de mettre en place des solutions individuelles aux difficultés sociales et de les expérimenter par le biais d'actions individuelles et isolées » (2007, pp. 17-18).

Dans ce contexte de responsabilisation croissante des individus et de retrait progressif des mécanismes collectifs de solidarité, l'éducation s'impose comme l'une des principales réponses sociales structurelles. Elle est conçue comme un levier destiné à outiller les jeunes afin qu'ils puissent s'adapter, s'intégrer et réussir

dans un monde — et un marché — de plus en plus instable, incertain et concurrentiel, où l'État ne garantit plus (pleinement) la protection sociale.

Cette vision est également soutenue par l'OCDE. Dans ses rapports, elle affirme notamment que l'apprentissage de la gestion de sa propre vie devrait constituer un objectif central de l'éducation contemporaine (Keeley, 2007, p. 68). Selon la même organisation, cela « exige que les individus soient habilités à gérer leur vie de manière significative et responsable, en exerçant un contrôle sur leurs conditions de vie et de travail » (OECD, 2005, p. 14). Pour ce faire, les élèves doivent développer un ensemble de compétences clés (OECD, 2005), telles que (i) la capacité à agir dans une perspective globale, (ii) la capacité à formuler et réaliser des projets de vie personnels et (iii) la capacité à affirmer leurs droits, leurs intérêts, leurs limites et leurs besoins. En d'autres termes, l'école est appelée à façonner un sujet capable de se défendre, d'agir de manière stratégique et innovante, de prendre des initiatives et de réussir, y compris dans les périodes d'incertitude ou de crise. L'accent est ainsi mis sur la qualification d'individus autonomes, adaptables et proactifs. Dans cette optique, l'école devient un instrument central de qualification, censé permettre aux individus d'assurer par eux-mêmes leur bien-être matériel, leur insertion professionnelle et leur sécurité sociale — autrement dit, leur capacité à « se débrouiller seuls ».

3
traductions

Dans le premier chapitre, nous avons constaté que l'éducation gagne en importance aujourd'hui. Plus précisément, elle est de plus en plus perçue comme un pilier crucial tant pour la prospérité sociale qu'individuelle. Parallèlement, nous avons souligné le revers de cette évolution, à savoir la tendance à envisager les élèves et l'éducation principalement en termes de capital humain. Dans le chapitre précédent, nous avons analysé quatre dynamiques sous-jacentes qui contribuent chacune à cette transformation, à savoir (i) l'hégémonie du néolibéralisme, (ii) l'interdépendance des économies nationales due à la mondialisation, (iii) la transition vers une société de la connaissance, et (iv) le retrait de l'État-providence. Dans ce chapitre, nous examinerons comment cette importance croissante de l'éducation, ainsi que sa conception économique, se traduit dans la pratique.

On pourrait émettre l'hypothèse qu'une importance croissante se traduirait par un financement accru. Or, il apparaît que ce n'est pas le cas dans de nombreux systèmes éducatifs occidentaux. Par exemple, si l'on regarde la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), on constate que le gouvernement actuel prévoit précisément de réaliser des économies dans le secteur de l'éducation (voir Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024a, p. 12). Les causes de cette situation résident paradoxalement dans les mêmes dynamiques qui confèrent une plus grande importance à l'éducation. Autrement dit, beaucoup de facteurs qui renforcent l'importance de l'éducation entravent simultanément les investissements qui lui sont consacrés. D'une part, les difficultés budgétaires — dues notamment au vieillissement de la population, à la baisse du taux de fécondité, à certaines formes d'évasion et d'évitement fiscaux¹⁹ ainsi qu'à certaines réductions d'impôts — font que les individus doivent acquérir des compétences pour subvenir eux-mêmes à leurs besoins, alors même que les ressources disponibles pour leur transmettre ces compétences diminuent. D'autre part, le néolibéralisme véhicule non seulement la conviction que tant les individus que les gouvernements doivent investir en eux-mêmes (notamment via l'éducation — voir chapitre 4), mais aussi que l'État doit être réduit à un rôle restreint, avec des services sociaux financés de manière limitée. En d'autres termes, le problème ne réside pas uniquement dans l'incapacité d'investir dans l'éducation, mais peut-être aussi dans l'absence de volonté politique.

Parallèlement, le processus de néolibéralisation a conduit le secteur éducatif à fonctionner de plus en plus selon la logique du marché. L'éducation est ainsi non seulement liée fonctionnellement au marché — en tant qu'instrument de promotion de la croissance économique — mais elle a également internalisé de plus en plus de principes marchands. Brown (2015) parle à cet égard d'un processus « d'économisation », par lequel des domaines initialement extérieurs à l'économie — comme l'éducation — sont de plus en plus gérés comme des entreprises. Dans ce cadre, la production de capital humain doit se faire de la manière la

¹⁹ Paradoxalement, les entreprises qui éludent ou fraudent l'impôt sapent ainsi les conditions mêmes de leur propre succès. En ne contribuant pas aux ressources publiques, elles compromettent notamment le financement de l'éducation, qui assure la formation du capital humain — une « matière première » essentielle à leur fonctionnement. Fraser (2022) qualifie ce phénomène de *cannibal capitalism* : un système dans lequel les entreprises consomment et détériorent précisément les conditions sociales dont dépendent leur survie et leur prospérité.

plus efficace, donc la plus rentable possible. La devise actuelle semble se résumer à « faire plus avec moins ».

Lorsque la production de capital humain devient l'objectif principal de l'éducation, et que celle-ci est de plus en plus organisée selon une logique marchande privilégiant l'efficacité (voir Brown, 2015), il est naturel que certaines questions deviennent centrales. Citons, par exemple : (i) À quelle étape du parcours de vie ou à quel niveau d'enseignement est-il le plus pertinent d'investir les ressources disponibles afin de générer un gain d'apprentissage maximal ? (ii) Quelles sont exactement les connaissances, les compétences et les aptitudes considérées comme essentielles pour la croissance économique, et pour permettre aux jeunes d'y prospérer ? et (iii) Quelles sont les pratiques ou méthodes pédagogiques les plus efficaces pour permettre aux élèves d'acquérir ces savoirs et compétences ? Autrement dit, ces interrogations gravitent autour du « **quand** », du « **quoi** » et du « **comment** » en ce qui concerne la production de capital humain. Dans ce qui suit, nous examinerons comment l'image des élèves en tant que capital humain en devenir, et de l'éducation en tant que productrice de ce capital, se traduit concrètement dans les pratiques éducatives. Plus précisément, nous nous attarderons sur un ensemble de pratiques centrées, chacune à leur manière, sur la préoccupation relative au capital humain sur la base de leur attention portée à l'une des quatre questions évoquées ci-dessus. Dans un second temps, nous nous pencherons sur certaines pratiques qui, à première vue, semblent aller à l'encontre de cette logique dominante de production de capital humain. Dans la mesure où elles paraissent activer d'autres registres au sein du champ éducatif — et pourraient, ce faisant, esquisser des alternatives —, il nous paraît pertinent de les examiner de plus près.

1. Traductions de la pensée en termes de capital humain

Comme exposé ci-dessus, la première partie de ce chapitre analysera plusieurs pratiques éducatives pouvant être interprétées comme des manifestations du discours autour du capital humain. Plus précisément, nous nous concentrerons sur quatre évolutions : (i) l'attention croissante portée aux tout-petits dans l'enseignement, (ii) l'accent mis sur l'éducation au détriment de l'accompagnement dans l'enseignement maternel, (iii) la focalisation sur certaines matières et certains contenus d'apprentissage, et plus particulièrement l'importance accordée à l'enseignement STEM, aux compétences du XXI^e siècle ainsi qu'aux fameuses « 3R » (lire, écrire, compter), et (iv) l'insistance sur l'éducation fondée sur des preuves (evidence-based education). Nous les aborderons au travers des trois questions qui structurent la suite de ce chapitre.

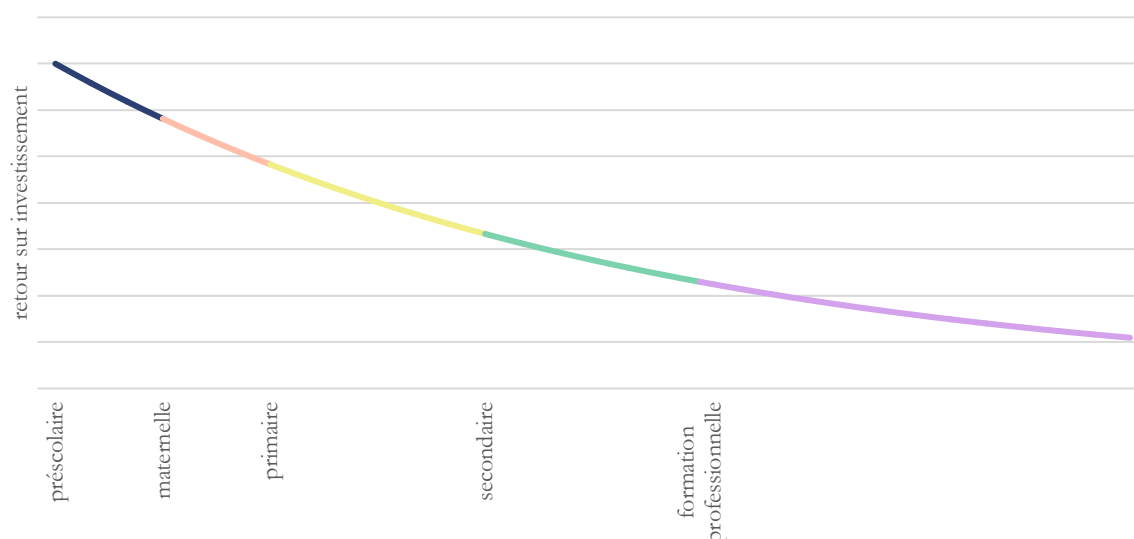
1.1 Quand

Lorsqu'on conçoit l'éducation avant tout comme un investissement stratégique et un producteur de capital humain, il devient naturel de s'interroger sur les modalités d'allocation optimale des ressources éducatives. Plus précisément, la question se pose de savoir à quel moment du parcours de développement de l'enfant il convient d'investir pour maximiser les rendements en termes d'apprentissage et de performance ultérieure. Autrement dit, si l'on consacre un euro à l'enseignement préscolaire, un euro à l'enseignement

primaire et un euro à l'enseignement secondaire, quel poste d'investissement offrira le meilleur *retour sur investissement* ? Cette rentabilité peut être envisagée sous deux angles. D'une part, elle peut s'apprécier sous l'angle social, par la réduction de la dépendance aux dispositifs d'aide publique, des coûts en matière de santé ou encore des dépenses liées à la criminalité. D'une autre part, elle peut également s'apprécier sous l'angle économique, à travers la formation d'individus hautement qualifiés capables de contribuer activement à la productivité et à la compétitivité du tissu économique.

Un acteur majeur de cette réflexion sur la rentabilité des investissements éducatifs est l'économiste américain James Heckman. Plus précisément, Heckman a cherché à déterminer à quel moment du parcours éducatif le retour sur investissement est le plus élevé. En s'appuyant sur les résultats d'études longitudinales telles que le *Perry Preschool Program* et le programme *Abecedarian/CARE (Child-Adult Relationships and Enrichment)*, il a démontré que les investissements dans l'éducation — qu'il s'agisse de l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire — sont globalement rentables. Toutefois, ses analyses ont également mis en évidence que les investissements réalisés durant la petite enfance génèrent les rendements les plus élevés, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. Ces constats l'ont conduit à formaliser ce que l'on appelle aujourd'hui la « Heckman courbe » (voir graphique 10). Ainsi, les travaux de Heckman plaident en faveur d'une priorisation de l'éducation de la petite enfance, non pas parce que ce groupe présenterait davantage de besoins, mais parce que de tels investissements sont économiquement les plus *rentables*.

Graphique 10. La Heckman courbe



Les recherches de Heckman sur la rentabilité des investissements éducatifs ont rencontré un large écho, tant dans les sphères politiques — aux niveaux international et national — que dans les pratiques éducatives. Son influence s'est notamment manifestée à travers des collaborations étroites avec des institutions internationales telles que l'OCDE (cf. Kautz et al., 2014), où ses travaux ont contribué à orienter les priorités en matière de politique éducative (cf. OECD, 2017; OCDE, 2013 ; 2023). À son tour, la vision promue par

l'OCDE a façonné de manière marquante les politiques éducatives nationales. Comme le soulignent Égert, de la Maisonneuve et Turner (2023, p. 14) dans un document de travail de l'OCDE :

« L'éducation de la petite enfance a reçu une attention significative dans les pays de l'OCDE au cours des dernières décennies, largement initiée par les travaux du lauréat du prix Nobel James Heckman. (...) La petite enfance est une période critique pour le développement cérébral, ce qui rend l'investissement dans l'éducation de la petite enfance plus rentable que dans la vie plus tardive, surtout si les retours sur investissement en éducation diminuent avec l'âge. »

Cette attention croissante portée à l'éducation de la petite enfance se manifeste également au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* accorde une place centrale à l'enseignement maternel. Comme on peut le lire sur le site officiel du Pacte, l'école maternelle est présentée comme :

« Un maillon essentiel dans la construction d'une scolarité réussie au sein d'une société en constante évolution. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence fait du renforcement de la qualité de l'enseignement maternel une priorité : toutes les dimensions de l'enseignement maternel sont visées. » (Pacte pour un Enseignement d'excellence, n.d.)

Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement maternel, le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* prévoit un certain nombre de mesures. Tout d'abord, il annonce une augmentation des investissements dans ce niveau d'enseignement. Il s'agit, en un sens, d'une évolution positive, dans la mesure où l'enseignement maternel a été structurellement sous-financé pendant des décennies. À titre d'illustration, le taux d'encadrement y demeure inférieur à la moyenne observée dans l'ensemble des pays membres de l'OCDE et nettement moins favorable que dans l'enseignement secondaire. Pour remédier à cette situation, le budget consacré à l'encadrement dans l'enseignement maternel a été augmenté de 50 millions d'euros entre 2017 et 2019, soit une hausse de 7 % (Pacte pour un Enseignement d'excellence, n.d.). Cette mesure a permis de faire passer le ratio d'élèves par équivalent temps plein (ETP) de 16,8 en 2016 à 14,7 en 2020 (Verstraete, 2022). Outre les investissements, le Pacte prévoit également, et pour la première fois, un référentiel spécifiquement dédié à l'enseignement maternel qui est entré en vigueur en septembre 2020. Ce référentiel identifie et définit les contenus (c.à.d. l'ensemble des savoirs, savoir-faire et compétences devant être enseignés) ainsi que les attendus (c.à.d. le niveau de maîtrise des apprentissages visé pour les élèves) (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Il a pour objectif de garantir « que tous les élèves bénéficient d'apprentissages jugés essentiels à leur développement » (Pacte pour un Enseignement d'excellence, n.d.).

Au-delà du niveau des communautés, l'attention portée à l'enseignement destiné aux tout-petits s'est également accrue au niveau fédéral. Ainsi, depuis l'année scolaire 2020-2021, l'âge de la scolarité obligatoire en Belgique a été abaissé de six à cinq ans (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022a). Par ailleurs, depuis 2023, des discussions sont en cours pour envisager une nouvelle diminution de cet âge, de cinq à trois ans. Alors que la question de l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire faisait depuis longtemps

l'objet de débats — portés par des acteurs issus de divers courants politiques et fondés sur des motivations parfois très différentes (cf. Van Laere & Vandebroek, 2014) — une majorité politique semble désormais s'être formée à ce sujet. L'idée selon laquelle l'enseignement maternel joue un rôle central dans la production de capital humain — et représenterait dès lors un investissement particulièrement rentable pour la société — semble aujourd'hui constituer un argument décisif dans cette évolution. Comme l'a souligné un député du MR dans un hebdomadaire :

« En abaissant l'âge à trois ans, on offre à l'enfant un accès précoce à des environnements éducatifs structurés et de qualité. Les études le démontrent : les enfants ont une plus grande facilité pour la lecture, l'écriture, la compréhension des mathématiques. » (Dejace, 2023)

Des arguments similaires ont également été formulés de l'autre côté de la frontière linguistique. Ainsi, un parlementaire flamand et sénateur pour la N-VA déclarait, le même jour :

« Une réduction de l'obligation scolaire fait une réelle différence pour les enfants. La maternelle est cruciale pour le développement du langage. Les compétences en littératie et en numératie des enfants d'âge préscolaire valent leur pesant d'or. » (Senaat vraagt verlaging leerplichtleeftijd, 2023)

Autrement dit, les jeunes enfants tendent à être de plus en plus conçus comme des sujets en devenir, devant accumuler du capital humain dès le plus jeune âge afin de maximiser non seulement leur propre réussite future, mais également la compétitivité économique de la société dans son ensemble. L'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire s'inscrit dès lors dans une logique où l'éducation préscolaire est mobilisée comme levier d'investissement social, supposé générer des rendements à long terme. Cette dynamique est également mise en évidence par Katrien Van Laere et Michel Vandebroek (2014, pp. 200-201), qui notent que :

« Aujourd'hui, la réduction de l'obligation scolaire est principalement instrumentalisée au service de l'employabilité et de la rentabilité économique futures, si bien que l'accent est mis presque exclusivement sur les apprentissages préscolaires. (...) C'est pourquoi les études phares qui émergent actuellement comme légitimation de l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire évoquent invariablement le retour sur investissement : investir dans la petite enfance garantirait un rendement économique élevé. »

Cependant, deux éléments méritent d'être interrogés dans le cadre du débat sur l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire en Belgique. Premièrement, le taux de fréquentation préscolaire y est déjà très élevé. Selon les données d'Eurostat, en 2023, 98,0 % des enfants âgés de 3 ans jusqu'à l'âge de l'obligation scolaire étaient inscrits à l'école maternelle en Belgique, contre 94,6 % en moyenne dans l'Union européenne (EUROSTAT, 2025). Deuxièmement, il convient de s'interroger sur les raisons pour lesquelles certains parents choisissent de garder leurs enfants à la maison. Des recherches ont montré que ces parents expriment surtout de nombreuses interrogations et préoccupations liées aux soins (Vandebroek, De Stercke & Gobeyn, 2013) — un aspect précisément mis sous pression par la focalisation croissante sur la production de capital humain (voir discussion ci-dessous, 1.2). Ironiquement, cette même logique orientée

vers l'investissement économique pourrait dès lors freiner l'accès ou la participation effective à l'école maternelle pour certains groupes de parents, et ainsi entraver la production de capital humain qu'elle vise à optimiser.

Par ailleurs, il convient également de nuancer à deux égards les résultats mis en avant par Heckman, souvent mobilisés pour justifier de telles politiques d'investissement précoce. Premièrement, des recherches ultérieures ont montré que les effets positifs des investissements dans l'enseignement de la petite enfance peuvent, dans certains cas, s'estomper au fil du temps, notamment après une ou deux décennies (Cunha & Heckman, 2007). Une explication avancée est que ces effets ne se maintiennent que si les investissements éducatifs se poursuivent tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Sans cette continuité, les bénéfices initiaux de l'enseignement préscolaire tendent à s'atténuer, voire à disparaître. Sur cette base, Heckman a enrichi sa théorie à travers la formule suivante : *investir + développer + maintenir = rendement*. Autrement dit, il ne suffit pas d'investir tôt dans le développement de l'enfant pour garantir un retour sur investissement élevé. Ces investissements doivent également être maintenus dans la durée. Comme le formulent Cunha et Heckman (2007, pp. 44-45), «un investissement précoce est d'autant plus productif s'il est suivi par des investissements ultérieurs.» En plus de cette nuance apportée par Heckman lui-même, d'autres chercheurs ont formulé des critiques plus structurelles à l'égard de ses affirmations. Ils ont notamment souligné que ces conclusions reposent sur un nombre limité d'études de petite envergure, et que des recherches ultérieures ont remis en question l'idée selon laquelle les investissements précoces offriraient systématiquement un meilleur rendement que ceux réalisés à des stades ultérieurs du parcours éducatif (voir, par exemple Dalziel, Halliday & Segal, 2015 ; Rea & Burton, 2020).

Que les investissements dans le développement des tout-petits offrent ou non le meilleur retour sur investissement importe ici relativement peu. Ce qui nous semble surtout significatif, c'est la manière dont les débats relatifs au financement de l'éducation tendent à se structurer de plus en plus autour de la notion de rendement économique. Plus encore, la légitimité et la justification des investissements éducatifs sont fréquemment argumentées en fonction de leur rentabilité. Ainsi peut-on lire dans le rapport de l'OCDE intitulé *Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire*:

« Les investissements publics dans l'éducation sont pleinement justifiés au regard des retombées économiques que l'on peut escompter d'un enseignement de qualité (...) Nous soulignerons ici combien il est important de gérer et répartir efficacement les financements alloués aux établissements scolaires pour que les retombées attendues des investissements dans l'éducation se matérialisent. » (OCDE, 2023, pp. 3-4)

Si la focalisation sur la production de capital humain dans le domaine éducatif présente certains avantages — par exemple, en contribuant à atténuer le sous-financement de l'enseignement maternel —, elle comporte néanmoins un revers. En effet, cette logique transforme en profondeur la manière dont on envisage la question du financement de l'éducation. Plus précisément, celle-ci ne se formule plus en termes

de besoins des enfants et des établissements scolaires, mais en fonction des retombées potentielles d'un investissement sur le développement du capital humain. Le risque d'un tel déplacement, comme le souligne Vandembroeck (2023, p. 454), est que certains aspects de l'éducation « qui ne génèrent pas de rendement économique deviennent moins importants ».

1.2 Quoi

Dans le prolongement de ce qui précède, on observe que les écoles maternelles sont de plus en plus sollicitées pour centrer leur action sur les apprentissages scolaires en général, et sur la qualification en particulier. Une telle orientation n'est pas sans poser de difficultés, dans la mesure où, traditionnellement, et pour cause, l'enseignement maternel a toujours accordé une attention particulière à la dimension du soin d'une manière ou d'une autre. Ainsi, si la maternelle n'est pas seulement une question d'éducation, mais aussi de soins, les enseignants sont invités à prendre en compte :

que toute situation (change, sieste, repas, rassemblements, ateliers, activités dirigées, jeu libre, récréation, détente, réconfort,...), (...) à l'école maternelle (...) peut soutenir à la fois le bien-être, le développement et l'apprentissage (...) de l'enfant. (Genette, 2022, p. 5)

Cependant, si l'accent est mis principalement sur l'enseignement et la production de capital humain, il existe un risque de ce que l'on appelle en anglais la *schoolification*, c'est-à-dire une préparation et une exigence de plus en plus précoce aux apprentissages scolaires (cf. Moss, 2008). Une telle évolution risque d'immerger l'enfant dans **un bain d'exigences** dès son plus jeune âge, peut-être trop tôt. En effet, cette tendance à la *schoolification* prend peu en compte le développement et le rythme propres à chaque enfant, de même que son immaturité et ses besoins (Genette, 2022, p. 7). Dans ce contexte, la psychologue française Béatrice Millètré parle de « **mégamorphisme** ». Elle emprunte ici au concept d'anthropomorphisme — le fait d'attribuer des traits, émotions ou intentions humains à des animaux — pour désigner une tendance similaire à l'égard des enfants. Le mégamorphisme consiste ainsi à projeter sur les jeunes enfants des caractéristiques, émotions ou comportements généralement associés aux adultes, en les considérant et en les traitant comme tels.

