

POLITIQUE

Rentrée des classes dans la nouvelle école capitaliste

Ugo Palheta*

DANS SA LETTRE DE MISSION ADRESSÉE LE 5 JUILLET 2007 au ministre de l'Éducation d'alors, Xavier Darcos, le président Nicolas Sarkozy fraîchement élu écrivait : « *L'école est un maillon déterminant de la civilisation que nous voulons construire et dans laquelle nous voulons vivre*^{1/}. » Or, cette civilisation dont rien n'est dit, de manière à la soustraire à toute discussion publique et à l'expression de points de vue divergents, ne renvoie à rien moins qu'au capitalisme, système qui non seulement « *s'annonce comme une immense accumulation de marchandises* » (Marx) mais, plus encore sans doute, comme une implacable machine à transformer toute chose et toute activité en marchandise – la production des savoirs et leur transmission n'étant aujourd'hui plus épargnés.

Mais l'École est un « *maillon* » indocile, pour ne pas dire tumultueux, et tout parti parvenant au pouvoir en France sait le péril qu'il y a à en bouleverser les équilibres internes. C'est pourquoi, depuis une vingtaine d