« [N]ous faisons du mégamorphisme (du grec *méga*, « grand »): nous les voyons plus grands, plus âgés qu'ils ne le sont et nous les rendons adultes trop tôt. » (Millètré, 2017, p. 37)

Ainsi, alors que nous avons tendance à percevoir les enfants comme des êtres « en manque » — de maturité, de compétences, de langage — nous agissons parfois de manière paradoxale. En voulant leur faire acquérir très tôt certaines compétences, nous en venons à présupposer qu'ils possèdent déjà d'autres aptitudes préalables nécessaires à ces apprentissages. En effet, sous l'effet d'une focalisation croissante sur la production de capital humain et sur les finalités de qualification, il est possible que l'on commence à attendre des jeunes enfants des apprentissages qui ne devraient être envisagés qu'à un âge plus avancé. À titre

d'illustration, en France, le Conseil supérieur des programmes proposait en 2020 l'introduction d'un enseignement des mathématiques dès l'âge de trois ans (Conseil supérieur des programmes, 2020). Le document stipule notamment que :

« L'enseignant doit, en effet, les amener progressivement à faire abstraction des caractéristiques des objets à compter, à comprendre le principe de cardinalité en faisant référence au nombre total d'objets comptés, et à synchroniser le pointage des éléments énumérés avec la récitation des noms des nombres utilisés. Il propose des activités, articulées aux quatre objectifs présentés ci-dessous, pour que les enfants s'approprient peu à peu la notion de nombre. »

Ce type d'approche ne constitue pas un cas isolé. Des évolutions comparables sont également observables en Flandre, où certaines écoles expérimentent un enseignement des mathématiques dès la première année de maternelle (Verstichel, 2024). Par ailleurs, certains « experts en éducation » ne se contentent pas de plaider pour l'introduction des mathématiques dès l'âge de trois ans, mais appellent également à une intensification de cette approche, notamment par l'introduction précoce de notions telles que « les statistiques » ou « le calcul des probabilités » auprès des enfants d'âge préscolaire (Frederix, 2025). Ces évolutions témoignent d'un glissement progressif vers une forme de *schoolification* de l'enseignement maternel, où l'enfant est de plus en plus envisagé comme un élève devant acquérir précocement des compétences scolaires spécifiques, parfois **au détriment d'autres dimensions de l'éducation**. Que cette orientation se fasse effectivement au détriment d'autres aspects fondamentaux de l'enseignement — comme la dimension du *care* ou du soin — peut être illustré par un autre exemple venu de la Flandre. En 2019, l'accord de coalition flamand a affirmé que l'une de ses priorités était de veiller à ce que davantage de jeunes enfants soient propres. Si cette demande peut sembler surprenante à première vue, elle s'explique, selon le gouvernement, par le fait qu'elle permettrait aux enseignants de se consacrer davantage à leur mission éducative. Comme le formule le texte de l'accord de gouvernement (Vlaamse regering, 2019, p. 31):

« Pour améliorer la qualité également dans l'enseignement préscolaire, nous préservons au maximum le temps d'enseignement en augmentant la proportion d'enfants propres. »

Ainsi, la question de la propreté des tout-petits est problématisée dans la mesure où elle est perçue comme un obstacle potentiel au développement du capital humain. Le fait qu'il s'agissait d'une véritable priorité pour le gouvernement flamand apparaît clairement dans la décision de commander une étude spécifique sur le sujet, aboutissant à un rapport de plus de 200 pages (Departement Onderwijs, 2021). Si l'injonction à l'apprentissage précoce de la propreté peut, à première vue, prêter à sourire, elle révèle en réalité une conception selon laquelle l'enseignement maternel doit offrir un retour sur investissement pour l'économie. Dans cette logique, les enseignants sont incités à se concentrer avant tout sur l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de compétences jugés « utiles » dès le plus jeune âge. Cependant, on peut s'interroger sur la véritable nature du problème. Réside-t-il dans le fait que certains enfants ne sont pas encore propres à

leur entrée à l'école maternelle ? Ou bien dans les attentes imposées aux écoles, qui doivent désormais se concentrer principalement sur la qualification, au détriment du temps et des moyens nécessaires pour assurer des fonctions de soin ? Michel Vandebroek, professeur à l'Université de Gand, formule la question en ces termes :

« On a commencé à appliquer le modèle de l'enseignement primaire à des enfants de plus en plus jeunes. Si cela ne fonctionne pas, c'est la faute des parents. La discussion sur la propreté des enfants est ici le canari dans la mine de charbon. En raison d'une erreur de construction dans notre enseignement maternel, il existe encore beaucoup plus de besoins en matière de soins qui ne sont pas satisfaits. » (Vandebroek, 2019)

Autrement dit, l'objectif de qualification est aujourd'hui si central qu'il laisse peu de place aux fonctions de soin. En conséquence, les tout-petits qui ne sont pas encore propres — ou qui ont un petit « accident » — sont de plus en plus problématisés : ces situations sont perçues comme du temps perdu, qui pourrait autrement être consacré à l'apprentissage et à la production du capital humain. En réduisant le jeune enfant à un futur élève performant, cette dynamique risque de produire une vision appauvrie de l'éducation, dans laquelle ce qui n'est pas immédiatement mesurable en termes de rendement ou de compétence devient secondaire. Un lecteur critique pourrait, dans ce contexte, objecter que les enfants deviennent effectivement propres plus tard aujourd'hui, ce qui justifierait en partie la problématisation de cette question. Et de fait, les enfants semblent accéder à la propreté un peu plus tard qu'autrefois. Mais cette évolution pourrait être, ironie du sort, elle-même étroitement liée à la structure de notre économie. Contrairement à il y a quelques décennies, il est désormais courant que les deux parents travaillent. De nombreuses politiques publiques encouragent même cette double activité professionnelle. Le résultat ? Les jeunes enfants passent beaucoup de temps dans des environnements variés (par exemple, crèches, grands-parents, amis...), ce qui complique un apprentissage de la propreté régulier et cohérent. Autrement dit, si notre focalisation sur l'éducation comme productrice de capital humain conduit à percevoir l'incontinence des jeunes enfants comme un problème, cette même structure économique — qui pousse les deux parents à participer au marché du travail — pourrait pourtant en être largement responsable. Dans cette perspective, il serait peut-être plus pertinent d'inverser la logique de la question. Plutôt que de se demander comment rendre les tout-petits prêts pour l'école (par exemple, en exigeant qu'ils soient propres à leur arrivée), on pourrait interroger la manière dont l'école pourrait mieux s'adapter aux enfants dans un contexte où les deux parents sont activement sollicités par l'économie.

En résumé, on constate ainsi qu'une pression croissante s'exerce sur l'enseignement maternel pour qu'il privilégie l'apprentissage structuré et la production de capital humain, parfois au détriment d'autres missions essentielles telles que l'attention portée aux soins. Toutefois, cette tendance ne se limite pas à l'enseignement préscolaire. Dans l'enseignement primaire et secondaire également, on observe une insistance de plus en plus marquée sur la transmission de savoirs, de compétences et de qualifications perçues comme « économiquement valorisables ». Dans ce contexte, une attention croissante s'est

développée ces dernières années, tant dans les milieux éducatifs que dans les discours académiques et politiques, en faveur de l'enseignement (i) des compétences dites du XXI^e siècle, notamment les « 4C » y compris la créativité, la communication, la collaboration et la pensée critique, (ii) des compétences de base telles que la lecture, l'écriture, la compréhension, la communication, le calcul et la numératie et (iii) des disciplines STEM (*Science, Technology, Engineering et Mathematics*). L'attrait pour ces domaines est directement lié à leur contribution présumée à la compétitivité économique et à l'innovation (cf. Carter, 2017; voir également Margison et al., 2013, pour un aperçu des initiatives STEM et cadrages dans 25 pays). Comme le soulignent Carnevale, Smith et Melton (2011, p. 6), en analysant les enjeux de la compétitivité des États-Unis :

« Le pouvoir économique génératif et l'influence sociale des sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STEM) ont fait de la production d'une main-d'œuvre compétente en sciences et en ingénierie une priorité (...). Sans une main-d'œuvre STEM robuste, nous deviendrons moins compétitifs dans l'économie mondiale. »

Les compétences du XXI^e siècle sont elles aussi fréquemment associées à la prospérité économique, tant individuelle que collective. Trilling et Fadel (2009, p. 152), par exemple, soulignent dans ce contexte :

« Personne ne souhaite une économie en déclin, un faible niveau de vie, une productivité réduite, peu de services sociaux ou des familles en difficulté et sans espoir – ce n'est l'avenir qu'aucune nation ne désire. Le meilleur moyen d'éviter un tel destin, et notre plus grand espoir pour un avenir plus lumineux et plus prospère, est de continuer à investir dans une éducation du XXI^e siècle pour tous nos enfants. »

En Wallonie également — région qui ambitionne de devenir une économie de la connaissance performante dans un monde compétitif (Van Oudheusden, Charlier & Delvenne, 2019) —, l'importance des compétences du XXI^e siècle et des disciplines STEM pour la prospérité économique future est régulièrement soulignée. Pascal Balancier (2021), expert en compétences numériques à l'Agence du Numérique, l'exprime sans détour : « No STEM, no future ». Cette déclaration s'inscrit dans un ensemble plus large de recommandations politiques visant à renforcer l'attractivité des filières STEM en Fédération Wallonie-Bruxelles, telles que formulées dans plusieurs rapports et avis (Bouchat et al., 2020 ; CESE Wallonie, 2020 ; Lejeune, 2020). Dans cette perspective, les Gouvernements de Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont mis en place en 2020 un Centre de Référence STEM, accompagné d'une task force dédiée, chargé d'élaborer une stratégie cohérente afin de susciter l'intérêt des jeunes pour ces filières, perçues comme une priorité dans le cadre de la relance économique et de la création d'emplois. La Wallonie suit ainsi une trajectoire similaire à celle de la Flandre, qui avait déjà lancé en 2012 un plan d'action STEM, suivi d'une STEM-agenda visant à accroître l'attractivité de l'enseignement STEM, à renforcer les compétences afférentes et à garantir un enseignement de qualité. Ces objectifs ont été intégrés dans les nouveaux référentiels et soutenus par le développement d'une didactique STEM spécifique pour l'enseignement fondamental et secondaire (Vlaamse overheid, 2012 ; 2021). Il est à prévoir que l'attention portée à l'enseignement STEM continuera de croître dans les deux Régions, d'autant plus que l'Union

européenne a récemment publié un plan stratégique en faveur de l'éducation STEM, visant à accroître sa part et sa qualité dans l'enseignement ordinaire :

« Pour exploiter pleinement son potentiel, l'Union européenne doit mobiliser de manière stratégique son atout le plus important : son capital humain. (...) Bien que les systèmes d'éducation et de formation aient déjà pris des mesures pour sensibiliser et soutenir des actions visant à améliorer les compétences STEM, (...) une attention renforcée à l'éducation et à la formation dans les disciplines STEM est essentielle pour maintenir la compétitivité, la préparation et le leadership technologique. » (European Commission, 2025, p. 1)

Comme indiqué précédemment, la Fédération Wallonie-Bruxelles s'engage non seulement dans la promotion des parcours STEM, mais aussi dans l'enseignement des compétences du XXI^e siècle et des compétences de base (voir par exemple Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019 ; 2024a). Il ne s'agit cependant pas tant de déterminer quelles compétences ou disciplines sont jugées essentielles, que de constater que le critère pour cette qualification semble de plus en plus résider dans leur plus-value économique²⁰. Bien que la promotion de certaines disciplines et compétences — comme celles mentionnées ci-dessus — pourrait répondre à des enjeux économiques indéniables, elle participe également à une redéfinition des finalités de l'école, de plus en plus orientée vers des logiques d'efficacité, de performance et de rentabilité. Cette focalisation sur les disciplines et compétences perçues comme stratégiques pour l'économie n'est toutefois pas sans risque. Plus précisément, il n'est pas impensable que ce qui ne peut démontrer une plus-value économique directe — telles que certaines formes de socialisation, de subjectivation ou même certaines dimensions de la qualification — soit progressivement mis sous pression. Ce glissement n'est pas purement théorique : plusieurs événements récents illustrent concrètement cette dynamique. En 2023, l'enseignement communautaire flamand a ainsi réduit le nombre d'heures consacrées à l'histoire et à la géographie dans l'enseignement secondaire, au profit du néerlandais et des mathématiques. De même, des disciplines telles que l'éducation musicale, les arts plastiques ou l'esthétique font l'objet d'une pression croissante (Verneert & Dehondt, 2023). Cette évolution fait écho à une tendance internationale plus large, dans laquelle les disciplines perçues comme n'offrant que peu de bénéfices mesurables en termes de capital humain ou de retour sur investissement deviennent de plus en plus vulnérables. Ironiquement, les défenseurs de ces disciplines en viennent souvent à mobiliser la même logique économique pour justifier leur maintien. Ainsi, lorsque l'Université d'Amsterdam a annoncé son intention de fusionner plusieurs formations en langues et cultures étrangères (comme l'hébreu et l'arabe) et de supprimer d'autres (telles que le suédois, le norvégien, le danois, le polonais, le tchèque, le serbo-croate, l'italien ou le grec moderne), les opposants ont formulé leur critique en ces termes :

« Dans l'économie de la connaissance néerlandaise, les études de langue et de culture sont indispensables. Les Pays-Bas ont besoin de ce savoir au plus haut niveau pour ne pas être à la traîne dans le monde des affaires

²⁰ Le fait que des disciplines comme les STEM et des compétences telles que les compétences du XXI^e siècle ou les compétences de base soient perçues comme économiquement précieuses ressort également de l'appel des employeurs à les prioriser dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence (Que pensent les patrons, 2018).

internationales, pour former de bons enseignants et pour mieux comprendre la société multiculturelle. »
(d’Alessandro et al., 2014)

Dans le même ordre d’idées, on observe qu’un nombre croissant d’acteurs, tant en Belgique qu’à l’international, tentent de défendre certaines disciplines en les associant à l’enseignement STEM déjà considéré comme « économiquement valorisable ». Ainsi, au fil des années, plusieurs déclinaisons de l’acronyme STEM ont vu le jour – telles que STEAM (incluant les arts), STEHM (intégrant les humanités) ou encore STEMstory (faisant place à l’histoire) – avec des succès variables. Parmi celles-ci, l’intégration des arts dans les parcours STEM semble être celle qui a trouvé le plus d’écho, également en FW-B (voir par exemple Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024b). Comme le souligne Land (2013, p. 552), l’un des défenseurs des arts dans le programme scolaire, « to go full STEAM ahead », il ne suffit pas de doter les individus de compétences technologiques de pointe, il faut également leur permettre de penser de manière créative afin de favoriser l’innovation (voir également Thurley, 2016).

En résumé, plutôt que de remettre en question la « vision unidimensionnelle de l’enseignement » comme producteur de capital humain (voir Ozga, 2000, p. 9), les défenseurs des disciplines menacées s’efforcent de justifier leur importance en invoquant leur plus-value économique. Que cela relève d’un choix stratégique ou résulte du fait que le néolibéralisme, en tant que rationalité gouvernementale, rend impensables d’autres formes de justification (cf. Brown, 2015), importe finalement peu. Ce qui compte ici, c’est que cela témoigne de la domination d’un cadre de pensée centré sur la notion de capital humain et de rentabilité économique. Pour clore cette réflexion par une voix qui rompt avec les logiques dominantes, je souhaite partager avec vous la réaction de François-Xavier Bellamy, maire adjoint de Versailles, à la question d’un journaliste lui demandant si la philosophie a encore sa place dans l’enseignement. Il affirme :

« Sans doute est-ce plus utile que jamais, précisément dans la mesure où la philosophie ne répond à aucune recherche d’efficacité: elle suspend la préoccupation exclusive de la rentabilité, de la performance, de l’hyperactivité qui obsède notre époque. Il est bon que nous préservions un espace de gratuité, où les jeunes puissent prendre le temps de se poser les questions essentielles de leur vie. La philosophie arrête l’action pour lui redonner un sens ; en ce sens, elle est indispensable précisément dans la mesure où elle ne sert à rien. » (Bastie, 2014)

Une telle déclaration est pertinente. Non pas tant en raison de l’affirmation selon laquelle l’enseignement de la philosophie ne servirait à rien – pas même à la production de capital humain, ce qui, comme l’a montré Vansieleghem (2010) dans sa thèse, n’est d’ailleurs pas toujours vrai, puisque l’enseignement de la philosophie est aujourd’hui souvent structuré précisément pour produire des compétences dites « valorisables ». Elle est surtout pertinente parce qu’elle affirme que quelque chose peut être précieux, même si – et peut-être aujourd’hui justement parce que – cela ne poursuit aucun objectif économique.

1.3 Comment

Comme nous l'avons montré au point 1.2, les dimensions de l'enseignement susceptibles d'être économiquement valorisées tendent aujourd'hui à être privilégiées, souvent au détriment de celles qui ne semblent pas offrir de plus-value immédiate. Lorsque la production de capital humain est érigée en finalité première de l'éducation et que l'organisation du système éducatif s'inscrit de plus en plus dans une logique de marché (voir Brown, 2015), il va de soi que l'on cherche également à identifier les méthodes et les pratiques pédagogiques qui contribuent le plus efficacement à cet objectif. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement de déterminer ce qui mérite d'être enseigné, mais également *comment* l'enseigner de la manière la plus efficiente. C'est dans ce contexte qu'a émergé, au cours des deux dernières décennies,²¹ un intérêt croissant pour l'éducation fondée sur les preuves (également appelé l'éducation fondée sur les données probantes ou appelé en anglais *evidence-based education*). L'éducation fondée sur les preuves repose sur l'idée que les décisions pédagogiques — qu'il s'agisse des méthodes d'enseignement, des pratiques de classe ou des dispositifs d'évaluation — devraient être guidées par les résultats de recherches empiriques attestant de leur efficacité. Par exemple, supposons que l'objectif soit de faire comprendre aux élèves les lois du mouvement de Newton. Plusieurs méthodes sont alors envisageables. On pourrait, par exemple, exposer les principes et formules, comme la relation fondamentale selon laquelle la force est égale à la masse multipliée par l'accélération [$F = m \times a$]. Toutefois, il serait également possible de commencer par des expériences pratiques, en lançant des balles de masses et de vitesses différentes afin d'illustrer ces lois de manière concrète. Enfin, on pourrait organiser les élèves en petits groupes, leur fournir des matériaux et une consigne visant à leur permettre de découvrir par eux-mêmes les lois du mouvement. Face à cette diversité d'approches, il convient de déterminer quelle méthode pédagogique privilégier. Dans le cadre de l'éducation fondée sur les preuves, c'est la méthode dont la recherche éducative a démontré l'efficacité la plus élevée qui sera recommandée (c.à.d. la méthode qui maximise la production éducative avec un apport minimal de ressources).

Le raisonnement sous-jacent est que, en structurant l'enseignement à partir d'interventions éducatives dont l'efficacité a été démontrée par des études scientifiques (généralement expérimentales ou quasi-expérimentales), on serait en mesure d'améliorer la qualité de l'enseignement et, partant, les performances des élèves (voir notamment Slavin, 2002). Ainsi, l'éducation fondée sur des preuves repose sur deux présupposés essentiels : (i) il est souhaitable de privilégier des dispositifs pédagogiques, des méthodes d'enseignement et des pratiques qui « fonctionnent » et (ii) les résultats de la recherche scientifique permettraient d'identifier celles-ci (cf. Cartwright & Hardie, 2012). Comme le souligne Davis (2018, p. 135), cette idée est particulièrement séduisante — qui pourrait en effet être favorable à un enseignement inefficace ? Par ailleurs, il n'a jamais été aussi simple de fonder l'enseignement sur les résultats de la recherche

²¹ Notons toutefois que cet intérêt pour une approche fondée sur les preuves ne naît pas ex nihilo au tournant du XXI^e siècle. Au sein du monde académique, des appels en faveur d'une éducation fondée sur des données probantes avaient déjà émergé auparavant, notamment à travers les travaux de Davies (1999) ou de Hargreaves (1996), qui plaidaient pour des pratiques enseignantes fondées sur des résultats empiriques solides.

scientifique (OECD, 2025a). De nombreux dispositifs existent — également en Belgique (voir Leerpunt, n.d., financé par le gouvernement flamand) — qui attribuent un score unique à l'efficacité de multiples interventions pédagogiques. (voir par exemple Hattie, 2023).²²

Dans cette perspective, il n'est guère étonnant que l'éducation fondée sur des preuves suscite un enthousiasme croissant de la part des décideurs politiques (voir Pellegrini & Vivanet, 2020, pour une analyse de son adoption en Europe, et Dacht & Baye, 2024, pour une discussion à ce sujet en Fédération Wallonie-Bruxelles). Fonder les pratiques éducatives sur des données probantes est en effet perçu comme une solution rapide et efficace, susceptible de rendre les investissements dans l'enseignement plus productifs et d'en accroître les retombées économiques (voir par exemple OECD, 2022). Ainsi, on observe que les pouvoirs publics incitent de plus en plus les écoles et les enseignants à fonder leurs pratiques sur « ce qui fonctionne ». Par là, on entend ce dont l'efficacité a été démontrée par la recherche scientifique. Si, dans certains contextes, cette incitation reste relativement facultative (comme c'est le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, voir Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017), on constate qu'ailleurs, cela peut se traduire, dans les faits, par une forme de contrainte (comme dans certains États américains, où le financement est conditionné à l'adoption de techniques fondées sur des données probantes, voir par exemple Ede, 2006).

Si cette orientation offre un réel potentiel d'amélioration de l'enseignement et des résultats d'apprentissage, nous souhaitons néanmoins souligner que le mouvement vers une éducation fondée sur les preuves n'est pas exempt de dangers. Plus précisément, nous défendons l'idée qu'une focalisation excessive sur les pratiques dites « fondées sur les preuves » peut, paradoxalement, nuire à l'efficacité éducative et compromettre ce qui constitue l'essence même de l'éducation et du travail pédagogique. Pour étayer cette thèse, nous proposerons une analyse critique de trois postulats fondamentaux de l'éducation fondée sur les preuves.

1.3.1 Généralisation des résultats

Premièrement, il est essentiel de prendre conscience de l'origine de l'éducation fondée sur les preuves. Plus précisément, celle-ci s'est développée comme une extension de la médecine fondée sur les preuves (*evidence-based medicine*), qui visait à améliorer la prise de décision clinique en l'ancrant dans les meilleures données scientifiques disponibles. Inspirés par le succès apparent de cette approche dans l'amélioration des résultats de santé et l'optimisation des ressources, des décideurs politiques et des chercheurs ont cherché à transposer ce paradigme au domaine de l'éducation. L'idée centrale était que les pratiques pédagogiques, tout comme les traitements médicaux, devraient être choisies sur la base de données empiriques. Cette transposition

²² Parmi les initiatives les plus emblématiques en la matière figure l'ouvrage *Visible Learning* de John Hattie. Dans ce livre, Hattie (2023) présente l'efficacité de pas moins de 350 facteurs liés à l'éducation, allant du tutorat entre pairs à la fourniture de feedback. En attribuant à chacun un chiffre (appelé « taille d'effet »), Hattie offre aux enseignants une idée claire des résultats d'apprentissage qu'ils peuvent attendre en intégrant une modalité de travail, une méthode pédagogique ou un principe éducatif dans leur pratique d'enseignement.

repose sur une hypothèse clé : les résultats issus de la recherche scientifique seraient généralisables à la pratique. Autrement dit, la pratique fondée sur les preuves suppose que si une intervention a été efficace dans un contexte donné (par exemple, une étude quasi-expérimentale), elle le sera également dans un autre (Cartwright & Hardie, 2012). Or, la validité de cette hypothèse dépend fortement du degré de contrôle que l'on peut exercer sur les variables impliquées — telles que l'objet de l'intervention et le contexte dans lequel elle est mise en œuvre. En médecine, cela est souvent possible : le paracétamol, par exemple, s'avère efficace contre la fièvre car les enzymes avec lesquelles il interfère demeurent relativement stables d'un individu à l'autre. Mais en éducation, les élèves, les enseignant·es, les écoles et les cultures varient considérablement et évoluent sans cesse. Il n'est donc pas possible de « standardiser » ces éléments. En ce sens, l'éducation fondée sur les preuves ne peut démontrer que ce qui a fonctionné, et non ce qui fonctionnera (Biesta, 2007 ; Levering, 2010).

Sur base de mon expérience personnelle d'enseignement, je peux témoigner que rien, en éducation, ne se répète jamais à l'identique. Il m'est arrivé de donner la même leçon à trois groupes quasi identiques de futur·es enseignant·es, pour constater des réactions radicalement différentes. Ce qui touche profondément un groupe peut n'avoir qu'un impact très limité sur un autre. Les raisons peuvent être multiples : un cours donné un lundi matin n'est pas perçu de la même manière qu'un cours donné un vendredi après-midi ; un auditoire lumineux et bien ventilé n'offre pas les mêmes conditions qu'un local sans fenêtre ni aération. Même au sein d'un même groupe, l'effet d'une séance peut varier d'une semaine à l'autre. Une semaine, des tensions peuvent peser sur le climat de classe à la suite d'un conflit ; la suivante, le groupe peut être euphorique à l'approche d'un événement festif — ou, au contraire, apathique, parce qu'il s'en remet encore. Enfin, les élèves ne sont jamais exactement les mêmes, ne serait-ce que parce que l'éducation vise précisément à les transformer. C'est là tout le paradoxe de l'éducation fondée sur des preuves. D'un côté, elle reconnaît le changement, puisqu'elle cherche à en produire par des méthodes fondées sur des preuves. De l'autre, elle l'ignore commodément lorsqu'elle prétend prédire ce qui fonctionnera, à partir de ce qui a fonctionné. Le fait que tout soit en constante évolution — comme l'affirmait déjà le philosophe présocratique Héraclite, « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » — nous interdit de supposer que ce qui a fonctionné hier et ailleurs fonctionnera nécessairement ici et aujourd'hui. Si l'on se permet un peu d'audace pédagogique, on pourrait même renverser l'adage bien connu des sciences exactes : « La folie, c'est de faire toujours la même chose et d'en attendre des résultats différents », en disant plutôt : « La folie, en éducation, c'est de faire toujours la même chose et d'en attendre les mêmes résultats. »

C'est précisément cette incertitude et cette multiplicité de facteurs qui rendent l'enseignement à la fois exigeant et passionnant. L'enseignant·e doit tenter de prendre en compte tous ces éléments, tout en sachant que, même en le faisant, les résultats ne seront jamais entièrement prévisibles. Nier cela revient à méconnaître ce qu'est fondamentalement l'éducation, et peut, paradoxalement, en réduire l'efficacité, comme nous le verrons plus loin. L'éducation fondée sur des preuves peut tout au plus indiquer un chemin

possible vers un objectif, mais elle ne peut jamais garantir qu'on l'atteindra. Elle ne permet pas de déterminer si une méthode est efficace. Elle ne peut qu'attester qu'elle l'a été — appliquée par telle personne, à tel groupe, dans tel contexte, à tel moment, une situation par définition non reproductible, ne serait-ce que parce que la méthode elle-même visait à transformer ce groupe.

1.3.2 *Les preuves comme seul guide*

À ce stade, un lecteur critique pourrait faire valoir qu'avoir des informations sur ce qui a fonctionné vaut toujours mieux que de ne disposer d'aucune information. Si cette remarque est indéniablement juste, elle met en lumière une *seconde postulat* implicite du mouvement actuel en faveur de l'éducation fondée sur des preuves : l'idée selon laquelle les données scientifiques constitueraient la *seule* forme de savoir susceptible de guider la conception de pratiques éducatives efficaces. Or, comme nous allons le montrer, ce n'est pas le cas. D'autres formes de connaissance, tout aussi précieuses, existent.²³ Cependant, elles risquent de ne pas émerger — ou de ne pas être reconnues — si l'on accorde aux seules données scientifiques le statut de principe directeur exclusif.

Pour illustrer ce point, je souhaite évoquer une étude récente qui a retenu mon attention, menée par Véronique Servais, collègue à l'Université de Liège. Au début des années 1990, Servais (1999a ; 1999b) a cherché à déterminer si des interactions avec des dauphins pouvaient favoriser l'apprentissage chez des enfants autistes. En recourant à un protocole quasi-expérimental — comprenant des pré- et post-tests, un groupe test bénéficiant de séances pédagogiques avec des dauphins, et un groupe témoin suivant un enseignement en classe plus conventionnel — elle a constaté que les enfants du groupe test obtenaient de meilleurs résultats et progressaient de manière significative. En ce sens, les données empiriques semblaient confirmer que les interactions avec les dauphins pouvaient soutenir l'apprentissage. Cependant, lorsqu'elle a tenté d'appliquer cette méthode à un second groupe d'enfants, les résultats se sont révélés bien plus décevants. Contrairement au premier groupe, aucun des enfants ne semblait tirer de bénéfices notables de la démarche. En analysant cette différence, Servais a conclu que, même si les deux groupes étaient comparables à bien des égards, ils n'étaient pas identiques — un constat qui rejoint la critique évoquée précédemment. Plus fondamentalement, elle a montré que l'efficacité observée dans le premier groupe ne tenait pas tant à la méthode elle-même qu'à la *manière* dont elle avait été élaborée. En effet, dans le groupe initial, l'approche pédagogique n'était ni prédéfinie ni figée. Elle s'était construite progressivement, au fil des observations et des ajustements effectués par les enseignants, en réponse aux réactions des enfants face aux dauphins. Dans le second groupe, en revanche, la méthode avait été transformée en protocole rigide. Après tout, puisque son efficacité avait été démontrée, il semblait logique de la reproduire à l'identique. Or, selon Servais, c'est précisément ce passage d'une pratique évolutive et située à une application figée fondée sur les preuves qui explique les résultats décevants.

²³ Ce point avait même été reconnu par certains des premiers défenseurs de l'éducation fondée sur des données probantes (voir, par exemple, Hargreaves, 1996), mais il semble avoir progressivement disparu des débats actuels.

Que faut-il en conclure ? Tout au moins, que considérer une méthode pédagogique comme une recette à appliquer simplement parce qu'elle s'est montrée efficace dans un autre contexte peut s'avérer problématique. Une telle démarche risque même de devenir contre-productive. En valorisant l'efficacité démontrée a posteriori, on court le risque d'exclure — comme source d'information légitime — les élèves qui se trouvent ici et maintenant face à nous, avec leurs réactions propres et leur contexte singulier. Ce faisant, on compromet la possibilité de co-construire des pratiques pédagogiques véritablement attentives à la composition unique d'un groupe d'apprenants et à ses besoins spécifiques. Ainsi, on peut observer un paradoxe central au cœur de l'éducation fondée sur les preuves : son efficacité est supposée reposer sur une fidélité stricte aux méthodes éprouvées, alors que la nature fondamentalement « radicalement locale » de l'enseignement – comme le soulignent Cochran-Smith et Lytle (2009, p. 10) – exige au contraire de la souplesse, de la sensibilité et une adaptation continue à des contextes et à des élèves toujours uniques et en constante évolution. Une dépendance excessive à l'égard de méthodes ou de programmes fondés sur des preuves, ainsi qu'une mise en œuvre trop rigide de ceux-ci, peut donc restreindre la réactivité même qui est requise pour faire face à la diversité et à la variabilité des réalités scolaires. Ce manque de réactivité peut alors, paradoxalement, conduire à des résultats décevants.

Le fait que les observations de Servais ne relèvent pas d'un cas isolé devient manifeste lorsqu'on examine la mise en œuvre de l'éducation fondée sur les preuves aux États-Unis. Comme mentionné précédemment, certains districts scolaires y exigent l'utilisation de programmes standardisés fondés sur les preuves — en particulier dans les établissements accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux populaires — comme condition pour obtenir des financements essentiels (voir Ede, 2006). Ces programmes, souvent très détaillés, prescrivent non seulement le contenu de chaque leçon, mais aussi le vocabulaire exact, le minutage et l'enchaînement précis des consignes de l'enseignant et des réponses des élèves. Bien qu'ils aient démontré leur « efficacité » dans des études scientifiques, ces programmes ne parviennent fréquemment pas à produire les résultats attendus dans les contextes éducatifs réels (cf. Eppley & Dudley-Marling, 2019 ; McIntyre, Righmyer & Petrosko, 2008 ; Pogrow, 2000 ; Vaden-Kiernan et al., 2018). Lorsqu'on examine les raisons de ces résultats décevants, une étude menée par Carl (2014), qui s'est penchée sur les expériences d'enseignants chargés de mettre en œuvre ces programmes standardisés, se révèle éclairante. Carl (2014, p. 45) montre que de nombreux enseignants se sentaient frustrés, estimant que ces programmes « faisaient obstacle à la prise en compte des besoins réels de leurs élèves » (voir également Fitz & Nikolaidis, 2020). De tels témoignages soulignent combien une application rigide et une dépendance excessive vis-à-vis de pratiques fondées sur les preuves entravent la capacité des enseignants à mobiliser leur expérience ainsi que leur connaissance des élèves et du contexte dans lequel ils travaillent pour prendre des décisions pédagogiques éclairées. Il en résulte une déprofessionnalisation, dans laquelle le rôle de

l'enseignant est réduit à celui d'un simple exécutant de recettes toutes faites, plutôt qu'à celui d'un véritable acteur pédagogique²⁴.

1.3.3 L'efficacité avant tout

Dans les sections précédentes, nous avons vu que l'éducation fondée sur les preuves ne permet pas de prédire ce qui fonctionnera, mais uniquement d'indiquer ce qui a fonctionné. Toutefois, même si l'éducation fondée sur les preuves permettait effectivement de formuler de telles prédictions, une question fondamentale subsisterait : cela suffirait-il pour orienter les choix pédagogiques, tels que la sélection de méthodes d'enseignement, de stratégies pédagogiques ou d'approches didactiques ? Supposons, par exemple, une étude qui montrerait qu'une méthode d'enseignement particulière est très efficace pour 85 % des élèves, mais qu'elle a peu ou pas d'impact sur les 15 % restants. Une autre étude pourrait démontrer qu'une méthode alternative est modérément efficace, mais qu'elle bénéficie à tous les élèves, dans une certaine mesure. Laquelle de ces deux méthodes l'enseignant devrait-il choisir ? Ce type de dilemme montre bien les limites de l'éducation fondée sur les preuves, du moins en tant que guide de l'action pédagogique : les données empiriques, seules, ne permettent pas de trancher. La raison en est que le cadre normatif sous-jacent est extrêmement faible (Levering, 2010). En effet, cette question est profondément normative : elle renvoie à ce que nous valorisons dans l'éducation — l'excellence ou l'équité ? Autrement dit, même si l'éducation fondée sur les preuves pouvait nous dire ce qui fonctionnera (ce qu'elle ne peut pas faire), cette connaissance resterait insuffisante pour prendre des décisions pédagogiques fondées (Meirieu, 2016).²⁵

Mais allons plus loin encore. Imaginons que ces dilemmes n'existent pas, ou que l'éducation fondée sur les preuves transcende délibérément toute considération normative. Une autre question demeure : serait-ce même souhaitable ? Un exemple éclairant, dans ce contexte, est proposé par Biesta (2007), qui pose la question suivante : et si des recherches démontraient que les châtiments corporels ont un effet extrêmement fort sur l'apprentissage ? Devrait-on alors, comme certains auteurs le suggèrent (cf. Slavin, 2008), fonder exclusivement nos décisions pédagogiques sur les résultats empiriques ? Si tel était le cas, et que l'on restait aveugle à toute forme de cadre normatif — ce qui, paradoxalement, serait en soi un choix profondément normatif (voir Vandebroek, 2023) — cela reviendrait à justifier l'usage des châtiments corporels dans l'enseignement. Il nous faut dès lors reconnaître que ce n'est pas parce qu'une méthode est efficace qu'elle est également souhaitable, ni que nous devons nécessairement la privilégier — comme semble pourtant l'induire l'approche evidence-based. Qu'une méthode soit efficace ne signifie pas qu'elle est compatible avec les valeurs que nous défendons ou que nous souhaitons promouvoir. À cet égard, on pourrait même affirmer que, quand bien même les programmes pédagogiques standardisés fondés sur les

²⁴ Il n'est donc pas surprenant que, dans un retournement quelque peu cynique, des recherches ont montré que les écoles mettant en œuvre ces programmes standardisés fondés sur les preuves ont tendance à recruter davantage d'enseignants sans formation pédagogique formelle (voir par exemple Fitz & Nikolaidis, 2020).

²⁵ Voir également Levering (2010) au sujet du problème dit fait-norme, qui renvoie à l'impossibilité de tirer des affirmations normatives à partir de faits (tels que des preuves scientifiques).

preuves s'avèreraient efficaces — ce qui, comme nous l'avons vu précédemment (voir 1.3.2), reste sujet à caution — nous pourrions néanmoins choisir de ne pas les adopter. En effet, comme le montrent Fitz et Nikolaidis (2020), ces programmes annihilent toute forme d'autonomie, de participation et d'initiative chez les élèves. Comme le rappelle Carr (1992, p. 248), « l'éducation est fondamentalement une pratique morale, profondément liée aux valeurs, et aux conflits de valeurs, bien plus qu'une entreprise technologique orientée vers l'atteinte optimale et efficace de fins prédéterminées ou consensuelles ». Par ailleurs, les contextes pédagogiques opèrent dans un espace intermédiaire entre la sphère publique de l'État et la sphère privée de la famille (De Bie, 2015), ou, selon la formule de Meirieu (2016), « entre la culture et l'enfant ». Cela implique qu'ils doivent à la fois prendre en compte les intérêts, les attentes et les besoins de ces deux pôles (cf. Levering, 2010). Or, dans les débats autour des pratiques fondées sur des preuves, les conceptions, attentes ou préférences des élèves sont presque toujours absentes. Comment ces derniers perçoivent-ils, par exemple, les programmes pédagogiques standardisés inspirés par ce modèle ? Les approuvent-ils ? Leur sont-ils bénéfiques selon leur propre expérience ? En réduisant l'évaluation de la pertinence d'une méthode ou d'une pratique à sa seule efficacité en termes de gains d'apprentissage, l'éducation fondée sur les preuves passe ainsi à côté d'un ensemble d'aspects essentiels — qu'il s'agisse des valeurs éducatives sous-jacentes, des finalités plus larges de l'enseignement ou encore du vécu des élèves eux-mêmes.

Par ailleurs — et cela nous conduit à notre dernier point — une focalisation exclusive sur ce qui « fonctionne » peut donner lieu à des pratiques éducatives non seulement en décalage avec notre système de valeurs, mais également susceptibles de freiner la poursuite d'autres finalités éducatives, telles que la socialisation et la subjectivation. Dans l'exemple proposé par Biesta, il apparaît clairement que le recours aux châtiments corporels va non seulement à l'encontre des valeurs que la plupart d'entre nous défendent, mais pourrait également socialiser les élèves dans une culture où il est permis d'imposer sa volonté par la violence (Carr, 1992). Une remarque similaire peut être formulée à l'égard des leçons standardisées fondées sur les preuves. Celles-ci pourraient être très efficaces pour transmettre aux élèves des connaissances sur les lois, les droits et les devoirs dans une société démocratique, tout en les socialisant à une manière de vivre fondamentalement antidémocratique (Fitz & Nikolaidis, 2020). Cette entrave au travail éducatif de socialisation et de subjectivation peut toutefois également se manifester de façon plus insidieuse, à travers le simple fait de négliger ces dimensions. Pour illustrer ce point, reprenons l'exemple de l'enseignement de la loi de Newton. Comme indiqué précédemment, plusieurs approches pédagogiques sont envisageables. Il se pourrait que des recherches montrent que l'exposition magistrale des principes et formules par l'enseignant produise, en moyenne, de meilleurs résultats en termes d'apprentissages que des activités en petits groupes où les élèves découvrirait la loi à travers des tâches et des discussions. Dans une logique strictement fondée sur les preuves, le choix de l'enseignement magistral apparaîtrait alors comme la meilleure option. Toutefois, cela s'explique par le fait que l'éducation fondée sur des données probantes se concentre principalement sur l'efficacité en matière de qualification. Or, il est tout à fait possible que le travail en groupe génère des effets plus positifs en matière de socialisation — par exemple, en favorisant la

coopération, l'écoute mutuelle ou le développement de compétences interpersonnelles. Autrement dit, ce que l'on considère comme « efficace » dépend largement des finalités éducatives que l'on valorise.

En résumé, on pourrait dire que notre focalisation sur la production de capital humain permet à l'éducation fondée sur les preuves d'apparaître comme légitime. Si cette tendance peut certes nous aider à éclairer certaines décisions, elle comporte également des dangers si elle devient dominante. À la manière d'un œuf de coucou fraîchement éclos, elle risque d'éclipser d'autres dimensions essentielles de l'éducation, telles que l'unicité des élèves et des contextes, le jugement professionnel des enseignants, les valeurs que nous souhaitons défendre, ainsi que d'autres finalités éducatives comme la socialisation et la subjectivation.

2. Voix discordantes

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons mis en lumière plusieurs évolutions récentes au sein de notre système éducatif. Nous avons ainsi abordé (i) l'attention croissante portée aux tout-petits dans l'éducation, (ii) l'accent mis sur l'enseignement au détriment des soins dans l'enseignement préscolaire, (iii) l'importance accordée à certaines disciplines et contenus d'apprentissage, en particulier à l'enseignement STEM, aux compétences du XXI^e siècle ainsi qu'aux « 3R » et (iv) l'accent mis sur l'éducation fondée sur des preuves. Lorsqu'on examine ce qui relie ces évolutions, on constate qu'elles découlent toutes d'une préoccupation quant à la production de capital humain et/ou à la manière dont cette production peut être organisée de la façon la plus efficace et la plus performante possible. Sur cette base, on pourrait conclure que la logique du capital humain s'est installée dans l'éducation et tend à la dominer de plus en plus. Pourtant, une telle conclusion semble, à première vue, prématurée. Il existe en effet de nombreuses évolutions qui semblent, du moins en apparence, aller à l'encontre de cette logique. Pensons, par exemple, (i) à l'attention croissante portée à la santé mentale, (ii) à la persistance des préoccupations concernant les inégalités scolaires, (iii) à l'augmentation du nombre d'écoles à pédagogie alternative, (iv) au regain d'intérêt pour la centralité de l'élève et (v) aux nombreuses initiatives en faveur de la mixité sociale. Chacune de ces évolutions semble, à sa manière, vouloir activer un autre registre au sein de l'éducation — qu'il s'agisse de l'importance du bien-être, d'une approche holistique de l'apprentissage ou de la recherche d'une plus grande égalité. Dans ce qui suit, nous examinerons les trois premières de ces évolutions. Il sera montré que, bien que ces initiatives paraissent s'opposer à la logique dominante du capital humain, elles ne le font pas nécessairement et tendent, en pratique, à la renforcer.

2.1 Bien-être mental

Au cours des deux dernières décennies, le nombre d'initiatives axées sur le bien-être mental des élèves, via des pratiques telles que la méditation, la pleine conscience (mindfulness) et le yoga, a fortement augmenté. Rien que dans le monde anglo-saxon, des millions d'élèves ont été initiés à la pleine conscience par l'intermédiaire d'organisations telles que MindUp, le Mindfulness in Schools Project (MISP) ou encore Mindfulschools, récemment disparu (Roeser et al., 2023). Pour l'enseignement belge en général, et pour le paysage éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) en particulier, il manque malheureusement

des données globales permettant de cartographier ce phénomène. Toutefois, ces dernières années, la presse a régulièrement relayé des articles sur des écoles mettant en place des initiatives de pleine conscience, de méditation et/ou des projets de yoga pour leurs élèves (voir, dans le contexte de la FW-B, entre autres Berlier, 2019 ; Cathaldo, 2019 ; Desablens, 2018 ; Gérardy, 2024 ; Guidi, 2023 ; Holvoet, 2019 ; Legrand, 2020 ; Thieffry, 2019 ; Verhest, 2017). Même s'il n'est pas possible de tirer des conclusions solides à partir de ce type d'informations fragmentaires et anecdotiques issues de cas particuliers, il semble que, dans ce contexte également, l'attention portée au bien-être mental des élèves soit en augmentation.

D'un point de vue pédagogique progressiste, on *pourrait* se réjouir de cette tendance. Alors que le discours sur le capital humain met surtout l'accent sur l'enfant en tant que capital — et sur le rôle que ce capital doit assumer, à savoir celui de membre productif d'une économie de la connaissance néolibérale —, les initiatives de méditation, de pleine conscience et de yoga se concentrent au contraire sur l'enfant ici et maintenant : sur ses émotions, ses préoccupations, ses besoins et, par conséquent, sur son bien-être. En ce sens, ces pratiques *semblent* constituer un contre-mouvement dans un contexte éducatif où l'action pédagogique semble de plus en plus subordonnée à des objectifs de rendement économique. Mieux encore, elles paraissent répondre aux effets délétères d'une focalisation excessive sur la performance et l'efficacité, effets parmi lesquels on compte l'augmentation du stress chronique, des troubles anxieux, du burn-out, de la dépression et de la phobie scolaire chez les enfants et les jeunes.

Cependant, lorsqu'on examine ces initiatives de plus près, certains éléments viennent nuancer l'image qu'on pourrait se faire d'elles comme voix discordante ou véritable alternative. Tout d'abord, les programmes de méditation, de pleine conscience et de yoga recherchent la solution à la souffrance dans l'individu souffrant lui-même. L'hypothèse sous-jacente est que l'individu peut être heureux à condition d'apprendre à être consciemment présent dans l'instant et à se détacher des pensées, ruminations ou inquiétudes liées au passé et à l'avenir. Dans cette perspective, le bonheur est présenté comme une compétence individuelle qui peut être apprise et entraînée. Le problème, c'est que cette approche tend à localiser les causes du stress — et, par extension, des problématiques telles que l'anxiété, le burn-out, la dépression ou la phobie scolaire — dans l'individu. Les facteurs structurels, sociaux ou institutionnels — qui peuvent pourtant avoir un impact considérable sur la personne, mais sur lesquels elle n'a que peu ou pas d'influence directe — restent largement hors champ dans cette approche (voir Bouverne-De Bie, 2015, chap. 3, sur la définition des problèmes sociaux). Ronald Purser souligne également cet aspect dans son analyse critique de la pleine conscience dans *McMindfulness: How Mindfulness Became the New Capitalist Spirituality*. Il écrit :

« La pleine conscience aide les gens à affronter la douleur avec équanimité. Mais elle nous conditionne aussi à envisager le stress de manière peu utile. (...) Cela ressemble à un outil qui donne du pouvoir, mais cela ignore toute

source de souffrance extérieure à notre esprit, comme le système capitaliste, qui exerce tant de pression dans la vie quotidienne. » (Purser, 2019, p. 48)²⁶

Ces initiatives se résument donc, douloureusement, à **une forme de traitement symptomatique**. Ou, comme Purser le formule dans le contexte de la pleine conscience en entreprise :

« C'est comme prendre une aspirine pour un mal de tête. Une fois la douleur partie, tout reprend comme avant. Même si les individus deviennent de meilleures personnes, l'agenda des entreprises visant à maximiser les profits, lui, ne change pas. » (Purser, 2019, p. 20)

De manière comparable, on pourrait soutenir que les programmes de méditation, de pleine conscience et de yoga dans notre système éducatif peuvent certes contribuer à ce que les élèves ressentent moins de stress, mais qu'ils ne modifient en rien les causes structurelles de ce stress. On peut penser, par exemple, à un système éducatif principalement orienté vers la qualification, la performance compétitive et la production de capital humain, ainsi qu'aux pratiques qui y sont associées et qui ont été précédemment discutées, allant de l'« evidence-based education » à l'obligation de propreté. Plus encore, ces programmes ne remettent même pas en question ces structures et logiques sous-jacentes ; au contraire, ils les masquent. Cela entraîne au moins trois conséquences. Premièrement, cela conduit à une **dépolitisation** du stress : ce qui résulte en partie d'une pression sociale plus large est réduit à un problème individuel d'apprentissage ou d'adaptation dont l'individu est censé être responsable. En effet, selon cette logique : si le stress est auto-créé, alors c'est ma propre faute si je ne suis pas « assez » attentif ou conscient. Deuxièmement, cette perspective **pathologique** le stress : l'expérience du stress chez les élèves est considérée comme un problème individuel à corriger, alors que cette expérience, bien que désagréable, pourrait tout aussi bien être comprise comme une réaction parfaitement normale, voire saine, à une situation anormale et toxique. Enfin, cette approche individualisante a un effet **pacifiant** : en focalisant l'attention sur le fonctionnement intérieur de l'individu (sa capacité à être présent de manière consciente, à s'autoréguler et à maîtriser ses émotions), on détourne le regard des facteurs contextuels potentiellement nocifs. Cela réduit non seulement la conscience que le contexte lui-même peut être pathogène, mais aussi l'espace pour remettre collectivement en cause ce contexte et le réformer structurellement. Dans cette perspective, le stress n'est pas lu comme le signe d'un système nocif, mais comme l'indication que l'individu n'a pas encore suffisamment travaillé à son équilibre intérieur. La question fondamentale devient alors non pas « comment pouvons-nous réformer les structures (éducatives) de manière à ce qu'elles contribuent au bien-être collectif et à la justice sociale ? », mais « comment puis-je m'adapter et m'optimiser pour mieux fonctionner dans un système éducatif existant, stressant et potentiellement injuste ? ». Ou, comme le formule avec acuité Purser (2019, p. 183) : Le

²⁶ Un argument très similaire se retrouve dans l'ouvrage de Fisher (2014, p. 21), qui affirme : « En privatisant ces problèmes — en les traitant comme s'ils étaient uniquement causés par des déséquilibres chimiques dans la neurologie de l'individu et/ou par son environnement familial —, toute question relative à une causalité sociale et systémique est écartée. »

problème ne semble pas résider dans les circonstances auxquelles les élèves réagissent, mais dans la manière dont ils y réagissent.

Dans le paragraphe précédent, nous avons vu que les programmes de méditation, de pleine conscience et de yoga peuvent difficilement être considérés comme une véritable dissonance face à la focalisation dominante sur la production de capital humain dans l'enseignement. En effet, ces programmes ne remettent ni en cause, ni ne questionnent explicitement cette focalisation comme cause possible des problèmes mentaux qu'ils cherchent à résoudre. Mais cela ne s'arrête pas là. Ces programmes ne se contentent pas de ne pas défier la logique du capital humain, ils s'y inscrivent, au contraire, de manière explicite. Si l'on examine, par exemple, les articles de presse précédemment cités dans le contexte de la FW-B, on remarque que les initiateurs insistent systématiquement sur le fait que leurs pratiques ne se contentent pas d'améliorer le bien-être des élèves, mais qu'elles profitent surtout à leurs performances scolaires, par exemple en augmentant leur concentration, en améliorant leur attention ou en renforçant leur résilience émotionnelle (voir également Rose, 1996). Ce dernier aspect est souvent présenté comme l'objectif principal. Ainsi, ces initiatives sont réduites à des **instruments au service des objectifs éducatifs dominants**. Comme le résume avec concision un titre de presse : « *La méditation comme outil pédagogique à l'école* » (RTBF, 2016 ; voir aussi Rescan, 2015). À cette logique d'optimisation des performances s'ajoute un autre registre argumentatif : la mobilisation du capital humain. L'attention portée au bien-être mental des élèves est également valorisée parce qu'elle permettrait de prévenir des problèmes psychologiques ultérieurs – tels que la dépression, l'anxiété ou le burn-out – qui pourraient limiter, voire empêcher, la mobilisation productive de ce capital humain à l'âge adulte. Dans cette perspective, le bien-être n'est pas (exclusivement) une fin en soi, mais (également) un investissement préventif visant à garantir la disponibilité future d'une force de travail performante et adaptable. Les organisations internationales ne manquent pas de chiffrer cet enjeu. Ainsi, l'OCDE (2013b) a estimé que le coût économique des troubles mentaux tels que la dépression, les troubles anxieux et le burn-out pour la Belgique atteignait 3,4 % du PIB, un chiffre principalement attribuable à l'incapacité, temporaire ou permanente, d'exploiter pleinement le capital humain (par exemple, en raison de l'incapacité à travailler, de la perte d'emploi ou de la baisse de performance et de productivité). De même, une étude commandée par l'UNICEF a montré que, pour des pays comme la Belgique, le coût du manque de prise en charge du bien-être mental se chiffre en milliards. Selon ces organisations, investir dans le bien-être mental des élèves est donc essentiel, car cela contribue non seulement à améliorer leur qualité de vie, mais aussi à réduire les pertes économiques liées à l'« inutilisation » ou à la « sous-utilisation » du capital humain (OCDE, 2012 ; UNICEF, 2021). Ce type de raisonnement illustre parfaitement comment même les discours sur le bien-être mental peuvent être captés et reformulés dans un langage comptable et utilitariste, consolidant ainsi la centralité de la logique du capital humain plutôt que de la remettre en cause.

Ainsi, alors que les programmes de méditation, de pleine conscience et de yoga semblent, à première vue, interroger l'accent mis sur la production de capital humain, ils contribuent en réalité à le renforcer. Ils se présentent et sont utilisés comme des moyens de réaliser ces objectifs de la manière la plus efficace et efficiente possible. Dans cette optique, la résilience et l'« état d'esprit positif » que ces programmes visent à développer deviennent un moyen de supporter les attentes, et non de leur résister (voir également Han, 2016, à propos de la psychopolitique). La lecture, par exemple, du site Internet de MindUp, mentionné plus haut, révèle que, dès la page d'accueil, il est affirmé que la pleine conscience mène à « une amélioration des performances scolaires, en particulier en mathématiques et en langues ». Cette affirmation, reprise par les médias (voir Oaklander, 2015), repose néanmoins sur les résultats d'une seule étude (cf. Maloney et al., 2016 ; Schonert-Reichl et al., 2015). Or, le fait que cette étude ait été financée par la fondation à l'origine de MindUp soulève non seulement des questions quant à l'indépendance des chercheurs et, par conséquent, quant à la fiabilité des résultats, mais montre aussi à quel point les promoteurs font tout pour accrocher leurs initiatives à la locomotive de la qualification, de la performance compétitive et de la production de capital humain qui, ces dernières décennies, traverse le monde éducatif à pleine vitesse.

2.2 L'inégalité scolaire

Depuis la seconde moitié du XXe siècle, l'attention portée à l'égalité dans l'enseignement et la lutte contre les inégalités scolaires n'ont cessé de croître, tant dans les discours politiques que dans les réformes institutionnelles (Evetts, 1970). L'idée d'égalité éducative est devenue un objectif largement consensuel, affiché à travers une diversité de courants idéologiques et de traditions politiques. Elle bénéficie aujourd'hui d'un statut quasi-incontestable dans l'espace public : rares sont ceux qui s'y opposent explicitement, ou qui défendent ouvertement le maintien d'un système scolaire inégalitaire. Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'inégalité scolaire constitue également une préoccupation majeure. Cela se manifeste notamment à travers le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, la réforme systémique la plus récente du système éducatif de la FW-B, qui a pour « objectif principal d'améliorer les résultats de tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de réduire les inégalités scolaires » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022b, p. 6). En d'autres termes, en plus de renforcer le capital humain par l'amélioration du niveau scolaire, la réduction des inégalités éducatives est considérée comme une priorité équivalente (cf., Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022b, p. 14).

L'égalité éducative peut être interprétée de manière très large (voir, par exemple, Edgar, 2022 ; Levinson, Geron & Brighthouse, 2022). Pour certains, il suffit de garantir un accès égal à l'éducation pour parler d'égalité, tandis que pour d'autres, l'égalité n'est réalisée que lorsque les résultats scolaires le sont également. De plus, il n'est possible de parler d'égalité ou d'inégalité que dans le cadre d'une comparaison, dont les points de référence peuvent varier considérablement. Ainsi, certains évaluent l'égalité entre deux classes, tandis que d'autres se concentrent sur l'égalité entre élèves au sein d'une même classe. En d'autres

termes, toute réflexion sur l'égalité éducative soulève deux questions fondamentales : (i) l'égalité à propos de quoi ? (par exemple : le traitement, les opportunités, les acquis scolaires, le droit à une place), et (ii) l'égalité par rapport à qui ? (par exemple : entre tous les élèves ou entre deux groupes distincts d'élèves). La réponse à cette dernière question détermine également le degré de radicalité de l'égalité visée. Nous pourrions, par exemple, chercher à atteindre l'égalité des résultats entre tous les élèves. Mais nous pourrions aussi viser une égalité des résultats entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés. Cette seconde ambition est généralement perçue comme moins radicale. En effet, dans ce cas, l'égalité est atteinte dès lors que les élèves issus de milieux défavorisés obtiennent, en moyenne, des résultats comparables à ceux des élèves favorisés. Que certains élèves réussissent moins bien que d'autres n'est alors pas problématique en soi, tant que ces écarts ne sont pas corrélés à leur statut socio-économique.

Une analyse des documents politiques pertinents révèle que la seconde ambition occupe actuellement une place centrale (cf. Edgar, 2022). Cela vaut également pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans le *Code de l'enseignement*—le document juridique qui concrétise les objectifs et les réformes du *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*—on vise explicitement à réduire les écarts de performance scolaire. Toutefois, il ne s'agit pas tant de viser une égalité des résultats pour l'ensemble des élèves, que de réduire les écarts entre certains groupes. Plus précisément, il est question de réduire les disparités entre “des élèves les plus favorisés et des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique” (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022a, p. 247). L'attention portée à l'inégalité scolaire et la lutte contre celle-ci se traduisent en pratique bien souvent par un effort visant à **répartir plus équitablement l'inégalité** plutôt que par une réduction ou une suppression structurelle de celle-ci. Autrement dit, l'objectif est rarement de créer une égalité réelle entre les élèves, mais plutôt de garantir que l'inégalité soit distribuée de manière « équitable » entre différents groupes sociaux. Comme le formule avec acuité Fraser (2019, p. 13) : ces schémas progressistes-néolibéraux ne visent pas à abolir la hiérarchie sociale, mais simplement à la diversifier. Dans cette approche, l'enjeu concerne davantage l'égalité des chances entre élèves – censée produire des résultats similaires entre *groupes* – que l'égalité réelle des résultats entre élèves. Autrement dit, ce qui est recherché, ce sont des « résultats proportionnellement égaux », où le degré d'égalité éducative dépend de la mesure dans laquelle les différents groupes sociaux réussissent avec un taux de succès proportionnel (Evetts, 1970, p. 429).

Cette approche s'inscrit parfaitement dans une logique méritocratique, selon laquelle l'inégalité n'est considérée comme problématique que lorsqu'elle ne résulte pas de l'effort ou du talent individuel, mais bien de l'origine sociale – telle que la classe sociale ou l'origine migratoire (cf. Young, 1958). Il paraît dès lors juste d'exclure l'origine sociale, en tant que critère arbitraire, de ce qui peut être considéré comme une inégalité “juste” : après tout, nul ne choisit les circonstances de sa naissance. Hanushek et Woessmann, deux chercheurs qui analysent la valeur de l'éducation principalement sous l'angle de sa contribution à la croissance économique (voir chapitre 2 sur la transition vers une société de la connaissance), avancent un

argument similaire en affirmant qu'une telle « inégalité éducative paraît injuste, car le statut économique d'un enfant échappe totalement à son contrôle » (Hanushek et al., 2019, p. 10). Si tel est l'argument, on peut toutefois se demander pourquoi les différences de talent ne sont pas, elles aussi, considérées comme injustes. À l'instar de l'origine sociale, le talent échappe en grande partie au contrôle de l'individu.

Les raisons précises de cette distinction sont matière à spéculation, mais une chose est claire : alors qu'une approche de l'égalité visant à supprimer l'inégalité elle-même pourrait impliquer une remise en question du rôle de l'école dans les processus de sélection et d'allocation sociale — et donc dans la production de capital humain — une conception de l'égalité qui se limite à répartir équitablement l'inégalité ne remet pas ce rôle en cause. Bien au contraire, et c'est là notre second point, lorsque l'égalité se confond avec la méritocratie (cf. Fraser, 2019), elle ne tend pas à contester la production de capital humain, mais à la renforcer. Loin de menacer le système, elle le consolide : elle **devient un levier d'optimisation**. Le danger réside donc non seulement dans le fait que l'égalité éducative soit aujourd'hui largement réduite à une simple distribution équitable des inégalités, mais aussi dans le fait que la lutte contre l'inégalité éducative soit de plus en plus encadrée – voire récupérée – **au service d'objectifs économiques**. L'inégalité éducative n'est dès lors plus appréhendée – ou du moins plus exclusivement – comme un problème social ou éthique en soi, mais avant tout comme une menace pour la performance économique. L'argument repose sur l'idée suivante : lorsque certains groupes d'enfants – en raison de caractéristiques telles que le genre, l'origine migratoire ou la classe sociale – ne bénéficient pas des mêmes opportunités éducatives, une partie de leur potentiel demeure inexploité. Ce gaspillage de talents pourrait, à son tour, freiner la croissance économique.

De tels motifs permettent également de comprendre l'émergence de l'attention portée à l'égalité éducative dans des contextes historiques spécifiques (cf. Evetts, 1970). Aux États-Unis, par exemple, cette préoccupation s'est manifestée non seulement dans le sillage du mouvement des droits civiques, mais aussi en réaction à la crise du Spoutnik — c'est-à-dire le choc provoqué en 1957 par le lancement, par l'Union soviétique, du premier satellite artificiel, Spoutnik 1. Cet événement, survenu en pleine guerre froide, a été perçu par les États-Unis comme un présage menaçant d'un déclin imminent — celui de leur suprématie technologique, économique, politique et militaire. Pour éviter un tel scénario, l'éducation fut rapidement identifiée comme un levier stratégique. En particulier, il a été jugé essentiel de garantir l'égalité des chances afin de mobiliser pleinement le réservoir de talents disponibles, y compris ceux issus de groupes jusqu'alors marginalisés.²⁷ L'égalité éducative devint ainsi un impératif, non plus uniquement au nom de la justice sociale, mais aussi — et peut-être surtout — pour maximiser l'exploitation du capital humain au service de la compétitivité nationale. Comme le souligne Johanningsmeier (2008, p. 8):

²⁷ De plus, la promotion de l'égalité des chances en matière d'éducation revêtait également un intérêt propagandiste. Elle permettait de convaincre, voire de reconquérir, des personnes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays en faveur du bloc capitaliste. Cela concernait particulièrement celles qui soutenaient le bloc communiste ou qui étaient susceptibles de le faire, attirées par l'idéal d'égalité inhérent au communisme (voir Bell, 1980).

« Réaliser puis maintenir l'égalité des chances éducatives devint important non seulement parce qu'il s'agissait d'une question de justice sociale, mais aussi parce que la nation ne pourrait pas affronter avec succès la guerre froide sans disposer d'un capital humain suffisamment instruit. »

Une telle convergence d'intérêts se retrouve également dans les documents politiques contemporains. Par exemple, le discours de l'OCDE souligne régulièrement l'importance de l'égalité éducative en raison de sa contribution à la compétitivité des États. Ainsi peut-on lire :

« La prospérité d'un pays dépend de la manière dont il équipe les individus *de tous horizons* [italiques ajoutés] avec les compétences nécessaires pour obtenir des emplois décents, devenir plus productifs et innovants, et potentiellement créer des emplois, ainsi que pour prendre des décisions politiques, économiques et de vie plus intelligentes. » (OCDE, 2017, p. 9)

En effet, les inégalités éducatives liées à l'origine sociale sont :

« lié à un affaiblissement de la croissance économique, à un gaspillage du capital humain et à l'incapacité de transformer les progrès technologiques rapides en gains de productivité partagés entre toutes les entreprises et tous les secteurs économiques. » (OECD, 2017, p. 3)

Des formes d'inégalités plus spécifiques tendent également à être problématisées dans cette logique. Prenons l'exemple, déjà évoqué, de l'enseignement STEM : les élèves issus de l'immigration, et plus encore les filles, y demeurent largement sous-représentés. Cette sous-représentation est fréquemment dépeinte comme une perte de potentiel économique, tant dans les sphères politiques qu'académiques. Comme l'affirment sans détour Carnevale, Smith et Melton (2011, p. 69), « L'équité l'exige, mais l'économie aussi » — un argument qui se retrouve également dans les publications récentes de la Commission européenne (2025) et de l'OCDE (2025). Autrement dit, l'idéal d'égalité est redéfini dans le cadre de la logique du capital humain : il ne constitue plus uniquement une fin en soi, mais devient un instrument au service de l'optimisation économique, ou selon les termes de l'OCDE (2025, p. 15) « un catalyseur pour assurer la croissance économique ». Dans le contexte britannique, le sociologue Stephen Ball formule une observation similaire en soulignant que l'équité « n'est plus une valeur en soi au sein des politiques éducatives », mais tend de plus en plus à être « subordonnée à d'autres objectifs et finalités » (Ball, 2008, p. 191). L'égalité éducative est dès lors valorisée, non pas tant au nom de la justice sociale, que parce qu'elle permet de maximiser l'exploitation du capital humain disponible—ou, pour reprendre les mots de l'OCDE (2013a, p. 3), investir « dans l'égalité des chances pour tous dès les premières années de la scolarité (...) est la politique éducative la plus fructueuse. »

2.3 Les écoles à pédagogie alternative

Une autre tendance marquante dans notre système éducatif est la croissance du nombre d'écoles qui adoptent une pédagogie alternative (également appelées les pédagogies actives ou l'éducation nouvelle). Il

s'agit d'approches développées, entre autres, par Ovide Decroly, Célestin Freinet, Daniel Greenberg (Sudbury), Carl Medaer (l'école vivante), Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill (Summerhill), Fernand Oury (la pédagogie institutionnelle), Helen Parkhurst (Dalton), Peter Petersen (Plan d'Iéna) et Rudolf Steiner (Steiner-Waldorf).

Étant donné que ces pédagogies diffèrent fortement les unes des autres, il est difficile, voire impossible, de proposer une définition univoque de l'enseignement alternatif (Davies, 2002 ; Gamson, 2003 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009). Néanmoins, elles partagent généralement un ensemble reconnaissable d'idées, de caractéristiques et de principes fondamentaux (Zilversmit, 1993), ce qui permet, en tant que tel, de les décrire dans leurs grandes lignes. Plus concrètement, les pédagogies alternatives sont généralement centrées sur l'élève, organisées autour de problèmes, de défis et de projets souvent initiés par les élèves eux-mêmes. Elles favorisent l'apprentissage actif, la collaboration et la coopération. Contrairement aux pédagogies "traditionnelles," elles proposent **une éducation holistique** qui ne se limite pas aux seuls aspects académiques, mais met également l'accent sur le développement social, créatif, émotionnel et éthique des élèves. Cette vision holistique est particulièrement importante dans notre contexte. En effet, les fondateurs des écoles alternatives affirment se concentrer sur bien plus que la simple qualification ou la production de capital humain. Ils prétendent s'opposer aux tendances néolibérales qui se focalisent de manière étroite sur l'excellence. Comme l'affirment Mills et McGregor (2017, p. 3) :

« [Les écoles alternatives] se sont largement développées en réponse aux formes traditionnelles de scolarisation et à ce que leurs fondateurs ont perçu comme des environnements qui, à divers degrés, étouffent la créativité des jeunes, leur dénie leurs droits, ne parviennent pas à les développer en tant que citoyens à part entière, nuisent à leur bien-être émotionnel et spirituel, et sont trop préoccupés par le développement des jeunes en tant que 'capital humain'. »

2.3.1 Hier

Le contexte dans lequel l'enseignement alternatif s'est initialement développé semble lui aussi suggérer une forme de contestation à l'égard des logiques éducatives dominantes. Bien que certaines de ces pédagogies aient été élaborées dès le début du XXe siècle — notamment celles de Dalton, Decroly, Plan d'Iéna, Montessori, Steiner et Summerhill — c'est principalement dans le sillage des événements de Mai 1968 que les premières écoles alternatives ont vu le jour dans notre système éducatif. Au cours des années 1960 et 1970, une part croissante de la population occidentale a commencé à remettre en question l'orientation prise par la société. Le capitalisme, les inégalités qu'il engendrait, ainsi que les guerres menées par les gouvernements faisaient l'objet de critiques croissantes. L'école, dans ce contexte, était souvent perçue comme un instrument de reproduction sociale, destiné à former des individus dociles, peu enclins à remettre en question l'autorité établie, et aisément exploitables par les grandes entreprises. Ce mécontentement a atteint son paroxysme en mai 1968, lorsque des milliers de citoyens sont descendus dans les rues pour revendiquer une société plus pacifique, égalitaire, libre et moins compétitive. Mais – et c'est ce qui nous intéresse ici – ces événements ont également suscité l'émergence de collectifs composés d'éducateurs,

d'enseignants et d'acteurs engagés qui aspiraient à une refondation radicale du système éducatif (De Coster, Simon & Depaepe, 2009).²⁸ Dans cette dynamique de contestation et de renouveau, les collectifs engagés adoptent des voies diverses : certains conçoivent des approches pédagogiques inédites, tandis que d'autres réactivent des courants progressistes hérités du début du XXe siècle. Cette effervescence pédagogique se concrétise parfois par la création d'écoles alternatives, comme en témoignent les établissements fondés à Louvain (1975), Gand (1976) ou encore Liège (1985). Cette effervescence pédagogique témoigne d'une volonté explicite de rupture avec les logiques éducatives dominantes. Dans ce contexte, l'enseignement alternatif n'est pas seulement perçu comme une innovation formelle, mais bien comme une tentative de subvertir la logique du capitalisme qui structure en profondeur les systèmes éducatifs occidentaux. C'est d'ailleurs ce que soutiennent deux chercheurs américains, Maton et Nichols. Selon eux, les écoles alternatives offrent :

« des configurations éducatives en dehors de l'actuel focus néolibéral sur la standardisation, l'efficacité, la responsabilité, et la privatisation des écoles, du personnel et des services » (Maton & Nichols, 2020, p. 160).

Toujours selon les auteurs, ces écoles sont :

« plus attentives aux besoins créatifs, intellectuels et identitaires des élèves que les écoles traditionnelles, qui ont tendance à privilégier l'efficacité économique dans leur conception et leurs résultats » (Maton & Nichols, 2020, p. 160).

Si cette analyse s'avère exacte, cela offre un espoir à ceux qui se montrent critiques face à la logique dominante de l'enseignement axée sur la production de capital humain. D'autant plus que le nombre d'écoles alternatives en Belgique a considérablement augmenté au cours des dernières décennies. Selon un décompte réalisé par De Coster (2008), alors qu'aucune école alternative n'était présente dans l'enseignement primaire flamand en 1973, leur nombre était passé à 88 durant l'année scolaire 2005-2006. Un décompte récent, effectué dans le même contexte et à l'aide des mêmes critères de sélection (excluant par ailleurs les innovations récentes telles que les écoles pour adolescents, les écoles familiales et les modes d'enseignement mettant l'accent sur la musique ou l'art), révèle 203 établissements durant l'année scolaire 2025-2026, soit 5,4 % de l'ensemble de l'offre primaire. L'enseignement alternatif semble également gagner en popularité au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Duaut, 2016; Thieffy, 2018; Luong, 2019). Bien qu'aucune donnée globale ne soit actuellement disponible concernant le nombre total d'écoles alternatives dans la FW-B, une évolution comparable à celle observée en Flandre peut être supposée. À titre d'exemple,

²⁸ Par exemple, Ainsi, en 1970, le *Groupe d'Action pour un Enseignement Critique* (*Aktiegroep Krities Onderrwijs*) est fondé à Anvers par un groupe d'enseignants progressistes. Ce groupe déclare militer pour une rénovation de l'éducation à travers une pédagogie visant l'émancipation sociopolitique de la majorité. À Gand, un an plus tôt, en 1969, le *Groupe de Travail sur la Pédagogie Révolutionnaire* (*Werkgroep Revolutionaire Pedagogie*) voit le jour.

dans la seule ville de Liège, 12 des 76 écoles primaires organisées par la ville appliquent aujourd'hui une pédagogie Freinet.

2.3.2 *Aujourd'hui*

Depuis leur émergence dans les années 1970 et 1980, les écoles alternatives ont été conçues comme une réponse critique à l'école traditionnelle, perçue comme un vecteur de reproduction sociale et d'adaptation docile au marché. Pourtant, face à leur popularité croissante dans un contexte où règne le capitalisme néolibéral (cf., Fisher, 2014; Harvey, 2024), une question s'impose : ces formes d'éducation conservent-elles une portée transformatrice ou sont-elles, à leur tour, intégrées dans la logique néolibérale centrée sur le capital humain ? Comme le soulignent Maton et Nichols (2020, p. 173), le néolibéralisme a démontré une grande capacité à absorber ses propres critiques, y compris dans le domaine éducatif. Dans ce qui suit, cette question sera abordée sous deux angles complémentaires : d'une part, celui des *producteurs* (c.à.d. les décideurs politiques, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires) et, d'autre part, celui des *consommateurs* (c.à.d. les parents) pour reprendre une terminologie issue du champ économique.

En ce qui concerne les producteurs, il convient de se référer à l'étude menée par Tom De Coster, qui analyse les conditions ayant présidé à l'implantation de l'enseignement alternatif en Flandre ainsi que les transformations qu'il a connues au fil du temps. L'analyse de De Coster (2008 ; De Coster et al., 2009), fondée sur des entretiens et une étude documentaire du champ éducatif en Flandre, montre que les pédagogies alternatives, initialement portées par un projet émancipateur, ont connu un glissement profond dans leur signification et leur fonction. Ces évolutions suggèrent que, bien que certaines pratiques caractéristiques de ces pédagogies – telles que le travail en groupe, l'apprentissage par projets ou encore la participation active – aient été maintenues, leur portée critique et transformatrice tend à être oubliée dans des nombreux cas. Autrement dit, si les techniques pédagogiques persistent, **la finalité révolutionnaire** qui les sous-tendait à l'origine **semble avoir été évacuée**, au profit d'une réorientation profonde de leur sens. De Coster (2008) souligne à cet égard que les producteurs d'éducation s'emparent de plus en plus des pédagogies alternatives pour des **raisons stratégiques et marketing**. Alors que certaines écoles individuelles utilisent le label d'« enseignement alternatif » afin d'augmenter ou de modifier la composition de leur population scolaire (cf. Goossens & Van Gorp, 2016), les pouvoirs organisateurs y voient un levier pour élargir leur part de marché en adaptant et en diversifiant leur offre éducative (cf. De Coster, 2008). Ces dynamiques conduisent De Coster, Simon et Depaepe (2009, p. 671) à parler d'une « image trompeuse vendue aux clients – les parents ».

Il convient dès lors de porter notre attention sur ces derniers. Pourquoi les parents, en tant que consommateurs ou clients du système éducatif, se tournent-ils de plus en plus vers des établissements revendiquant une pédagogie alternative ? C'est à cette question que j'ai tenté de répondre dans une étude récemment publiée (Goossens, 2024), à partir d'entretiens menés avec 35 parents ayant délibérément inscrit

leur enfant dans une école à pédagogie alternative. Ce choix s'inscrit-il dans une critique explicite de l'éducation conçue comme un investissement ? Traduit-il un rejet de la centralité accordée à la qualification et à la production de capital humain ? Ou bien d'autres logiques, sont-elles à l'œuvre dans ces démarches parentales ? Les résultats ont montré que, si les parents semblaient initialement motivés par un rejet de certaines caractéristiques de l'enseignement traditionnel — telles qu'une discipline rigide, une charge de travail excessive ou un accent trop marqué sur la performance académique — leur choix en faveur d'écoles alternatives ne traduisait pas nécessairement un refus de concevoir l'éducation comme un investissement. Au contraire, leur préférence s'appuyait souvent sur la conviction que ces pédagogies offraient de meilleures garanties pour préparer leurs enfants à un avenir incertain, en leur transmettant des compétences jugées indispensables dans une société en mutation rapide. Selon eux, les savoirs de base transmis dans les écoles traditionnelles demeurent nécessaires, mais insuffisants. Ce qui compte désormais, ce sont des compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité, la motivation, la résolution de problèmes, l'autonomie, la planification ou encore la collaboration. Autant d'aptitudes que les parents associent davantage aux écoles alternatives et qui font écho au cadre des « compétences du 21e siècle ». Comme l'a exprimé David, une des participantes à l'étude :

J'ai été conseiller d'études pendant 13 ans dans [une institution d'enseignement supérieur]. Quand j'observais pourquoi les étudiants abandonnaient en première année, ce n'était pas tant à cause de problèmes cognitifs, mais plutôt à cause de problèmes d'approche, de planification et de motivation. Cela nous a renforcés dans l'idée qu'il faut éduquer les enfants différemment. Il faut leur apprendre à planifier. Il faut leur apprendre comment aborder les choses. Il faut leur apprendre à prendre des initiatives par la motivation, pas par la contrainte. (...) Et ce sont des choses que l'on retrouve dans l'éducation alternative et pas tellement dans l'éducation traditionnelle. (...) On espère qu'en étant imprégné de ces compétences jusqu'à 12 ans, cela portera ses fruits plus tard. (David)

Autrement dit, les écoles alternatives sont perçues par ces parents comme **des institutions à forte valeur ajoutée**. En inscrivant leur enfant dans ce type d'établissement, ils espéraient lui offrir un ensemble de compétences transversales et d'attitudes jugées indispensables à la réussite dans un monde en mutation constante. Comme l'exprime David, ce sont des compétences qui, à terme, devraient « porter leurs fruits ». En résumé, les parents interrogés privilégiaient les écoles alternatives non pas parce qu'elles se poseraient en rupture avec les objectifs du système dominant, mais bien parce qu'elles apparaissent comme plus à même de répondre efficacement aux exigences contemporaines. En ce sens, l'enseignement alternatif semble opérer un glissement : d'une *alternative au* modèle dominant, il devient une *alternative pour* mieux atteindre ses finalités – au premier rang desquelles figure le développement du capital humain.

4

Conséquences

Dans la préface, nous avons montré que l'éducation tend aujourd'hui à être envisagée avant tout comme un investissement. L'élève est, dans cette perspective, porteur d'un « capital initial », constitué de talents, de prédispositions ou de potentiels, que l'école doit activer, cultiver, valoriser et transformer en compétences directement mobilisables, notamment sur le marché du travail. Par conséquent, dans le premier chapitre, nous avons vu que cette vision conduit à accorder une place centrale à la fonction de qualification. Le deuxième chapitre a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs expliquant cette évolution du regard porté sur l'éducation : la domination du néolibéralisme, les dynamiques de mondialisation qui ont marqué les dernières décennies, la transition vers une société de la connaissance, ainsi que le désengagement progressif de l'État-providence. Nous avons également constaté que, si ce type de discours a d'abord émergé dans les cercles académiques et économiques, il ne s'y est pas cantonné. Il a été largement relayé, reformulé et traduit en propositions concrètes par des organisations internationales telles que l'OCDE ou l'Union européenne, avant d'imprégner progressivement les politiques éducatives nationales.²⁹ Dans une publication de la série de l'OCDE, Keeley (2007, p. 21) exprime clairement cette vision en affirmant que :

Dans l'économie mondiale du savoir, le capital humain – les compétences, les apprentissages et les talents – détermine la capacité des individus à gagner leur vie et à stimuler la croissance. Mais les individus ont besoin de systèmes éducatifs efficaces pour réaliser leur potentiel. Sans quoi ils s'exposent à des problèmes sociaux et économiques tout au long de leur vie. (Keeley, 2007, p. 21)

Or, le fait que cette vision — selon laquelle l'école contemporaine tend à être conçue et valorisée non plus comme un espace dédié à l'épanouissement global des jeunes, mais comme « la pierre angulaire » de la production du capital humain (Keeley, 2007, p. 64) — ait été reprise par les décideurs politiques n'est pas sans conséquences. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cette vision se traduit concrètement dans les pratiques éducatives, par exemple à travers une attention accrue portée à la petite enfance et à l'enseignement préscolaire, la promotion de pratiques « fondées sur les preuves », ainsi que la valorisation de certaines disciplines et fonctions au détriment d'autres.

Dans ce chapitre, nous déplacerons notre regard vers l'élève lui-même. Plus précisément, nous souhaitons nous arrêter sur deux questions. Premièrement, comment les élèves eux-mêmes perçoivent-ils l'école ? Leur regard diffère-t-il de celui des décideurs politiques qui, comme nous l'avons vu, tendent à concevoir l'éducation avant tout comme un investissement dans la production de capital humain ? Le fait qu'ils soient aujourd'hui perçus en termes de capital les conduit-il à intérioriser cette vision, ou au contraire, à s'y opposer ? Autrement dit, les élèves adhèrent-ils à cette vision utilitariste de l'école centrée sur la performance, l'employabilité et la rentabilité, ou bien mobilisent-ils d'autres cadres de sens pour donner forme à leur expérience scolaire ? Deuxièmement, que signifie être élève aujourd'hui ? Quelles sont les

²⁹ Comme le rappellent à juste titre Laval et al. (2012), les acteurs politiques nationaux ne se bornent pas à mettre en œuvre des politiques élaborées au niveau international. Ils participent activement à leur élaboration, notamment à travers leur présence et leur influence au sein de ces organisations.

conséquences — sur les plans psychologique, relationnel ou existentiel — de la manière dont l'école est aujourd'hui pensée et organisée, tant du point de vue des élèves eux-mêmes que de celui des politiques éducatives dominantes ? Cette question nous invite à réfléchir à ce que ces dynamiques produisent chez les jeunes : comment influencent-elles leur motivation, leur rapport à eux-mêmes, leurs relations avec les autres, voire leur bien-être ou leur mal-être ? En somme, il s'agira d'interroger ce que l'école contemporaine fait à celles et ceux qui y passent une part importante de leur vie, non seulement en termes d'apprentissages, mais aussi d'expériences vécues, de tensions intimes et d'effets psychologiques.

1. Perspectives des élèves

Alors que de nombreux travaux ont analysé la manière dont l'enseignement est conçu, au niveau des politiques, comme un investissement devant générer un retour sur le plan économique (cf. Brown, 2015 ; Spruyt, Bradt & Coenen, 2021 ; Standaert, 2008 ; Vriens & Levering, 2005), la manière dont les élèves eux-mêmes perçoivent l'école a fait l'objet de bien moins d'attention. Pourtant, cette question mérite d'être posée : les jeunes partagent-ils cette vision utilitariste et économique de l'éducation, ou s'en distancient-ils ?

1.1 L'éducation comme investissement et la volonté d'investir

Il existe néanmoins certaines études qui peuvent nous en donner un aperçu. Les recherches portant sur les motivations des étudiant·e·s à entreprendre des études supérieures constituent à cet égard un point de départ intéressant. Ces recherches semblent indiquer que les élèves eux-mêmes adoptent, au moins en partie, une approche instrumentale de l'enseignement, le considérant comme un investissement personnel susceptible de leur rapporter des bénéfices futurs. C'est ce que montre par exemple une étude de Fajčíková et Urbancová (2019), menée auprès de près de 300 étudiant·e·s de première année en faculté d'économie d'une université tchèque. Invité·e·s à indiquer, à partir d'une liste de huit options, les motifs ayant influencé leur décision de poursuivre des études, pas moins de 88,7 % des étudiant·e·s ont mentionné la perspective de gagner davantage d'argent à l'avenir. Le deuxième motif le plus fréquemment cité concernait de meilleures perspectives d'évolution de carrière, choisi par 86,7 % des répondant·e·s. Cependant, les résultats de cette étude doivent être interprétés avec prudence. Il est en effet bien établi que les motivations des étudiant·e·s varient fortement en fonction du type de formation suivie. Des recherches antérieures ont ainsi montré que des domaines comme l'ingénierie ou les sciences économiques sont davantage associés à des motivations d'ordre financier (Hilmer & Hilmer, 2012 ; Skatova & Ferguson, 2014), tandis que d'autres filières attirent des étudiant·e·s porteurs de motivations plus intrinsèques ou existentielles. Cette tendance est également observable dans une étude menée en Belgique par Keppens et al. (2023), qui s'est penchée sur les motivations de plus de 2 300 étudiant·e·s principalement inscrit·e·s dans les filières des sciences sociales et comportementales. Leurs résultats révèlent que pas moins de 91,6 % des répondant·e·s déclarent être venu·e·s à l'université pour apprendre de nouvelles choses, et 88,6 % pour élargir leurs connaissances et leur compréhension du monde. Ces données suggèrent ainsi que, du moins parmi les étudiant·e·s

inscrit·e·s dans des filières moins directement rentables sur le plan économique, l'engagement dans les études repose aussi sur des cadres de sens non instrumentaux. Néanmoins, cela n'exclut pas la présence simultanée de logiques plus utilitaristes. La même étude montre en effet que 51,8 % des étudiant·e·s interrogé·e·s déclarent également être venu·e·s à l'université dans l'espoir de « gagner beaucoup d'argent ». Autrement dit, la conception de l'enseignement comme un investissement personnel et économique ne se limite pas aux discours politiques. Elle semble largement présente dans les représentations des jeunes, même si elle coexiste, chez certain·e·s, avec des motivations d'ordre plus intrinsèque ou humaniste.

Une observation similaire émerge également dans une étude doctorale récente menée par Juno Tourne (2024). Réalisée dans deux écoles secondaires de l'enseignement technique et professionnel à Gand, cette recherche s'est intéressée à la manière dont l'école pourrait se transformer si les élèves avaient leur mot à dire dans son organisation. Partant du constat que les écoles sont aujourd'hui majoritairement orientées vers la production de capital humain — avec une focalisation marquée sur une forme étroite de qualification — Tourne s'est demandé comment elles seraient configurées si les élèves pouvaient réellement participer aux processus décisionnels. Pour explorer cette question, elle a mis en place deux initiatives participatives. Dans une des écoles, un conseil des élèves a été instauré ; dans l'autre, les élèves ont été invité·e·s à concevoir et organiser une activité de leur choix. Parallèlement, Tourne a animé plusieurs groupes de discussion afin de mieux comprendre les idées, les attentes et les expériences des élèves à l'égard des pratiques scolaires. Ces échanges ont révélé que la majorité des élèves considérait la fréquentation scolaire (et plus précisément l'obtention d'un diplôme) comme quelque chose de « crucial ». Toutefois, cette importance accordée à l'école ne découlait pas tant d'une valorisation intrinsèque du savoir proposé, que de ce que ce savoir permet d'obtenir : un accès à un emploi bien rémunéré. Autrement dit, également dans ce contexte, nombre d'élèves adoptaient une vision pragmatique, voire instrumentale, de l'éducation. Plusieurs d'entre eux affirmaient d'ailleurs sans détour que s'ils étaient riches ou s'ils pouvaient décrocher un emploi bien payé sans diplôme ni qualifications, ils ne poursuivraient certainement plus leur scolarité. Il n'est donc guère étonnant que les élèves aient défini l'école avant tout comme un lieu « où l'on apprend en vue de trouver un travail plus tard ». Comme le formule Tourne elle-même (2024, p. 163), les élèves interrogé·e·s avaient tendance à considérer « l'éducation principalement comme un moyen de se préparer au marché du travail et d'obtenir des qualifications, avec peu, voire aucune, utilité dans le présent ». Par exemple, lorsqu'on leur demandait sur quoi l'enseignement devrait prioritairement se concentrer, les jeunes pointaient quasi exclusivement la fonction de qualification. Plus précisément, ils insistaient sur l'importance des connaissances, savoir-faire et compétences jugés utiles sur le plan économique — c'est-à-dire, une forme de qualification « rentable ». À l'inverse, les connaissances et disciplines dont la valeur économique immédiate ne pouvait être démontrée étaient considérées comme inutiles, et donc indignes d'un investissement éducatif. Ainsi, plusieurs élèves déclaraient que, s'ils en avaient le pouvoir, ils supprimeraient du programme scolaire des matières telles que la littérature ou l'histoire. Autrement dit, loin d'élargir les finalités de l'éducation, les représentations des élèves étudié·e·s par Tourne tendent au contraire à les

restreindre. La fonction de qualification y est non seulement centrale, mais envisagée dans un sens étroitement utilitariste, centré sur l'employabilité. De manière quelque peu troublante, cette vision ne semble donc pas si éloignée de celle défendue dans de nombreux discours politiques contemporains.

Outre cette approche de l'enseignement comme investissement, on observe également une disposition croissante à : (i) investir en soi (notamment par le biais de l'éducation), (ii) se percevoir en termes d'apprentissages, de capital humain et de compétences, et (iii) prendre des décisions stratégiques concernant son propre parcours. C'est du moins ce qu'avancent les philosophes de l'éducation Jan Masschelein et Maarten Simons (2008) dans leur article *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*. Les auteurs soutiennent qu'un processus de « capitalisation de l'apprentissage » est aujourd'hui à l'œuvre. Cela rejoint ce que nous avons déjà évoqué : l'idée que l'apprentissage est principalement perçu comme une force produisant de la valeur ajoutée. Autrement dit, l'apprentissage tend à être conçu comme un investissement en vue de l'avenir, comme un levier permettant de prévenir ou de résoudre des difficultés. Cette logique se manifeste également dans les recherches empiriques. Une étude britannique menée par Keddie (2016), portant sur des enfants âgés de 9 à 11 ans, montre que ceux-ci sont déjà très conscients du lien entre éducation, réussite professionnelle et sécurité économique. Ces deux dernières dimensions étaient d'ailleurs identifiées par les enfants comme des éléments fondamentaux de ce qui constitue une « bonne vie ». En conséquence, nombre d'entre eux exprimaient la nécessité de travailler dur, de s'investir en apprenant, et de prendre des décisions stratégiques et calculées pour réussir afin d'éviter, selon les mots d'une participante, que « [ta] vie soit pratiquement terminée » (Keddie, 2016, p. 112). Dans cette optique, notre attention se porte principalement sur la question suivante : disposons-nous des « acquis d'apprentissage employables » nécessaires pour mener une vie considérée comme réussie ? À l'aune de cette perspective, nous avons également commencé à supposer que tout ce qui est précieux (pour l'éducation et la société) peut être exprimé en (langage du) capital humain, et que le capital humain exprime tout ce qui est précieux. Dans ce contexte, Simons et Masschelein soutiennent que nous sommes devenus des entrepreneurs, des entrepreneurs du soi (pour des analyses similaires, voir, par exemple, Gordon, 1991 ; Rose, 1996). Selon les auteurs, l'entrepreneuriat implique, entre autres :

« Un “élément de vigilance” — c'est-à-dire une attitude spéculative, créative ou innovante pour voir les opportunités dans un environnement concurrentiel. L'entrepreneuriat est une activité risquée. Mais le risque n'est pas, comme dans le régime social, à éviter, mais au contraire est la condition du profit — une sorte de “principe stimulant” » (Simons et Masschelein, 2008, p. 406)

De ce fait, l'individu entrepreneur évalue en permanence l'apprentissage en termes de rentabilité : cette formation mènera-t-elle à un diplôme valorisé ? L'acquisition de telle compétence augmentera-t-elle mon capital humain ? C'est à partir de telles évaluations que se prennent les décisions d'apprendre (ou non), d'investir (ou non), de prendre un risque (ou non). Ainsi, l'apprentissage devient avant tout un processus visant à produire du capital humain, à accroître la « valeur » de soi-même. Mais comme toutes les

connaissances, compétences ou attitudes ne peuvent être capitalisées, un tri permanent s'opère : ce qui ne semble pas immédiatement convertible en valeur économique est écarté, considéré comme inutile. À titre d'illustration, la question que mes collègues et moi recevons le plus fréquemment de la part des étudiant·e·s est la suivante : « Avons-nous besoin de savoir cela pour l'examen ? » Autrement dit, plutôt que de s'interroger sur l'intérêt intrinsèque des savoirs proposés ou leur potentiel formateur (par exemple, leur capacité à faire de quelqu'un un meilleur enseignant), l'attention se porte d'emblée sur leur utilité stratégique à court terme, à savoir l'obtention d'un crédit.

Plus largement, cette tendance à évaluer toute chose à l'aune de leur rentabilité dépasse de loin le seul cadre de l'éducation. Elle s'étend à l'ensemble des sphères de la vie sociale, où individus et activités sont de plus en plus perçus et jugés en fonction de leur contribution potentielle à la réussite individuelle. Par exemple, dans le domaine de la santé, il ne s'agit plus simplement de rester en bonne santé, mais d'optimiser son capital corporel, en investissant dans des régimes, des routines sportives, voire des interventions esthétiques, afin d'accroître son attractivité, sa performance, sa productivité ou encore sa résilience (cf. Doğan, 2015). Là encore, le corps est conçu comme un capital à optimiser, à rentabiliser. Dans le monde du travail, les individus sont incités à gérer leur carrière comme une entreprise : développer leur « marque personnelle », accumuler des expériences monnayables, et transformer chaque moment — y compris les loisirs — en opportunité de valorisation. Même la sphère affective n'échappe pas à cette logique : les applications de rencontre fonctionnent souvent comme des marchés concurrentiels où chacun cherche à maximiser son attractivité et à « matcher » stratégiquement. Pensez au concept de « réseautage » où les relations sociales tendent à être filtrées à travers le prisme de leur utilité : élargir son réseau devient un impératif, non pas pour tisser du lien, mais pour accéder à des opportunités. Cette personne peut-elle m'aider à atteindre mes objectifs ? Peut-elle me servir de tremplin pour accéder à d'autres ressources ? Bref, les pratiques les plus intimes — s'alimenter, se soigner, aimer, se divertir — sont désormais traversées par des logiques d'investissement, d'optimisation et de retour sur soi.

Ce glissement vers une rationalité instrumentale affecte en profondeur nos rapports à nous-mêmes, aux autres et à l'apprentissage. En tant qu'« entrepreneurs de nous-mêmes », nous nous concentrons de plus en plus sur notre propre développement, sur le fait que le « moi-S.A. » — c'est-à-dire le moi envisagé comme entreprise — puisse prospérer. Cela se traduit par un effort constant pour « travailler sur soi », pour se perfectionner, s'améliorer, devenir sans cesse une « meilleure version de soi-même ». C'est là un constat, qui invite à réfléchir à la manière dont ces conceptions se construisent et se reproduisent. C'est à cette question que nous nous attacherons à présent.

1.2 Causes

La question est donc de savoir comment il convient de comprendre cette logique. D'où vient cette volonté de concevoir l'enseignement comme un investissement et d'évaluer l'apprentissage en termes de rendement

? D'où provient ce désir d'investir en soi, de prendre des décisions stratégiques, de se penser comme une entreprise, et de se définir en termes d'apprentissages, de capital humain et de compétences ? Autrement dit, comment expliquer que cette manière de voir, aujourd'hui si largement intériorisée, ait pu s'imposer avec une telle évidence ? Quels sont les influences, les discours et les pratiques qui la nourrissent, la légitiment et la rendent, dans bien des contextes, hégémonique ?

Un premier élément de réponse réside dans le fait que notre rapport à l'école, au savoir et à nous-mêmes ne se construit pas dans un vide social. En effet, notre identité n'est pas une donnée entièrement innée, mais bien quelque chose qui se façonne dans et à travers nos interactions avec le monde (Verhaeghe, 2014). En effet, nous sommes toutes et tous, au moins en partie, le produit de notre environnement social. Comme l'a soutenu le sociologue français Geoffroy de Lagasnerie (2023, p. 46) :

« Lorsque nous venons au monde, des cadres sociaux nous précèdent. Nous sommes produits comme sujets vivants et aimants à l'intérieur de formes instituées: la société est là, elle nous entoure et détermine nos manières d'être, de penser et de sentir. »

Ainsi, la manière dont les jeunes perçoivent l'école (comme un investissement, un tremplin vers l'emploi, un lieu de production de capital humain), tout comme la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes (comme une entreprise devant accroître sa valeur sur le marché par des investissements stratégiques) ne peut être comprise indépendamment de la société. Dès lors, il importe de se demander comment cette société s'est transformée au fil du temps, et plus précisément quels changements ont rendu possibles l'émergence et la diffusion de telles représentations. En effet, comme le résume le psychanalyste belge Paul Verhaeghe (2014, p. 179) : « une société changée reflète une identité changée ». Dans son ouvrage *What About Me? The Struggle for Identity in a Market-Based Society*, Verhaeghe analyse en profondeur les transformations contemporaines de notre société. Il met en lumière deux évolutions particulièrement pertinentes dans ce contexte. Premièrement, selon Verhaeghe, l'économie a acquis une place centrale, au point de devenir la seule sphère véritablement structurante. Deuxièmement, au sein de cette sphère, c'est le récit économique néolibéral qui s'est imposé comme discours dominant.

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, le néolibéralisme peut être compris à la fois comme un modèle politico-économique et comme un ordre normatif de la raison, qui tend à se transformer en une rationalité gouvernante. En tant que modèle politico-économique, il se caractérise par la libéralisation des marchés, la mondialisation, la dérégulation, la réduction de l'intervention de l'État et l'austérité dans les politiques sociales. Ces dynamiques ont conduit à une précarisation croissante de nombreuses existences. Les individus sont aujourd'hui confrontés à une série de risques structurels — insécurité professionnelle, hausse des prix de l'immobilier, pollution de l'air, alimentation industrielle peu saine (Beck, 1997) — tout en étant de plus en plus sommés de s'en sortir par eux-mêmes, du fait de l'affaiblissement des mécanismes de protection sociale. Dans ce contexte d'insécurité généralisée, il n'est pas étonnant que les individus soient

incités à se recentrer sur ce qui peut leur offrir une forme de « valeur ajoutée » — que ce soit la rentabilité d'un diplôme ou l'utilité économique de certaines compétences. À titre d'illustration, après la crise économique de 2008, l'Université catholique de Louvain a observé une augmentation significative du nombre d'étudiants s'orientant vers des filières perçues comme plus sûres et plus lucratives, telles que les sciences économiques (Van Loon, 2012). Ce réaligement des choix d'études témoigne clairement de la manière dont des conditions socio-économiques instables peuvent renforcer une logique utilitariste dans la construction de soi.³⁰

En tant que rationalité normative, le néolibéralisme peut être compris comme une manière particulière de percevoir, d'interpréter et d'évaluer le monde. Il repose sur une vision que Verhaeghe (2014, pp. 112–113) résume ainsi :

« Les êtres humains sont compétitifs et se concentrent sur leur propre profit. Cela profite à l'ensemble de la société, car la compétition pousse chacun à donner le meilleur de lui-même pour sortir vainqueur. En conséquence, nous obtenons de meilleurs produits à des prix plus bas et des services plus efficaces dans un marché libre, sans intervention de l'État. C'est moralement juste car le succès ou l'échec dans cette compétition dépend uniquement des efforts individuels. Donc, chacun est responsable de son propre succès ou de son échec. D'où l'importance de l'éducation, car nous vivons dans une économie de la connaissance en constante évolution qui nécessite des personnes hautement qualifiées avec des compétences flexibles. Un diplôme de l'enseignement supérieur, c'est bien, deux, c'est mieux, et l'apprentissage tout au long de la vie est indispensable. Chacun doit continuer à progresser parce que la concurrence est rude. »

Ce récit néolibéral véhicule ainsi plusieurs idées fondamentales, notamment l'idée que (i) la réussite est primordiale — il faut être parmi les meilleurs, (ii) chacun·e peut réussir et (iii) chacun·e est personnellement responsable de son propre succès ou de son échec. Ces idées s'imprègnent progressivement à travers un processus de socialisation. Ce processus de socialisation (voir chapitre 1), qui débute dès la petite enfance, joue un rôle fondamental dans l'intériorisation des normes, des valeurs et des représentations dominantes. Il structure nos aspirations, façonne nos perceptions de ce qui est « possible », « légitime », « normal » et « souhaitable », et donc ce que nous jugeons digne d'être poursuivi ou non. Cette socialisation s'opère de multiples façons.

Dès l'enfance, les enfants sont exposés à des messages qui les invitent à se concevoir comme des individus autonomes, responsables et capables de réussir à condition de suffisamment s'investir. Des livres pour enfants portant des titres tels que « *Attraper ses rêves* » ou « *Tu es unique et tu peux obtenir ce que tu veux !* » les familiarisent avec l'idée que tout est possible pour qui s'en donne les moyens.³¹ Le résumé du livre « *You*

³⁰ Comme le formule Luc Sels, aujourd'hui recteur de la KU Leuven, dans ce même article : « En temps de crise, les jeunes voient de plus en plus les études supérieures en économie comme une garantie d'un emploi qui offre suffisamment de perspectives d'avenir » (Van Loon, 2012).

³¹ L'équivalent de ces ouvrages destinés à la jeunesse se retrouve, pour les (jeunes) adultes, dans la littérature de développement personnel et les biographies entrepreneuriales. Là encore, les titres laissent peu de place à l'imagination « *Vous pouvez être ce que vous*

can be anything you want to be : The sky is the limit» de Bridget Turner (2014) en fournit une illustration révélatrice :

« Avez-vous déjà pensé à ce que vous voulez être quand vous serez grand ? Saviez-vous que vous pouvez faire absolument tout ce que vous voulez ? Peu importe qui vous êtes ou où vous vivez, vous pouvez réaliser n'importe quoi. Le ciel est la limite ! Aujourd'hui plus que jamais, il est important d'encourager vos enfants à travailler dur pour atteindre leur plein potentiel dans la vie. Chaque enfant est un nouveau départ avec un potentiel infini. Cependant, le succès ne se produit pas par hasard. Tout au long de l'histoire, les sommets du succès ont été atteints par ceux qui ont eu le courage de se démarquer. »

Ce type de message se retrouve également dans des émissions de télévision, qu'il s'agisse de concours de talents (The Voice, Incroyable Talent) ou d'émissions de transformation de style de vie (C'est du propre !, Belle toute nue), qui mettent en scène des récits individuels de « réussite » par l'effort, la persévérance et l'amélioration de soi. Les échecs y sont rarement contextualisés en termes sociaux ou structurels, mais présentés comme des manquements individuels. Les réseaux sociaux amplifient ces logiques à travers la culture des influenceurs, les tendances de productivité et les contenus de motivation personnelle. Des hashtags comme #GlowUp ou #5AMClub incitent les individus à se lever plus tôt, à surveiller leur alimentation, à transformer leur apparence et à « optimiser » chaque aspect de leur existence. Ces défis impliquent une auto-surveillance permanente, une amélioration continue et la responsabilisation de l'individu quant à ses succès ou ses échecs. La réussite y est souvent assimilée à une capacité à se vendre, à entretenir son image et à se rendre désirable sur un marché — qu'il soit professionnel, relationnel ou social — tandis que les contraintes structurelles (classe sociale, discrimination systémique, précarité économique) sont largement occultées. Ainsi, dans un contexte marqué par l'idéologie néolibérale, l'individu est peu à peu façonné comme un « sujet entrepreneurial » sommé de se gérer lui-même, de se former en continu, d'investir dans son capital personnel — tout en assumant seul les conséquences de ses (non-)réussites.

Ce processus de socialisation n'est pas uniquement le produit de dynamiques sociétales larges : il est aussi activement façonné par l'institution scolaire. Il s'opère à la fois de manière explicite et implicite. Sur le plan explicite, on peut s'attarder sur les compétences actuellement valorisées par les institutions éducatives. Ainsi, dans le cadre des compétences dites du XXI^e siècle (voir également chapitre 3), figurent, sous la catégorie des compétences de carrière et de vie : (i) la flexibilité, (ii) le leadership, (iii) l'initiative, (iv) la productivité et (v) les compétences sociales. Il est clair que ces compétences ne sont pas de simples outils techniques : elles incarnent des valeurs, des traits de personnalité, voire une vision de l'être humain. Comme le note Paul Verhaeghe (2014, pp. 163-164), elles relèvent autant de l'utilitaire que de l'identité.

voulez être », « Réfléchissez et devenez riche », « La puissance de la pensée positive : des méthodes simples et efficaces pour réussir votre vie », ou encore — dans un registre plus caricatural — « *Taming Your Alpha Bitch: How to Be Fierce and Feminine (and Get Everything You Want)* ». Tout comme les livres jeunesse évoqués précédemment, ces ouvrages diffusent l'idée que la réussite repose avant tout sur un état d'esprit conquérant, une volonté individuelle inébranlable et une mobilisation constante de soi. L'épanouissement personnel et la réussite sociale sont ainsi présentés comme les fruits d'un travail sur soi, détaché de tout contexte structurel. Ce type de discours participe à la légitimation d'une vision du monde où chacun·e est entièrement responsable de son destin, renforçant ainsi les logiques méritocratiques et individualisantes propres au néolibéralisme.

« L'objectif ultime de l'enseignement actuel est la "gestion de soi" et "l'entrepreneuriat". Les jeunes doivent se percevoir comme des entreprises, et considérer leurs savoirs et compétences avant tout en termes économiques — c'est-à-dire comme des moyens d'accroître leur valeur sur le marché. (...) Si les jeunes deviennent des individualistes compétitifs, peu enclins à la solidarité, c'est parce que leur éducation les y encourage explicitement. »

Cette socialisation explicite ne se limite d'ailleurs pas à l'enseignement secondaire. Elle est également présente dans les finalités éducatives fixées dès la petite enfance. On la retrouve par exemple dans les visées transversales du Référentiel des compétences initiales du tronc commun (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020), qui énonce des attentes précises à l'égard des enfants dès l'école maternelle. Par exemple, il y est attendu que les élèves osent prendre la parole devant les autres pour s'exprimer, qu'ils soient en mesure et désireux de formuler et de réaliser un projet personnel, ainsi que de sélectionner les outils appropriés pour atteindre leurs objectifs. Tout cela « afin de préparer l'enfant, dès le plus jeune âge, à oser s'affirmer, à oser imaginer, proposer, concevoir, entreprendre et créer » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 103).³²

Sur le plan implicite, on peut affirmer que les élèves sont quotidiennement confronté·e·s à des contenus, des formats pédagogiques, des messages, des pratiques et des évaluations qui renforcent l'idée que l'objectif principal de l'école est de produire du capital humain, et qu'elle constitue par conséquent un lieu où l'on peut — ou plutôt où l'on doit — investir en soi-même. La forme scolaire elle-même tend ainsi à reproduire cette logique, non seulement à travers ses finalités affichées, mais aussi dans ses modalités concrètes, souvent perçues comme neutres ou purement techniques. Une étude menée par Wilkins (2012) dans deux écoles anglaises montre, par exemple, comment l'éducation peut socialiser les élèves à se comporter comme des stratèges compétitifs, et à interpréter leur réussite de manière utilitariste — c'est-à-dire comme le produit d'un comportement concurrentiel. Cette socialisation passe notamment par certaines pratiques pédagogiques et messages véhiculés par les enseignant·e·s, qui ont tendance à valoriser la compétition et l'individualisme. Pensons, par exemple, à des activités où les élèves doivent terminer une tâche le plus rapidement possible, ou à des « défis » entre groupes genrés, dans lesquels les filles sont encouragées à ne pas se laisser dépasser par les garçons. Cependant, cette logique s'insinue aussi de manière plus diffuse et insidieuse. Par exemple, le recours croissant aux pratiques dites fondées sur les preuves — présentées comme une garantie d'efficacité — tend à naturaliser l'idée que l'enseignement a pour vocation première de produire des résultats mesurables en termes de performance. De manière similaire, la réduction ou la suppression progressive de disciplines comme les arts, l'esthétique, la géographie ou l'histoire — au

³² Si de telles intentions apparaissent d'abord dans des textes officiels, elles ne restent pas lettre morte : elles influencent concrètement les pratiques éducatives sur le terrain. Par exemple, une étude menée par Bradbury (2019) dans le contexte anglais montre comment de tels objectifs se traduisent dans les pratiques d'évaluation des enseignant·e·s à l'école maternelle. On y observe que les enfants sont évalués, même lors des moments de « jeu libre », selon des critères tels que l'ambition, la flexibilité, l'autorégulation, la réflexivité ou encore l'orientation vers leur propre développement en observant s'ils choisissent les « bonnes » activités (c'est-à-dire suffisamment ambitieuses et variées), s'ils adoptent le bon état d'esprit (c'est-à-dire croyant et concentré sur le développement personnel) et s'ils font preuve de persévérance dans leur jeu.

profit de matières jugées plus « utiles » ou « rentables » — pourrait contribuer à construire une hiérarchie implicite des savoirs, dans laquelle seuls les apprentissages valorisés sur le marché de l'emploi apparaissent comme légitimes.

2. Conséquences pour les élèves

Dans la préface et l'introduction, nous avons montré que l'éducation est de plus en plus perçue et valorisée comme un vecteur de développement du capital humain, censé maximiser la productivité et la compétitivité des individus, ainsi que de l'économie dans son ensemble (Brown, 2018). Au chapitre 3, nous avons examiné comment cette focalisation se traduit en pratiques concrètes. Plus précisément, il a été démontré que cette logique influence non seulement ce que nous enseignons, mais aussi la manière dont nous l'enseignons et le moment où nous le faisons. En d'autres termes, elle influence le « quoi », le « comment » et le « quand ». Dans la première partie de ce chapitre, nous avons observé que cette logique ne s'est pas uniquement installée dans les textes politiques et les pratiques scolaires, mais qu'elle a également pénétré les esprits des élèves eux-mêmes. En effet, il apparaît que les jeunes sont de plus en plus préoccupés par l'obtention de qualifications et par l'accroissement de leur capital humain. Cette focalisation s'explique à la fois par l'insécurité croissante qui caractérise nos existences et par un processus de socialisation — émanant de divers contextes — qui promeut l'idée que chacun peut devenir ce qu'il veut, à condition de fournir les efforts nécessaires, de rester concentré sur ses objectifs et d'investir dans son avenir. Dans ce qui suit, nous nous interrogerons sur les conséquences de cette évolution. Autrement dit, quelles en sont les implications pour la motivation des élèves, leur rapport à eux-mêmes, leurs relations avec les autres, et, plus largement, pour leur bien-être ?

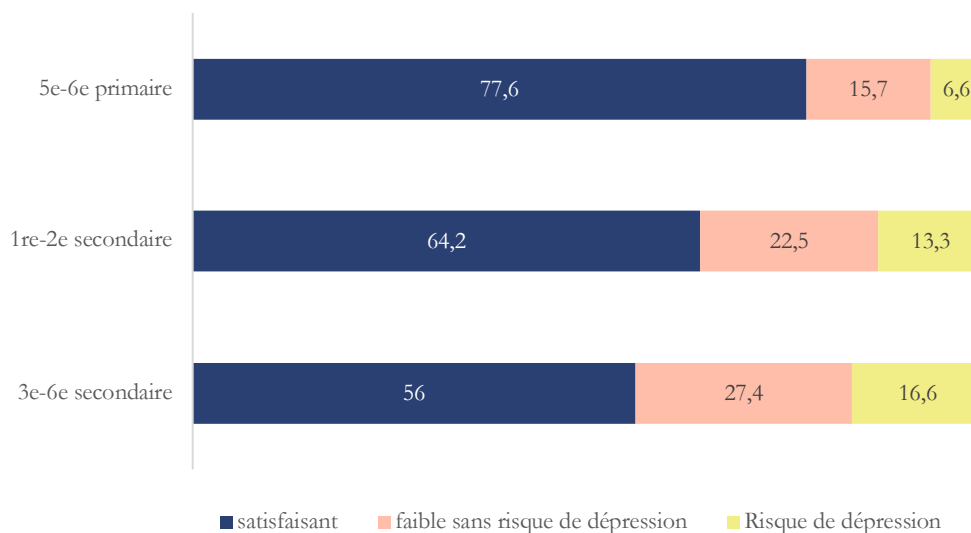
2.1 Problèmes de santé mentale

Lorsque l'enseignement se donne pour objectif de faire fructifier au maximum le « capital de départ » que représentent les élèves, et cherche coûte que coûte à générer un rendement maximal en termes d'« acquis d'apprentissage » ; lorsque ces mêmes élèves sont amenés à se percevoir comme pleinement responsables de leur réussite ou de leur échec, et dès lors ressentent la nécessité d'investir stratégiquement dans leur parcours scolaire, de prendre des décisions calculées et de se pousser à bout ; lorsque chaque choix éducatif est évalué à l'aune de son efficacité ou de sa rentabilité — il n'est guère besoin d'être devin pour comprendre que cela pourrait avoir un impact sur le bien-être mental des élèves.

Une enquête particulièrement parlante à cet égard est l'étude HBSC menée en 2022 auprès de 13 100 élèves, de la 5e primaire à la fin du secondaire, dans 266 établissements scolaires situés à Bruxelles et en Wallonie (Service d'Information Promotion Éducation Santé, 2024a). Parmi les nombreuses dimensions abordées, les élèves ont été interrogés sur leur état de santé et leur bien-être. Les résultats montrent clairement que la situation est loin d'être optimale pour tous. Ainsi, 22,3 % des élèves de 5e et 6e primaire présentent un faible bien-être émotionnel, avec ou sans risque de dépression. Ce pourcentage grimpe à

35,8 % chez les élèves de première année du secondaire, pour atteindre 44,0 % dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire (voir graphique 11). D'autres études brossent un tableau tout aussi préoccupant. Des données issues de Sciensano (s.d.) révèlent que, déjà avant la crise du COVID, 3,7 % des jeunes wallons âgés de 15 à 24 ans souffraient de dépression — un chiffre qui a fortement augmenté pour atteindre 5,8 % en 2023. Ces mêmes données indiquent également qu'en 2023, pas moins de 8,2 % des jeunes wallons de cette tranche d'âge présentaient des symptômes compatibles avec un trouble anxieux généralisé.

Graphique 11. Pourcentage des élèves selon leur niveau de bien-être émotionnel.

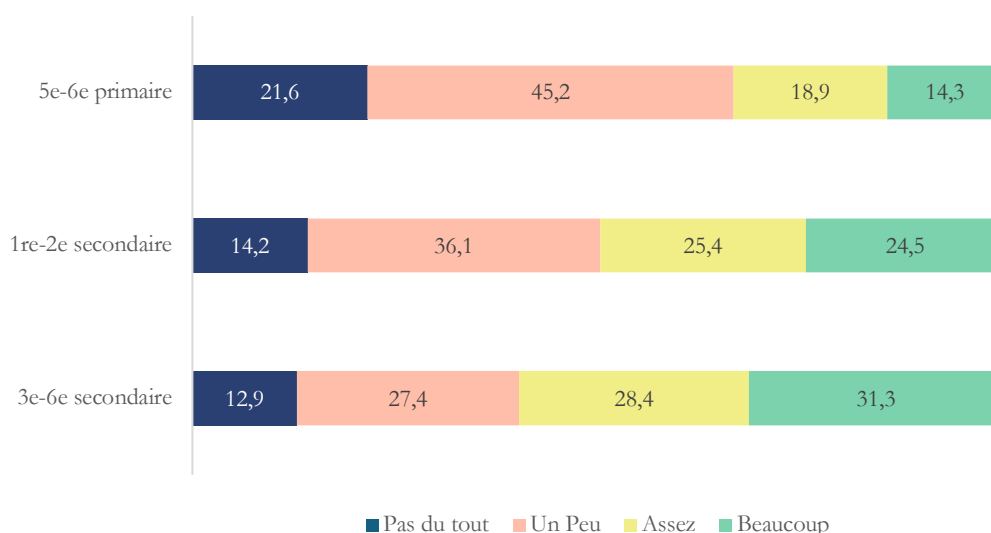


La question qui se pose dès lors est de savoir dans quelle mesure ces phénomènes sont causés par l'école et les conceptions actuelles de l'éducation. Il serait réducteur d'en attribuer l'origine exclusive au système éducatif : la forte hausse des symptômes dépressifs pendant la crise du COVID, à elle seule, montre clairement que le bien-être mental des jeunes est également influencé par d'autres facteurs. Les expériences passées, les prédispositions génétiques, les réseaux de soutien social, ainsi que d'autres stressés ou, au contraire, des facteurs protecteurs liés à l'environnement, jouent également un rôle dans la santé mentale et la vulnérabilité face aux difficultés émotionnelles. Cependant, il serait tout aussi imprudent de minimiser ou d'écarter d'emblée toute responsabilité de l'institution scolaire dans ce domaine. Même s'il est difficile, voire impossible, de déterminer avec précision dans quelle mesure les dynamiques internes à l'école et les conceptions dominantes de l'éducation influencent le bien-être émotionnel des jeunes, certaines tendances préoccupantes se dessinent.

Par exemple, plusieurs travaux de recherche indiquent que l'institution scolaire représente une source significative de stress pour les élèves et que l'intensification de la pression au sein du système éducatif est susceptible d'accroître le niveau de stress perçu par ces derniers (Pascoe, Hetrick & Parker, 2019 ; Slimmen et al. 2022). De plus, l'étude HBSC révèle que de nombreux élèves de la Fédération Wallonie-

Bruxelles ressentent un stress important lié à l'école (Service d'Information Promotion Éducation Santé, 2024b). À la question : « Jusqu'à quel point te sens-tu stressé(e) par le travail scolaire ? », les résultats indiquent que ce stress s'installe dès l'enseignement primaire : 33,2 % des élèves de 5e et 6e primaire déclarent ressentir « assez » ou « beaucoup » de stress. Ce chiffre atteint 49,9 % chez les élèves de 1e et 2e secondaire, pour culminer à 59,7 % chez ceux de la 3e à la 6e secondaire (voir graphique 12). En outre, on observe une hausse spectaculaire du nombre d'élèves déclarant ressentir « assez » ou « beaucoup » de stress lié à l'école. Entre 2010 et 2022, leur proportion a augmenté de 92,9 % chez les élèves de 5e et 6e primaire, et de 118,7 % chez ceux de l'enseignement secondaire. Ces données montrent non seulement que la charge mentale associée aux attentes scolaires concerne un nombre croissant d'élèves à mesure qu'ils progressent dans leur parcours éducatif, mais aussi que ce phénomène s'est considérablement intensifié au fil du temps, affectant l'ensemble du système scolaire.

Graphique 12. Pourcentage des élèves selon leur niveau de stress lié au travail scolaire.



Il est dès lors préoccupant de constater que cette pression et le stress qui en découle peuvent, à leur tour, entraîner un ensemble d'autres problèmes de santé mentale, tels que la dépression, l'anxiété, le burn-out ainsi qu'une variété de troubles psychosomatiques (Pascoe, Hetrick & Parker, 2019). Ainsi, une analyse approfondie des données issues des enquêtes HBSC, réalisée par Cosma et al. (2020), montre non seulement que les élèves présentent aujourd'hui davantage de plaintes psychologiques et psychosomatiques — telles qu'un sentiment de tristesse, de l'irritabilité ou une humeur maussade, de la nervosité, des difficultés d'endormissement, des étourdissements, des maux de tête, des douleurs abdominales ou encore des douleurs dorsales — mais également que ces symptômes s'expliquent, au moins en partie, par l'augmentation de la pression scolaire.

Par ailleurs, la manière dont l'éducation est aujourd'hui mise en œuvre dans la pratique n'est pas le seul facteur influençant le niveau de pression scolaire et le stress qui en découle. Certes, l'accent mis sur

la qualification, les méthodes dites « efficaces », la compétition, l'excellence et les évaluations peut générer une pression considérable. Toutefois, la façon dont les élèves et leurs parents conçoivent et abordent l'éducation – en la percevant comme un investissement essentiel et la clé d'une vie réussie – constitue également une source importante de pression.³³ Cet élément ressort notamment dans l'étude de Keddie (2016), déjà évoquée plus haut dans ce chapitre. Comme nous l'avons vu, les élèves interrogé·e·s avaient tendance à percevoir un parcours scolaire réussi comme une condition essentielle à leur réussite professionnelle et à leur sécurité économique. De plus, ces élèves associaient cette réussite à une définition plus large du succès : pour eux, atteindre une position économique avantageuse était perçu comme la clé d'une « bonne vie ». Toutefois, Keddie a également mis en évidence un autre phénomène : c'est précisément l'importance accordée à l'éducation, conçue comme un investissement décisif pour l'avenir, qui génère une pression considérable et un profond sentiment d'anxiété chez de nombreux élèves. Même les plus performants d'entre eux évoquent une angoisse liée à la nécessité constante de maintenir leur position au sommet, qu'ils craignent de perdre à tout instant. Comme le formule une élève :

« Ce sont les meilleurs qui sont considérés comme les plus intelligents et tout ça, ce sont les meilleurs qui obtiennent de grandes choses dans leur vie... ce sont les meilleurs qui sont choisis pour certaines choses (...) [et qui]... reçoivent plein d'opportunités » (Keddie, 2016, p. 115).

Comme l'a montré l'étude de Keddie (2016), les élèves ressentent aussi la pression scolaire parce qu'ils ont eux-mêmes intériorisé l'idée d'une éducation conçue comme un investissement, ainsi que la croyance que l'accès à une « bonne vie » dépend du succès économique. Autrement dit, si les jeunes subissent une telle pression, c'est aussi parce qu'ils considèrent la réussite scolaire comme essentielle et, plutôt que de remettre en question la forme actuelle que prend l'éducation, s'efforcent de réussir dans ce cadre précis. L'importance de cette interprétation dans la pression ressentie par les jeunes apparaît également dans d'autres travaux de recherche. Une étude particulièrement éclairante à cet égard est celle de Hyytinen et al. (2022), qui ont interrogé plus de 800 étudiant·e·s finlandais·es de première année sur leurs motivations à entreprendre des études universitaires, ainsi que sur les trois dimensions associées au burn-out : l'épuisement, le cynisme et le sentiment d'inefficacité. Les résultats montrent que les étudiant·e·s animé·e·s par des motivations carriéristes ou matérialistes — c'est-à-dire celles et ceux qui envisagent les études universitaires comme un moyen d'obtenir un meilleur statut social, un revenu élevé, ou encore une carrière réussie — présentent des niveaux d'épuisement significativement plus élevés que celles et ceux ayant choisi leurs études par intérêt personnel ou par goût pour l'apprentissage. Autrement dit, plus les objectifs poursuivis sont centrés sur la réussite individuelle et l'accroissement du « capital de soi », plus le risque d'épuisement est élevé, ce qui peut, à terme, mener à un burn-out. Par ailleurs, les étudiant·e·s ayant entamé des études dans le but de répondre aux attentes de leur entourage familial — et donc dans une logique de conformité sociale — se retrouvaient dans une situation encore plus préoccupante. Non seulement ces jeunes manifestaient

³³ Comme nous l'avons vu dans la partie 1.2 « Causes » de ce chapitre, cette vision peut s'expliquer, entre autres, par les processus de néolibéralisation, lesquels introduisent à la fois une insécurité économique croissante et une ordre normatif de la raison.

davantage de signes d'épuisement, mais ils affichaient également des niveaux accrus de cynisme et de sentiment d'inadéquation face à leurs études.

En résumé, tant la manière dont l'éducation est actuellement mise en œuvre dans la pratique que la façon dont elle est interprétée par les élèves et leurs parents semblent contribuer à une pression scolaire croissante et au stress qui en découlent, ce qui peut, à son tour, entraîner un ensemble de problèmes de santé mentale. Il est essentiel de reconnaître que ces différentes sources de pression n'agissent pas de manière isolée, mais interagissent entre elles (Peeters et al., 2022). L'étude de Wilkins (2012), évoquée plus haut dans ce chapitre, montre par exemple comment certaines pratiques et certains discours éducatifs incitent les élèves à adopter des comportements compétitifs et à placer la réussite académique au-dessus de toute autre considération. De même, les attentes élevées et les exigences parfois fortes des parents quant à la réussite scolaire de leurs enfants peuvent non seulement accroître directement la pression scolaire (cf. Quach et al., 2015 ; Santegoeds et al., 2023 ; Sibnath, Ebsen & Hansen, 2015), mais aussi, par le biais du processus de socialisation, favoriser l'intériorisation de l'idée selon laquelle l'éducation constitue avant tout un investissement, et que l'accès à une « bonne vie » dépend du succès économique.

Outre l'augmentation de la pression scolaire et du stress qui en résulte, la manière dont l'éducation est aujourd'hui perçue et organisée produit également d'autres effets. Plus spécifiquement, elle tend à instaurer une division entre « gagnants » et « perdants ». Les conséquences pour ceux qui ne parviennent pas à se hisser au sommet de cette compétition sont décrites par Verhaeghe (2014, pp. 142-143) :

« Les perdants [...] se voient dire que leur échec est de leur propre faute, pourtant ils se sentent impuissants à remédier à leur situation. Un cycle d'humiliation continue s'ensuit. »

Selon Verhaeghe, l'humiliation qui découle du fait d'être étiqueté — ou de se percevoir — comme un « *loser* » peut à son tour engendrer de la violence, un sentiment d'insécurité ou encore de la dépression. Loin d'être improbable, ce lien apparaît clairement dans une étude menée par Spruyt, Van Droogenbroeck et Kavadias (2015) dans le contexte belge. En analysant les données d'enquête recueillies auprès de près de 2 000 élèves inscrits dans l'enseignement technique ou professionnel, les auteurs constatent que nombre d'entre eux éprouvent un fort sentiment de futilité vis-à-vis de l'école. Autrement dit, ils estiment que la scolarité ne leur apportera rien de concret et, dès lors, que fournir des efforts n'a guère de sens. Mais ce n'est pas tout : ce sentiment, souvent associé à des comportements perturbateurs et à un désengagement scolaire, s'explique en grande partie par le mépris perçu — c'est-à-dire la conviction que d'autres les dévalorisent en raison même de la filière d'études qu'ils suivent. Ce mépris ne peut être compris indépendamment du cadre plus large que nous avons décrit précédemment : celui d'un système éducatif dominé par une logique d'investissement, où l'école est perçue avant tout comme un moyen d'accéder à une position économique avantageuse. Dans cette perspective, les filières professionnelles sont souvent considérées comme un investissement à faible rendement — menant à des emplois moins rémunérateurs et à statut social limité

— et sont, de ce fait, dévalorisées. On voit ici comment cette logique contribue à la division entre « gagnants » et « perdants » et à ses effets délétères.

Nous verrons, dans ce qui suit, que la manière dont l'éducation est aujourd'hui mise en œuvre peut également avoir d'autres effets. Plus précisément, elle peut contribuer à un processus de médicalisation.

2.2 Médicalisation

Par médicalisation, nous entendons le phénomène par lequel des plaintes quotidiennes ou ordinaires de l'expérience humaine — qu'il s'agisse de réactions psychologiques, de comportements ou de performances scolaires — sont interprétées comme anormales et traitées comme des problèmes médicaux. Appliqué au champ éducatif, ce phénomène se traduit notamment par l'augmentation significative, au cours des dernières décennies, du nombre d'élèves diagnostiqués comme présentant de la dyslexie, de la dyscalculie ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Cette évolution soulève une question centrale : que faut-il en conclure ? Faut-il y voir la preuve qu'il naît aujourd'hui, par rapport à il y a quelques décennies, davantage d'enfants présentant ces troubles ? Ou, à l'inverse, doit-on considérer que ces diagnostics seraient erronés et que ces troubles n'existeraient pas ?

Il est indéniable qu'il existe une base légitime à ces catégories diagnostiques. Les individus diffèrent par leurs aptitudes, leurs rythmes d'apprentissage et leurs manières de traiter l'information. Certains enfants rencontrent des difficultés persistantes dans l'acquisition de la lecture, dans la résolution de problèmes mathématiques ou dans la régulation de l'attention, et ces difficultés peuvent, dans certains cas, être suffisamment marquées pour justifier un diagnostic et une intervention spécialisée. Cependant, la reconnaissance de cette base clinique ne suffit pas à expliquer l'ampleur de l'augmentation observée. Celle-ci peut être mise en relation avec plusieurs dynamiques : l'élargissement progressif des critères diagnostiques dans les manuels de référence, la sensibilisation accrue des enseignants et des parents, l'amélioration des dispositifs de dépistage, mais aussi d'autres facteurs d'ordre social, culturel et éducatif.

En ce qui concerne, par exemple, la dyslexie, on observe que les élèves d'aujourd'hui consacrent très peu de temps à la lecture. Une étude néerlandaise montre ainsi qu'en 2013, les jeunes âgés de 13 à 19 ans lisaient en moyenne seulement 23 minutes par jour, que ce soit sur support papier ou numérique, contre 84 minutes pour les personnes de 65 ans et plus. Plus frappant encore : en l'espace de cinq ans, ce temps de lecture quotidien a diminué de 40 %, passant de 23 minutes en 2013 à seulement 14 minutes en 2018 (Schaper, Wennekers & de Haan, 2019). Cette diminution pourrait contribuer au fait que certains élèves rencontrent des difficultés de lecture telles qu'elles sont perçues comme « anormales », ce qui entraîne un nombre accru de diagnostics de dyslexie. En effet, une étude chinoise menée par Zhen et al. (2014) corrobore cette hypothèse. Testant plus de 5 000 enfants, les auteurs montrent que ceux qui lisent

fréquemment à la maison et sont encouragés dans cette pratique par leurs parents présentent un risque significativement réduit de recevoir un diagnostic de dyslexie.

Des observations analogues peuvent être formulées pour d'autres troubles, tels que le TDAH. Comparativement à il y a quelques décennies, notre environnement cognitif sollicite désormais le cerveau d'une manière inédite, l'obligeant à changer de tâche et à filtrer les informations de façon plus frénétique que jamais (Hari, 2024). La vie quotidienne se caractérise par une multiplication d'activités simultanées : recevoir un message WhatsApp tout en consultant Instagram, tout en entretenant une conversation. Cette forme de multitâche réduit la capacité à maintenir une attention soutenue sur une seule tâche pendant une période prolongée — précisément l'exigence centrale du cadre scolaire. Par ailleurs, notre environnement sensoriel est saturé de stimuli rapides et hautement attractifs. Les plateformes comme TikTok illustrent bien cette dynamique : elles proposent une succession continue de courtes vidéos, renforçant des habitudes attentionnelles fragmentées. Comme l'observe Hari (2024) dans *On vous vole votre attention ! Pourquoi vous ne pouvez plus rester concentré et comment y remédier*, ces dynamiques érodent progressivement notre capacité à maintenir une concentration soutenue sur une seule tâche pendant une période prolongée. Comme le souligne Verhaeghe (2014, p. 194), cette transformation du paysage attentionnel pourrait être comprise comme une adaptation à un environnement saturé d'informations et d'injonctions à la rapidité :

« Prenons le TDAH, par exemple. Comparez le besoin de concentration disciplinée à l'école et au travail, lorsque, il n'y a pas si longtemps, on nous demandait de 'prêter une grande attention', avec le monde d'aujourd'hui où nous sommes constamment exposés à un déluge d'informations sous forme de messages texte, tweets et mots-clés. Il n'y a pas de place pour la concentration ; on nous dit d'être rapides et flexibles. Une nouvelle forme d'attention superficielle et de réponse instantanée pourrait constituer une adaptation à un tel environnement. »

Dans ce contexte, le fait de qualifier ces difficultés d'attention de « troubles » peut relever, au moins en partie, d'un cadrage médical appliqué à des phénomènes qui pourraient également être interprétés comme des réponses fonctionnelles à des mutations socioculturelles rapides.

Plusieurs psychologues et éducateurs critiques soulignent toutefois que ce processus ne s'explique pas uniquement par les transformations de nos modes de vie et de nos environnements attentionnels. Ils insistent sur l'importance d'un cadre normatif plus large, structuré autour de valeurs telles que la productivité, le capital humain, la qualification et la réussite. Le professeur belge de psychiatrie, Damiaan Denys parle, à cet égard, de « normalité rétrécie ». Selon lui :

« Ce que nous considérons comme "normal" dans la société, on peut le comparer à une passerelle que l'on doit traverser au-dessus d'un ravin. Cette passerelle est désormais beaucoup plus étroite qu'auparavant. Aujourd'hui, vous devez être productif, travailler dur, être intelligent, avoir une bonne apparence, entretenir vos relations, faire du yoga et maintenir l'équilibre. Nous n'acceptons tout simplement plus certaines choses : que vous soyez parfois fatigué, que vous ayez des difficultés en calcul, que vous soyez maladroit en éducation physique, que vous ayez une

| peur bleue des réceptions avec de grandes foules. Autrefois, vous vous contentiez de marcher près du bord du
| pont, maintenant vous tombez. »

Autrement dit, la focalisation sociale sur la performance, la productivité et le succès produit un environnement dans lequel toute déviation, même bénigne, par rapport aux normes dominantes est problématisée. Dans une telle logique, l'échec ou la lenteur ne sont plus perçus comme des variations ordinaires de l'expérience humaine, mais comme les signes d'un dysfonctionnement individuel nécessitant une prise en charge.

Dans ce processus de médicalisation, nous voyons converger différents intérêts et acteurs. Tout d'abord, on observe que les écoles et les enseignants sont incités à se concentrer sur la production de « capital humain » et à maintenir un fonctionnement fluide, sans perturbations. Ainsi, un élève un peu bruyant sera plus facilement diagnostiqué avec un TDAH et orienté vers une médication, tandis qu'un élève rencontrant des difficultés de lecture pourra rapidement se voir attribuer un diagnostic de dyslexie. Les parents, d'autre part, peuvent également participer à cette dynamique. Dans un contexte où le récit dominant affirme que chacun peut devenir ce qu'il veut à condition de travailler dur et de prendre des décisions stratégiques, la responsabilité du succès ou de l'échec est intériorisée comme relevant de l'individu. Pour les parents, cela signifie qu'ils se sentent co-responsables non seulement de leur propre réussite, mais aussi de celle de leurs enfants. Dès lors, si un enfant obtient des résultats légèrement inférieurs à la moyenne, un sentiment de culpabilité peut émerger. Le diagnostic vient alors jouer un rôle protecteur : si l'enfant présente un « trouble », ce n'est plus la faute des parents, mais celle d'un facteur extérieur, médicalisé. Enfin, cette logique s'applique aussi aux élèves eux-mêmes. Comme le montrent Brunila et Siivonen (2016), de nombreux jeunes perçoivent le fait de recevoir un diagnostic comme « apaisant ». Cela leur permet de maintenir une image positive d'eux-mêmes : s'ils échouent ou obtiennent de mauvais résultats, ce n'est pas dû à un manque d'effort ou à une attitude jugée inadéquate (un « autrement » socialement non accepté), mais à une cause médicale reconnue (un « autrement » socialement accepté). Dans un cadre néolibéral où l'échec personnel est perçu comme la pire des issues, le diagnostic retire le stigmate lié à l'insuffisance et protège le respect de soi, en inscrivant la difficulté dans une explication extérieure à la volonté et à l'investissement personnel. En d'autres termes, dans une inversion paradoxale, un diagnostic — censé signifier une déviance ou une anormalité — fonctionne paradoxalement comme un mécanisme de normalisation. Le label permet ainsi de continuer à se présenter comme conforme à l'« entrepreneurial self » (entrepreneur de soi) : orienté vers la réussite, disposé à investir en soi et déterminé à surmonter les obstacles.

5

Alternatives

Dans ce qui précède, nous avons constaté qu'un large éventail d'acteurs – allant des décideurs politiques aux élèves et à leurs parents – tend à interpréter, à valoriser et à aborder l'éducation comme un investissement stratégique. Dans cette perspective, l'école est appelée à doter les jeunes de ressources précieuses – compétences, connaissances, dispositions – pouvant être mobilisées sur la voie de la réussite, qu'elle soit individuelle ou sociétale. Cette vision, profondément ancrée dans les discours et les pratiques éducatives contemporaines, repose sur la conviction que l'éducation doit avant tout produire du capital humain, c'est-à-dire préparer les élèves à devenir des acteurs performants sur le marché du travail et, par extension, dans l'économie globale. Le chapitre précédent a examiné les conséquences de cette logique pour les élèves. Nous avons notamment montré que cette focalisation (i) exerce une pression supplémentaire sur eux qui peut entraîner divers problèmes de santé mentale, et (ii) favorise un processus de médicalisation, où les difficultés des élèves sont de plus en plus interprétées et traitées comme des problèmes médicaux. Le troisième chapitre s'est, quant à lui, penché sur les effets de cette logique sur la pratique éducative elle-même. Nous y avons observé que le « quand », le « quoi » et le « comment » de l'éducation sont organisés de manière à optimiser la production de capital humain. Cette orientation entraîne un déplacement de l'attention : les valeurs, le point de vue des élèves et des fonctions éducatives fondamentales telles que la subjectivation sont relégués au profit d'une logique exclusivement instrumentale. Autrement dit, l'éducation tend à se rétrécir pour devenir un dispositif de formation orienté vers l'efficacité économique. Comme le souligne Biesta (2020, p. 102), une telle approche ne relève même plus véritablement de l'éducation, mais du « training », c'est-à-dire d'un processus que l'on « fait aux autres (...) et non avec eux ».

Si nous considérons ces effets comme problématiques – et j'espère l'avoir démontré – il devient alors indispensable de rechercher et de construire des alternatives. Cette nécessité apparaît d'autant plus urgente que, comme le souligne Fraser, bien que les politiques néolibérales demeurent en vigueur, le néolibéralisme lui-même est entré en crise (cf. Vandenbroeck, 2023). De plus en plus, la conscience de ses limites se diffuse : on reconnaît que ses idées ne tiennent plus toutes leurs promesses. Pourtant, l'injonction à « être entreprenant », à « innover » et à « s'adapter » continue de s'imposer, et nous continuons souvent à agir comme si nous y croyions encore. Nous nous trouvons ainsi dans une situation singulière que Fraser (2019), reprenant Gramsci, résume par une formule désormais célèbre : « l'ancien meurt et le nouveau ne peut naître ». Ce moment charnière engendre une forme de dissonance cognitive : nous savons que les principes dominants sont fragilisés, mais nous persistons à nous y conformer – non seulement dans les orientations politiques, mais également dans nos comportements individuels.

Cependant, cette fissuration du paradigme dominant ne signifie pas que les conditions soient réunies pour l'émergence d'une véritable alternative. Comme le rappellent Vriens et Levering (2005), le paradigme de marché appliqué à l'éducation – qui l'envisage, l'aborde et la valorise avant tout comme un investissement rentable – fonctionne comme un véritable « acte de foi ». Et, comme tout système de croyances, il résiste aux épreuves. Comme l'indiquent Vriens et Levering (2005, p. 272) :

« Si le marché ne fonctionne pas conformément à la 'foi', la conclusion n'est pas qu'il faille chercher d'autres voies, mais que le mécanisme du marché doit être renforcé. Ce mécanisme rappelle fortement ce que Bianchi (1962) décrit dans *De Vliegengod* : si prier les dieux n'aide pas, on n'abandonne pas la foi, trop risqué ; on prie davantage, car l'effort accompli est manifestement encore insuffisant. »

Cette métaphore illustre parfaitement la situation actuelle : malgré la prise de conscience croissante des limites du système éducatif néolibéral, nous persistons à agir comme si ce modèle demeurerait incontestable, cherchant avant tout à optimiser ses mécanismes plutôt qu'à envisager de véritables alternatives. Ce verrouillage idéologique entretient un cercle vicieux. En érigeant la rentabilité en critère ultime de la réussite éducative, on réduit drastiquement la capacité même d'imaginer un autre horizon. Les initiatives qui se veulent différentes finissent soit par être neutralisées, soit par devoir se formuler dans la langue et les catégories du paradigme dominant pour être entendues — au prix d'un affaiblissement de leur portée critique (voir par exemple chapitre 3 "voix discordantes").

Dans un tel contexte, l'enjeu ne se limite pas à l'élaboration théorique d'un modèle éducatif alternatif : il suppose également la mise en œuvre de formes actives et concrètes de résistance au modèle dominant, afin de rouvrir l'horizon du pensable et du possible en matière d'éducation. Autrement dit, sortir de cette impasse exige un double travail. D'une part, un travail critique visant à dénaturer l'association quasi automatique entre éducation et production de capital humain, afin de créer les conditions intellectuelles, politiques et pratiques permettant à d'autres visions de l'éducation d'émerger, de se déployer et de se maintenir. D'autre part, un travail constructif consistant à formuler un modèle éducatif alternatif affranchi de l'impératif de compétitivité économique, et ancré dans les principes intrinsèques à l'acte éducatif : la formation de sujets autonomes, la participation démocratique, le développement d'une culture commune, ou encore l'épanouissement de la personne dans toutes ses dimensions. C'est à cet effort conjoint de résistance et de reconstruction que se consacre la suite de ce chapitre, en explorant les contours d'un cadre capable non seulement de s'opposer à la logique dominante, mais aussi de proposer des orientations concrètes pour un système éducatif alternatif qui ne se contente pas de former pour l'économie, mais qui éduque pour la vie en société.

1. Résister

La nécessité de *résister* activement à la lecture et à l'approche actuelles de l'éducation est largement reconnue par de nombreux auteurs critiques (cf. Ball, 2015 ; Biesta, 2022 ; Lehrer et al., 2023 ; Meirieu, 2016). Philippe Meirieu (2007), en particulier, l'exprime avec force dans *Pédagogie : le devoir de résister*. Il y formule un double impératif : résister, d'une part, à la réduction de l'école à une machine à certifier et à trier ; résister, d'autre part, à la tentation symétrique d'un pédagogisme instrumental qui se contenterait d'optimiser les « performances » des élèves en alignant les pratiques sur des indicateurs de rendement. Résister, chez Meirieu, signifie réaffirmer l'irréductible dignité de l'acte éducatif : éduquer *avec* les élèves — et non sur eux — en

reconnaissant leur statut de sujets, capables de parole, de jugement, de désir et de délibération (Meirieu, 2016). Sur ce point, Biesta converge largement : il oppose à la logique du “training” — « faire aux autres » — une éthique de l’éducation comme rencontre et interruption (Biesta, 2022). L’éducation, selon lui, n’est pas seulement transmission d’un corpus ni développement de compétences économiquement valorisables ; elle est l’espace où peut advenir le sujet, c’est-à-dire quelqu’un qui prend position dans le monde, répond de ses actes, et entre en relation responsable avec autrui. Résister signifie donc aussi s’opposer aux multiples forces — pensons aux politiques publiques ou aux attentes de certains parents — qui cherchent à orienter l’école vers des finalités étroitement utilitaires afin de pouvoir véritablement éduquer *avec* les élèves. Pour être clair : résister n’est ni une nostalgie du passé ni un refus abstrait. Il s’agit d’une pratique responsable, qui reconnaît le rôle de l’éducation dans la qualification y compris pour l’économie mais refuse que cette finalité absorbe et dicte la totalité du sens éducatif.

Par ailleurs, résister pour pouvoir éduquer *avec* les élèves ne consiste pas à céder à tous leurs désirs ou impulsions. Bien souvent, cela peut vouloir dire exactement le contraire. Comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent, les élèves d’aujourd’hui ne sont pas seulement invités à investir en eux-mêmes, à s’optimiser, à prendre des décisions stratégiques et à considérer l’école comme un outil en ce sens ; nombre d’entre eux ont également intériorisé cette posture « entrepreneuriale » et abordent l’éducation dans ce cadre. Autrement dit, ils envisagent l’école comme un lieu d’optimisation personnelle et de calcul stratégique. Dans ce contexte, l’enseignant doit aussi savoir résister au moment opportun aux attentes et aux impulsions des élèves. Cette résistance peut se traduire par un ralentissement du rythme, l’introduction de moments d’interruption, la création d’espaces de suspension où l’on s’écartere de la logique dominante.

2. Une alternative

Ce geste, qui refuse l’alignement complet sur les attentes hégémoniques, constitue déjà en soi une forme d’alternative. Il façonne l’école comme un espace où les élèves disposent du temps et des conditions pour apprendre à se situer face aux réalités, aux autres, et aux appels qui leur sont adressés. C’est précisément ce que suggèrent Simons et Masschelein (2008), lorsqu’ils envisagent le rôle contemporain de l’éducation comme la création de possibilités de se libérer de la rationalité gouvernante actuelle — une forme de *gouvernementalité* qui s’est inscrite en nous et qui nous enjoint en permanence à investir dans notre propre capital, à nous optimiser et à nous adapter (cf. Mayon, 2015). Le rôle de l’éducation ne se limite donc pas à répondre aux exigences de cette rationalité : il consiste aussi à créer les conditions permettant de s’en affranchir, de se libérer de l’emprise d’un appel permanent à la performance, à l’adaptation et à l’optimisation. Comme le soutiennent Simons et Masschelein (2008, p. 415):

« Nous trouvons nécessaire de nous libérer de l’apprentissage lui-même, en particulier de l’expérience de l’apprentissage comme force fondamentale nécessaire à notre liberté et à notre bien-être collectif. Peut-être que cet acte de “libération” – c’est-à-dire une transformation de la relation de soi à soi – pointe vers une autre idée et pratique de l’éducation (au-delà de l’apprentissage ou du “apprendre à apprendre”). Bien que nous n’élaborions pas

cela en détail ici, notre cartographie de l'appareil d'apprentissage et de sa stratégie pourrait être considérée comme une telle pratique éducative alternative. C'est une tentative d'introduire "une attitude critique envers ce qui est donné à notre expérience présente comme si c'était intemporel, naturel, incontestable" et "d'accroître la contestabilité des régimes" qui cherchent à nous gouverner. Et, comme l'a expliqué Foucault, une telle approche attire l'attention sur ce qui est familier (notre expérience actuelle de l'apprentissage) et sur ce qui est souvent invisible à cause de cette familiarité. Dans cette ligne de pensée, nous espérons que notre relecture critique de "ce qui est dit et écrit" aujourd'hui amène une forme de dé-familiarisation qui est en même temps une forme de dé-subjectivation : se détacher de soi. Ce que nous avons en tête, c'est une pratique éducative qui fonctionne comme un essai ou – comme le mot français "essayer" l'indique – une tentative soigneuse de modifier son mode d'être dans le présent, en d'autres termes, une tentative de "vivre le présent autrement". Tenter de se transformer ("moi, en tant qu'apprenant") à travers l'écriture et la lecture de ce qui est trop familier (par exemple, l'apprentissage) pourrait être vu comme une pratique éducative en soi. Peut-être est-ce cela que l'"e-ducation" ou "e-ducere" au-delà de l'apprentissage pourrait signifier : se libérer de soi, ce qui, aujourd'hui, pourrait vouloir dire se libérer de notre obsession pour l'apprentissage. »

Pour Simons et Masschelein, il est donc nécessaire de se libérer à la fois (i) de notre focalisation sur l'investissement en nous-mêmes, notamment par le biais de l'éducation et plus spécifiquement par l'obtention de qualifications, et (ii) de l'idée que la qualification et le capital humain sont indispensables à notre bien-être personnel et collectif. Ce mode de pensée, associé à un certain type de sujet — le « soi entrepreneurial » — est inculqué dès le plus jeune âge et peut mener, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, à une forme d'aliénation, voire à divers problèmes psychologiques. Selon eux, l'éducation pourrait jouer un rôle actif dans la libération de ces logiques. Au lieu de considérer les élèves uniquement comme du capital en devenir, les enseignants pourraient aménager un espace de contestation, offrant la possibilité de remettre en question les idées dominantes dans lesquelles nous avons été profondément socialisés.

Parmi les idées dominantes que nous intériorisons figure celle selon laquelle nous devons constamment accroître notre capital humain, nous améliorer, investir en nous-mêmes et évaluer toute chose en fonction de son utilité. Créer un espace de contestation, c'est aussi rendre possible un processus de subjectivation : en remettant en cause ce qui paraît naturel et familier, les élèves peuvent se libérer d'une socialisation spécifique qui les a façonnés comme un type particulier de sujet (le soi entrepreneurial, centré sur l'optimisation et l'évaluation de ses compétences). Ainsi, Simons et Masschelein affirment — de manière volontairement provocatrice — que le but de l'éducation aujourd'hui pourrait être de nous libérer de notre obsession pour l'apprentissage, pour le capital humain et pour l'idée que nous devons sans cesse nous améliorer. L'éducation pourrait nous mettre au défi de ces certitudes en nous exposant à d'autres visions du monde et en créant un espace où nous pourrions nous positionner face à elles, et, ce faisant, devenir pleinement sujets.

Il ne s'agit évidemment pas de suivre à la lettre la vision de Simons et Masschelein. D'ailleurs, eux-mêmes la présentent de manière volontairement provocatrice. Toutefois, cette perspective nous invite

à réfléchir au rôle de l'éducation dans la société actuelle, ainsi qu'à la place et à l'attention que nous voulons accorder à la qualification, à la socialisation et à la subjectivation. Elle nous incite à adopter une posture réflexive : nous demander, dans chaque situation concrète, ce qu'elle exige de nous, tout en gardant à l'esprit l'élève non seulement comme capital, mais aussi comme citoyen et comme sujet. Que faire, par exemple, lorsqu'en cours d'éducation physique, lors d'un match de football, un élève traite un coéquipier de « loser » après une occasion manquée ? Ou encore, que faire lors d'un débat animé en classe d'histoire ou de sciences sociales, lorsque les esprits s'échauffent à propos de la question palestinienne ? Ou bien, que faire lorsqu'un élève demande si une information est « à connaître pour l'examen » ? Dans chacune de ces situations, le défi pourrait consister, avant toute chose, à se demander s'il est nécessaire d'interrompre ce que nous étions en train de faire — souvent orienté vers une finalité utilitaire ou performative — et de considérer l'opportunité éducative qui se présente : une occasion de questionner des valeurs, d'explorer des points de vue, ou d'encourager un positionnement réfléchi.

De plus, être réflexif signifie penser en trois dimensions. Cela peut prendre plusieurs formes. Premièrement, lorsque vous travaillez sur la qualification, vous pouvez vous demander si – et comment – il est possible d'y intégrer des formes de socialisation et de subjectivation, et vice versa. Par exemple, en tant qu'enseignant d'éducation physique, lorsque vous enseignez les techniques d'un sport collectif comme le hockey, vous pourriez également mettre l'accent sur les valeurs du fair-play. De cette manière, vous ne travaillez pas seulement à la qualification, mais aussi à la socialisation. Penser en trois dimensions, c'est aussi s'interroger en permanence sur les effets secondaires possibles : une activité centrée sur la qualification peut-elle avoir des conséquences, positives ou négatives, en matière de socialisation ou de subjectivation ? Et inversement. Ainsi, l'enseignement direct peut s'avérer très efficace sur le plan de la qualification, mais il laisse moins de place à la subjectivation. Cela ne veut pas dire qu'il faut l'écartier ; mais cela invite à en être conscient et, éventuellement, à varier les approches pour équilibrer les trois fonctions. En somme, penser en trois dimensions signifie se demander systématiquement quelles pourraient être les répercussions d'une activité sur la qualification, la socialisation et la subjectivation, et non sur une seule de ces dimensions. Ces trois fonctions ne se réalisent jamais isolément : ce que nous faisons dans un domaine a toujours des effets dans les deux autres. En fonction de ces effets, il faudra opérer un choix réfléchi. Parfois, les besoins de qualification sont si importants qu'il peut être justifié de poursuivre une activité, même si elle n'a pas d'impact positif sur la socialisation ou la subjectivation. Parfois, cette réflexion conduira à repenser la manière de faire. Enfin, au-delà de cette vigilance, nous pourrions aussi décider, de façon intentionnelle, de mettre en œuvre des pratiques qui ouvrent un véritable espace pour la subjectivation (voir chapitre 1). C'est dans cet espace libéré que peut se développer une éducation véritablement émancipatrice – qui transcende le domaine du *training* – capable non seulement de résister aux logiques dominantes, mais aussi d'offrir à chaque élève la possibilité de se présenter comme sujet.

Bibliographie

- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol, UK: The policy press.
- Balancier, P. (2021, Mai 3). No STEM, no future. *Digital Wallonia*.
<https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/no-stem-no-future/>
- Bastie, E. (2014, Juin 15). faut-il en finir avec la philosophie au bac ? *Le Figaro* (Online).
<https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2014/06/15/31003-20140615ARTFIG00081-faut-il-en-finir-avec-la-philosophie-au-bac.php>
- Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide: peurs sociales et obsession sécuritaire*. Paris, France: Seuil.
- Beck, U. (1997). *De wereld als risicomaatschappij: Essays over de ecologische crisis en de politiek van vooruitgang*. Amsterdam, The Netherlands: De Balie.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, IL; The University of Chicago Press.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York, NY: Basic Books.
- Bell, D. A. (1980). *Brown v. Board of Education* and the interest-convergence dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-533.
- Bensoussan G., Laugère, A. (1985). L'Instruction civique : ses buts, ses agents, ses discours. *Raison présente*, 74(2), 7-23.
- Berlier, E. (2019, Décembre 15). Jurbise teste un projet de pleine conscience dans ses écoles communales. *La Dernière Heure* (Online). <https://www.dhnet.be/regions/mons/borinage/2019/12/15/jurbise-teste-un-projet-de-pleine-conscience-dans-ses-ecoles-communales-Q4PZUDCSEVBjTI34CAUFWQ3ZTM/>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), pp. 1-22.
- Biesta, G. (2020), Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70, 89-104.
- Biesta, G. (2022). School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational theory*, 72, 319-331.
- Bonnemé, R. (2021, Juillet 14). Le coût de l'immigration est-il de 11 milliards d'euros par an ? C'est faux. *La Libre* (Online). <https://www.lalibre.be/belgique/societe/2021/07/14/le-cout-de-limmigration-est-il-de-11-milliards-deuros-par-an-cest-faux-NPDK3BXH35GTTKSS2BGAL4HGXY/>
- Bradburry, A. (2015). Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and ‘growth mindsets’. *Power and Education*, 11(3), 309-326.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism’s stealth revolution*. New York, NY: Zone Books.
- Brown, W. (2018). *Het ontmantelen van de demos: De stille revolutie van het neoliberalisme*. Amsterdam, The Netherlands: Octavo.

- Bouchat, P., Nils, F., Colon, P., & De Sacco, P. (2020). Les déterminants de l'attrait pour les études et les métiers scientifiques et techniques chez les 12-25 ans. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A256453/datastream/PDF_01/view
- Bouverne-De Bie, M. (2015). *Sociale Agogiek*. Ghent, Belgium: Academia Press.
- Carnevale, A., Smith, N., & Melton, M. (2011). *STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics*. Georgetown University Center on Education and the Workforce. hdl.handle.net/10822/559306
- Carr, D. (1992). Practical Enquiry, Values and the Problem of Educational Theory. *Oxford Review of Education* 18(3), 241-251.
- Carter, L. (2017). Neoliberalism and STEM Education: Some Australian Policy Discourse. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17, 247–257.
- Cartwright, N., & Hardy, J. (2012). *Evidence-based policy: A practical guide to doing it better*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cataldo, A. (2019, Mars 21). Une Education Presque Parfaite : Atelier philo et méditation à Marchienne-au-Pont. *Telesambre (Online)*. <https://www.telesambre.be/emission/une-education-presque-parfaite/une-education-presque-parfaite-atelier-philo-et-meditation-marchienne-au-pont/30067>
- CESE Wallonie (2020). Renforcer l'attractivité des filières stem. CESE Wallonie: Pôle Politique Scientifique. <https://www.cesewallonie.be/sites/default/files/uploads/avis/SCIEN.20.01.AV%20-%20STEM.pdf>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., de Looze, M. (2020). Cross-National Time Trends in Adolescent Mental Well-Being From 2002 to 2018 and the Explanatory Role of Schoolwork Pressure. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S50-S58.
- Cox R (1983) 'Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method'. *Millennium*, 12(2): 162–175.
- Cunha, F. and J. J. Heckman (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2) 31-47.
- Dachet, D., & Baye, A. (2024). L'éducation fondée sur les preuves : de la gouvernance à l'agenda de la recherche en éducation, le cas de la Belgique francophone. In T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Eds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 11-25). Louvain-La-Neuve, Belgium: Presses universitaires de Louvain.
- d'Alessandro, R., Bremmer, R. H., Crabbendam, E., Ewen, C., Fischer, O., Hoenselaars, T., Leerssen, J., van Kemenade, A., van der Liet, H., Markaki, T., Pascoe, D., de Rooij, R., Rutten, E., van der Sijs, N., Schaeken, J., Tiekens-Boon van Ostade, I., Vedder, I., Woltering, R., & Zwartjes, O. (2014, November 15). Als taal kapitaal is, behoud dan de talenstudies voor Nederland. Het Parool. <https://www.parool.nl/columns-opinie/als-taal-kapitaal-is-behoud-dan-de-talenstudies-voor-nederland~b1015d61/>
- Dalziel, K. M., Halliday, D., & Segal, L. (2015). Assessment of the Cost–Benefit Literature on Early Childhood Education for Vulnerable Children: What the Findings Mean for Policy. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015571637>

- Damhuis, K. (2012). *De virtuele spiegel*. Amsterdam, The Netherlands: De Arbeiderspers.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Davis, A. (2018). Evidence-based approaches to education: Direct instruction, anyone? *Management in Education*, 32(3), 135-138.
- De Coster, T. (2008). *Wat is er in Vlaanderen met het progressief pedagogisch erfgoed gebeurd? Receptie- en implementatiegeschiedenis van "emancipatorische" opvoedingsmodellen in de neoliberale context van na de jaren 1960* [Dissertation]. <https://biblio.ugent.be/publication/4333516>
- De Coster, T., Simon, F., & Depaepe, M. (2009). "Alternative" education in Flanders, 1960-2000: Transformation of knowledge in a neo-liberal context. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 45(4), pp. 645-671.
- Dejace, T. (2023, Mai 26). Faut-il abaisser l'âge d'obligation scolaire de 5 à 3 ans ? *Moustique* (Online). <https://www.moustique.be/notre-epoque/les-infos/2023/05/26/faut-il-abaisser-lage-dobligation-scolaire-de-5-a-3-ans-WRQA5DHQEVETDG2BZMHHEEJ15QU/>
- Dekker, J. J. H. (2006). *Het verlangen naar opvoeden: Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900*. Amsterdam, The Netherlands: Uitgeverij Bert Bakker.
- De Lagasnerie, G. (2023). *Une aspiration au dehors*. Paris, France: Flammarion.
- Delepierre, F. (2025, Mai 19). Biodiversité : quand un euro investi dans la nature en rapporte bien plus. *Le Soir* (Online). <https://www.lesoir.be/676227/article/2025-05-19/biodiversite-quand-un-euro-investi-dans-la-nature-en-rapporte-bien-plus>
- De Muelenaere, M. (2025, Avril 1). Inondations, tempêtes... voici le coût de la facture climatique dans votre commune. *Le Soir* (Online). <https://www.lesoir.be/665889/article/2025-04-01/inondations-tempetes-voici-le-cout-de-la-facture-climatique-dans-votre-commune>
- Departement Onderwijs (2021). *Zindelijkheid in het kleuteronderwijs: Nulmeting bij 2,5-4 jarigen*. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-09/OND_Rapport_InleidingProbleemstellingResultaten_XVIII_.pdf
- de Preter, J. (2025, Avril 24). Beperking werkloosheid in de tijd: 'We dreigen die groep mensen helemaal te verliezen', *Knack* (Online). <https://www.knack.be/nieuws/belgie/maatschappij/beperking-werkloosheid-in-de-tijd-we-dreigen-die-groep-mensen-helemaal-te-verliezen/>
- Desablens, C. (2018, Juin 20). Une heure de cours à l'école pour méditer. *L'avenir* (Online). <https://www.lavenir.net/regions/wallonie-picarde/tournai/2018/06/20/une-heure-de-cours-a-lecole-pour-mediter-YH5GDU62ZVC3JKHELRAUBYPM44/>
- Doğan C. (2015). Training at the Gym, Training for Life: Creating Better Versions of the Self Through Exercise. *Europe's Journal of Psychology*, 11(3), 442-458.
- Drucker, P. F. (1957). *Landmarks of tomorrow*. New York, NY: Harper & Brothers publishers.
- Duaut, A. (2016, Juin 10). Les pédagogies alternatives. *Le Soir* (Online). <https://www.lesoir.be/art/1232151/article/actualite/enseignement/2016-06-07/pedagogies-alternatives>
- Ede, A. (2006). Scripted Curriculum: Is it a Prescription for Success?, *Childhood Education*, 83(1), 29-32.

- Edgar, S. (2022). The Tricky Concept of ‘Educational Equity’ – In Search of Conceptual Clarity. *Scottish Educational Review*, 54(1), 3-25.
- Égert, B., C. de la Maisonneuve and D. Turner (2023), “Quantifying the effect of policies to promote educational performance on macroeconomic productivity”, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1781, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b00051cc-en>.
- Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijs: Biesta in de praktijk*. Driebergen, The Netherlands: stichting NIVOZ.
- Eppley, K., & Duddley-Marley, C. (2019). Does direct instruction work? A critical assessment of direct instruction research and its theoretical perspective. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 16(1), 1-20.
- European Commission (2025). A STEM education strategic plan: Skills for competitiveness and innovation. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/STEM-Communication-graphic-version-updated_0.pdf
- EUROSTAT (2025). Pupils from age 3 to the starting age of compulsory education at primary level by sex - % of the population of the corresponding age. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra21/default/table?lang=en
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Evetts, J. (1970). Equality of Educational Opportunity: The Recent History of a Concept. *The British Journal of Sociology*, 21(4), 425- 430.
- Fajčíková, A., & Urbancová, H. (2019). Factors Influencing Students’ Motivation to Seek Higher Education—A Case Study at a State University in the Czech Republic. *Sustainability*, 11(17), 4699.
- Farnsworth, K., & Irving, Z. (2018). Austerity: Neoliberal dreams come true? *Critical Social Policy*, 38(3), 461-481.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2015) *Note préparatoire au Pacte pour un Enseignement d'Excellence* [Communiqué de Presse]. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11066&do_check
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte d'excellence. Avis n°3 du Groupe central*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024. <https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%C3%A9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Référentiel des compétences initiales (Version approuvée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 17 juillet 2020). <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2023/08/Referentiels-des-competences-initiales.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022a). *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire* (Décret du 3 mai 2019 [Docu 49466]). Moniteur belge.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022b). *Pacte pour un enseignement d'excellence: Manuel pour les partenaires*. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=17191

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024a). Déclaration de politique communautaire 2024–2029: Avoir le courage de changer pour que l'avenir s'éclaire. <https://archive.pfwb.be/1000000020d90cd>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2024b). Guide sciences & enseignement pour le maternel, le primaire et le secondaire (édition 2024). <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17058>
- Fisher, M. (2014). *Capitalist realism: Is there no alternative?* Alresford, UK: Zero books.
- Fitz, J. A., & Nikolaidis, A. C. (2019). A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 195-213.
- Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born*. London, UK: Verso.
- Fraser, N. (2022). *Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet and What We Can Do about It*. London, UK: Verso.
- Frederickx, M, Delanghe, H., Penne, T., & Storms, B. (2025). Peut-on vivre décemment avec un revenu minimum en Belgique ? *Revue Belge de Sécurité Sociale*, 1, 29-77.
- Frederix, S. (2025, Mars 28). Betere wiskunderresultaten starten in de kleuterklas. *Klasse* (Online). <https://www.klasse.be/746897/betere-wiskunderresultaten-starten-in-kleuterklas/>
- Gérardy, M (2024, Juin 14). L'école communale maternelle de Romsée se dote d'une classe « Éveil des sens » : les enfants pourront y faire de la musique ou du yoga ! *Sudinfo* (Online). <https://www.sudinfo.be/id848398/article/2024-06-14/lecole-communale-maternelle-de-romsee-se-dote-dune-classe-veil-des-sens-les>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Oxford, UK: Polity Press.
- Goossens, C., & Van Gorp, A. (2016). The myth of the Phoenix: progressive education, migration and the shaping of the welfare state, 1985-2015. *Paedagogica Historica*, 52(5), 467–484.
- Goossens, C. (2024). White Middle-Class Parents' Unconventional Choice for a Public, Ethnically Mixed Progressive School: An Alternative Pathway to Success? *Journal of School Choice*, 19(2), 350–376.
- Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: An Introduction. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 1-51). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gran, I. (2024). *L'entretien d'embauche au KGB*. Montrouge, France: Bayard Éditions.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris, France: Les Arènes.
- Guidi, N. (2023, Janvier 31). Des cours donnés dans deux yourtes à l'école spécialisée de Saint-Mard. *RTBF* (Online). <https://www.rtb.be/article/des-cours-donnees-dans-deux-yourtes-a-l-ecole-specialisee-de-saint-mard-11145490>
- Han, B.-C. (2016). *Psychopolitique : Le néolibéralisme et les nouvelles techniques de pouvoir* (O. Cossé, Trans.). Arles, France: Éditions Circé.
- Hanushek, E. A., Peterson, P. E., Talpey, L. M., & Woessmann, L. (2019). The Achievement Gap Fails to Close: Half Century of testing shows persistent divide between haves and have-nots. *Education Next*, 19(3), 8-17.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the Economics of growth*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. The teacher training agency annual lecture 1996. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>
- Hari, J. (2024). On vous vole votre attention !: Pourquoi vous ne pouvez plus rester concentré. Paris, France: Éditions Eyrolles.
- Harvey, D. (2024). *Brève histoire du néolibéralisme*. Paris, France: Éditions Amsterdam.
- Hermans, K., & Penne, T. (2019). L'impact financier de l'aide alimentaire sur l'efficacité des revenus d'intégration sociale en Belgique. *Revue Belge de Sécurité Sociale*, 4, 595-615.
- Hilmer, M. J., & Hilmer, C. E. (2012). On the relationship between student tastes and motivations, higher education decisions, and annual earnings. *Economics of Education Review*, 31(1), 66-75.
- Hodgson, N. (2018). The Entrepreneurial Self. In: Smeyers, P. (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1201-1221). Cham, Switzerland: Springer.
- Holvoet, J. (2019, Juin 13). Couvin: des séances de yoga dans une école communale. *L'avenir (Online)*. <https://www.lavenir.net/regions/sambre-meuse/couvin/2019/06/13/couvin-des-seances-de-yoga-dans-une-ecole-communale-NFNXWGOBHVA6LPTUAJGSSPXWNY/>
- ILOSTAT (2025). *Statistiques sur la productivité du travail*. International Labour Organization. <https://ilostat.ilo.org/fr/topics/labour-productivity/>
- Johanningmeier, E. V. (2008). *Equality of educational opportunity and knowledgeable human capital: From the cold war and Sputnik to the global economy and No Child Left Behind*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Katz, M. B. (2008). *The price of citizenship: Redefining the American welfare state*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Kazadi, K. (2024, Mars 15). L'énorme gâchis social et économique du décrochage scolaire. *L'Echo (Online)*. <https://www.lecho.be/opinions/general/l-enerme-gachis-social-et-economique-du-decrochage-scolaire/10533424.html>
- Keddie, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, 42(1), 108-122.
- Keeley, B. (2007), *Le capital humain : Comment le savoir détermine notre vie*. Les essentiels de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264029118-fr>.
- Keppens, G. A., Boone, S., Consuegra, E., Laurijssen, I., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2023). First generation college students' motives to start university education: An investment in self-development, one's economic prospects or to become a role model? *Young*, 31(2), 142-160.
- Kondi, K., Duyck, J., Fasquelle, N., Nevejan, H., & Van den Abbeel, Y. (2025). De vergrijzing van de bevolking zal de komende 10 jaar versnellen. *Statbel*. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/bevolkingsvooruitzichten>

- Land, M. H. (2013). Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.
- Lane, H. (1928). *Talks to Parents and Teachers*. London, UK: George Allen & Unwin.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, France: La Découverte.
- Legrand, C. (2020, Février 12). Ath: des séances de pleine conscience dès les classes maternelles. *RTBF (Online)*. <https://www.rtb.be/article/ath-des-seances-de-pleine-conscience-des-les-classes-maternelles-10425855>
- Lejeune, C. (2020). Comment améliorer l'apprentissage des stem en fwb ? *Centre Jean Gol*. <https://www.cjg.be/wp-content/uploads/2021/07/CJG-ANALYSE-STEM.pdf>
- Levering, B. (2010). *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem*. Amsterdam, The Netherlands: SWP.
- Levinson, M., Geron, T., & Brighthouse, H. (2022). Conceptions of Educational Equity. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221121344>
- Luong, J. (2019). Pédagogies alternatives: élitistes ou émancipatrices? *Alter Échos*, 472. <https://www.alterechos.be/pedagogies-alternatives-elitistes-ou-emancipatrices/>
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating theory and research into practice* (pp. 313-334). New York, NY: Springer.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). STEM: Country comparisons. Melbourne: Australian Council of Learned Academies.
- Marlow, C. (2023). Digital Dystopia The Danger in Buying What the EdTech Surveillance Industry is Selling. American Civil Liberties Union (ACLU). <https://www.aclu.org/publications/digital-dystopia-the-danger-in-buying-what-the-edtech-surveillance-industry-is-selling>
- Maton, R. M., & Nichols, T. P. (2020). Mobilizing public alternative schools for post-neoliberal futures: Legacies of critical hope in Philadelphia and Toronto. *Policy Futures in Education*, 18(1), 159–178.
- Mayo, P. (2021). *Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci*. New York, NY: Routledge.
- McIntyre, E., Rightmyer, E. C., & Petrosko, J. P. (2008). Scripted and Non-Scripted Reading Instructional Models: Effects on the Phonics and Reading Achievement of First-Grade Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 377-407.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg, The Netherlands: Uitgeverij Phronese.
- Moss, P. (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234.
- Murphy, R. (2019). The European tax gap: A report for the Socialists and Democrats Group in the European Parliament. Brussels: Socialists and Democrats Group in the European Parliament. https://www.socialistsanddemocrats.eu/sites/default/files/2019-01/the_european_tax_gap_en_190123.pdf.

- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk : the imperative for educational reform*. Washington, D.C. :The National Commission on Excellence in Education.
- Noulet, F. (2022, Mai 24). Matières premières, hausses de prix, inflation: la Banque Nationale a mesuré l'impact économique de la guerre en Ukraine sur la Belgique. *RTBF (Online)*. <https://www.rtbf.be/article/matieres-premieres-hausses-de-prix-inflation-la-banque-nationale-a-mesure-l-impact-economique-de-la-guerre-en-ukraine-sur-la-belgique-10986472>
- Oaklander, M. (2015, Janvier 26). Mindfulness exercises improve kids' math scores. *TIME (Online)*. <https://time.com/3682311/mindfulness-math/>
- OCDE (2001). *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social*. Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264289512-fr>.
- OCDE (2012), Mal-être au travail ? : Mythes et réalités sur la santé mentale et l'emploi, Santé mentale et employ. Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264124561-fr>.
- OCDE (2013). *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris, France : OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>
- OCDE (2013b), Santé mentale et emploi : Belgique, Santé mentale et employ. Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264187597-fr>.
- OCDE (2023). *Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire : Investissements judicieux, résultats de qualité, égalité des chances*. Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/013d7b90-fr>.
- OCDE (2024). *Études économiques de l'OCDE : Belgique 2024*. Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/213e7688-fr>.
- OCDE (2025), *Différences entre les genres en matière d'éducation, de compétences et de carrières dans le domaine des STIM en Amérique latine et dans les Caraïbes : Éclairages issus du PISA et du PLAAC* Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5eca830e-fr>.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris, France : OECD Publishing.
- OECD (2000). *A new economy? The changing role of innovation and information technology in growth*. Paris, France : OECD Publishing.
- OECD (2005). *Definition and selection of key competencies: executive summary*. Paris, France : OECD Publishing.
- OECD (2017). *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>
- OECD (2022). *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement, Educational Research and Innovation*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>.
- OECD (2025a). *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries, Educational Research and Innovation*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>
- OECD (2025b). *OECD Economic Outlook, Volume 2025 Issue 1: Tackling Uncertainty, Reviving Growth*. Paris, France : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/83363382-en>.
- Ozgra, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Philadelphia, PA: Open University Press.

- Pacte pour un enseignement d'excellence (n.d.). La qualité du maternel: Accueillir, se familiariser, éveiller. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/la-qualite-du-maternel/>
- Pacolet, J., & Fernandes, A. (2024). De illusie van belastingsverlaging wordt best snel opgeborgen. *Samenleving en Politiek*, 31(3), 37-44.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
- Peeters, M., Doornwaard, S., Leijerzapf, M., De haas, J., Efat, A., & Kleinjan, M. (2022). Prestatiedruk en schoolstress bekeken vanuit verschillende perspectieven. *Tijdschrift voor Jeugdgezondheidszorg*, 54, 127–133
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2020). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45.
- Pogrow, S. (2000). Success for All Does Not Produce Success for Students. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 67-80.
- Purser, R. E. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. London, UK: Repeater Books.
- Quach, A.S., Epstein, N.B., Riley, P.J., Falconier, M.K., & Fang, X. (2015). Effects of Parental Warmth and Academic Pressure on Anxiety and Depression Symptoms in Chinese Adolescents. *J Child Fam Stud* 24, 106–116
- Que pensent les patrons de la réforme de l'enseignement? (2018, Février 21). *L'echo* (Online). <https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/wallonie/Que-pensent-les-patrons-de-la-reforme-de-l-enseignement/9984681.html>
- Ragazzi, F. (2017). *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Ramirez, F. O., Luo, X., Schofer, E., & Meyer, J. W. (2006). Student achievement and national economic growth. *American Journal of Education*, 113(1), 1-29.
- Rea, D., & Burton, T. (2020). New evidence on the heckman curve. *Journal of Economic Surveys*, 34(2), 241-262.
- Rescan, M. (2015, Mars 16). La méditation comme outil pédagogique. *Le Monde* (Online). https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2015/03/16/la-meditation-comme-outil-pedagogique_4592039_4497916.html
- Robefroid, A. (2023, Mars 30). Le coût lié aux problèmes de santé mentale représente 5% du PIB. *RTBF* (Online). <https://www.rtbef.be/article/le-cout-lie-aux-problemes-de-sante-mentale-represente-5-du-pib-11175491>
- Roeser, R.W., Greenberg, M.T., Frazier, T. et al. Beyond All Splits: Envisioning the Next Generation of Science on Mindfulness and Compassion in Schools for Students. *Mindfulness* 14, 239–254.
- Rose N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- RTBF. (2016, Décembre 14). La méditation comme outil pédagogique à l'école. *RTBF* (Online). <https://www.rtbef.be/article/la-meditation-comme-outil-pedagogique-a-lecole-9479992>

- Ruiz, S. R. (2020, Septembre 15). Les coûts du changement climatique en Belgique s'élèvent à 2% du PIB. *L'Echo (Online)*. <https://www.lecho.be/dossier/climat/les-couts-du-changement-climatique-en-belgique-s-elevent-a-2-du-pib/10251588.html>
- Santegoeds, E., Nieuwenhuizen, M., van Doorn-Brink, A., & Roording-Ragetlie, S. (2023). Schoolburn-out bij kinderen en jongeren: Een systematische review van samenhangende factoren. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 62(4), 188-225.
- Schaper, J. C., Wennekers, A. M., & de Haan, J. (2019). *Trends in Media: Tijd*. Den Haag, The Netherlands: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52–66.
- Sciensano (s.d.). HISIA: Belgian Health Interview Survey - Interactive Analysis. <https://healthinformation.sciensano.be/shiny/hisia/>
- Sebbahi, M. (2025, Mars 10). Les embouteillages représentent un coût pour l'économie belge. *RTL (Online)*. <https://www.rtl.be/actu/belgique/societe/un-chiffre-particulierement-important-voici-combien-coutent-les-embouteillages/2025-03-11/article/742096>
- Senaat vraagt verlaging leerplichtleeftijd van vijf naar drie jaar (2023, Mai 26). *HLN (Online)*. <https://www.hln.be/onderwijs/senaat-vraagt-verlaging-leerplichtleeftijd-van-vijf-naar-drie-jaar~ae33094c/>
- Servais, V. (1999a). Some comments on context embodiment in zoo therapy: The case of the autidolfijn project. *Anthrozoös*, 12(1), 5-15.
- Servais, V. (1999b). Enquête sur le « pouvoir thérapeutique » des dauphins. *Ethnographie d'une recherche. Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, 25, 92-105.
- Service d'Information Promotion Éducation Santé (2024a). Bien-être émotionnel. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2022-bien-etre-4_1716971136931-pdf
- Service d'Information Promotion Éducation Santé (2024b). Stress lié au travail scolaire. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc2022-stress-scolaire-4_1716971764261-pdf
- Sibnath, D., Esben, S., & Hansen, S. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34.
- Simons, M. and Masschelein, J. (2008), the governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Skatova, A., & Ferguson E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, 5, 1244.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all and evidence-based reform in education. *Éducation & Didactique*, 2(2), 149-157.

- Slimmen S, Timmermans O, Mikolajczak-Degrauwe K, Oenema A (2022) How stress-related factors affect mental wellbeing of university students A cross-sectional study to explore the associations between stressors, perceived stress, and mental wellbeing. *PLOS ONE* 17(11): e0275925.
- Spruyt, B., Bradt, L., & Coenen, E. (2021). Inleiding. Over leven op school. In L. Bradt, B. Spruyt & E. Coenen (Eds.), *Over leven op school: De rol van school in het leven van jongeren* (pp. 11-23). Leuven, Belgium: Acco.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: a matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747–765.
- Standaert, R. (2008). *Globalisering van het onderwijs in contexten*. Leuven, Belgium: Acco.
- Steger, M. B., & Roy, R. K. (2010). *Neoliberalism : A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Stehr, N. (2001). *The fragility of modern societies: Knowledge & risk in the information age*. London, UK: Sage.
- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and Its Discontents*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2015). *Creating a learning society: A new approach to growth, development and social progress*. New York, NY: Columbia University Press.
- Storms, B., Penne, T., Vandelannoote, D., & Van Thielen, L. (2015). Les budgets de référence comme critère comparatif pour l'évaluation de l'efficacité de la protection des revenus minimums : comment les revenus et les dépenses nécessaires ont-ils évolué durant la période 2008-2013 ? *Revue Belge de Sécurité Sociale*, 3, 485-506.
- Thieffry, M. (2018, Septembre 3). Le succès des écoles à «pédagogie active». *Le Soir (Online)*. <https://www.lesoir.be/176311/article/2018-09-03/le-succes-des-ecoles-pedagogie-active>
- Thieffry, M. (2019, Septembre 12). La pleine conscience entre dans les salles de classe. *Le Soir (Online)*. <https://www.lesoir.be/247125/article/2019-09-12/la-pleine-conscience-entre-dans-les-salles-de-classe>
- Thurley, C. W. (2016). Infusing the Arts into Science and the Sciences into the Arts: An Argument for Interdisciplinary STEAM in Higher Education Pathways. *STEAM*, 2(2), 1-8.
- Tourne, J. (2024). *Education and inequality: A search for social justice and democratic participation in contemporary schools* [Doctoral dissertation, Ghent University]. <https://biblio.ugent.be/publication/01JGVTNAGWG6M00KAXPW8MZ08Y>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-bass.
- Turner, B. (2014). *You can be anything you want to be. The sky is the limit*. New York, NY: Archway Publishing.
- UNICEF (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health.*, New York, NY: UNICEF.
- Vaden-Kiernan, M., Borman, G., Caverly, S., Bell, N., Sullivan, K., Ruiz de Castilla, V., ... Hughes Jones, D. (2017). Findings From a Multiyear Scale-Up Effectiveness Trial of Open Court Reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 109–132.

- Vandenbroeck, M. (2019, Octobre 15). Er zit een constructiefout in ons onderwijs. *Knack* (online). <https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/pedagoog-michel-vandenbroeck-er-zit-een-constructiefout-in-ons-kleuteronderwijs/>
- Vandenbroeck, M. (2023). Het kind als kapitaal. In L. De Wilde, M. Vandenbroeck & B. Vanobbergen (Eds.), *Een beeld van een kind: Inleiding in de pedagogiek* (pp. 449-518). Ghent, Belgium: Owl Press.
- Van der Schueren, C. (2025). Wekloosheid beperken in de tijd? Geen goed idee. *Samenleving & Politiek*, 32(3), 8-9.
- Vandenbroeck, M., De Stercke, N., & Gobeyn, H. (2012). What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish perspective. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education : reconceptualising the relationship* (pp. 174–191). Routledge.
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2014). 100 jaar leerplicht in België: en nu de kleuters? *Pedagogiek*, 34(3), 191–208.
- Van Loon, M. (2012, Août 28). Crisis doet studenten voor economie-opleidingen kiezen. *Het Laatste Nieuws* (Online). <https://www.hln.be/onderwijs/crisis-doet-studenten-voor-economie-opleidingen-kiezen~a51a72c8/>
- Van Oudheusden, M., Charlier, N., & Delvenne, P. (2019). Flanders Ahead, Wallonia Behind (But Catching up): Reconstructing Communities Through Science, Technology and Innovation Policymaking. *Bulletin of Science, Technology and Society*. doi:10.1177/0270467619854327
- Vansieleghem, N. (2010). *Gesprek als grenservaring: Een portret van filosoferen met kinderen als pedagogisch project*. Leuven, Belgium: Acco.
- Verhaeghe, P. (2014). *What about me? The struggle for identity in a market-based society*. Victoria, Australia: Scribe.
- Verhest, S. (2017, Juin 16). Le yoga, pour faire du bien aux élèves. *La Libre* (Online). <https://www.lalibre.be/planete/inspire/2017/06/16/le-yoga-pour-faire-du-bien-aux-eleves-WPG7GK2LXRH7BMFPHBCDME7PZE/>
- Verneert, F., & Dehondt, M. (2023, Février 16). ‘Waarom cultuur in het onderwijs geen optie mag zijn’. *Knack* (Online). <https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/waarom-cultuur-in-het-onderwijs-geen-optie-mag-zijn/>
- Verstichel, M. (2024, Juin 13). Onderwijsexperts loven methode basisschool in Eine: "Taal- en rekenlessen vanaf eerste kleuterklas. *VRT NWS*. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/06/13/onderwijsexperts-loven-onderwijsmethode-kbo-eine/>
- Verstraete, R. (2022, Septembre 29). Enseignement obligatoire : le taux d'encadrement des élèves en progrès depuis 2015. *RTBF* (Online). <https://www.rtbf.be/article/enseignement-obligatoire-le-taux-d-encadrement-des-eleves-en-progres-depuis-2015-11075972>
- Vertonghen J, Theeboom M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: a review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(4), 528-537.
- Vlaamse Overheid (2012). Actieplan voor het stimuleren van loopbanen in wiskunde, exacte wetenschappen en techniek 2012 - 2020. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/STEM-actieplan.pdf>
- Vlaamse Overheid (2021). Stem-agenda 2030: Stem-competenties voor een toekomst- en missiegericht beleid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/STEM-agenda-2030.pdf>

- Vlaamse Regering (2019). *Vlaamse regering 2019-2024: Regeerakkoord*. Vlaamse Overheid. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31741>
- Vriens, L., & Levering, B. (2005). De zichtbare hand van de markt in opvoeding en onderwijs. In P. Smeyers & B. Levering (Eds.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek: Modern en postmodern* (pp. 261-282). Amsterdam, The Netherlands: Boom.
- Ward, S. C. (2012). *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. New York, NY: Routledge.
- Weyts, B. (2019). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2019-2024*. Vlaamse Regering. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1498215>
- Wilkins, A. (2012). Push and pull in the classroom: competition, gender and the neoliberal subject. *Gender and Education, 24*(7), 765-781.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: an Essay on education and equality*. London, UK: Thames and Hudson.
- Zaborowicz, M., & Frankowski, J. (2025). Big data analytics and machine learning for smart agriculture. *Agriculture, 15*(7), 1-4.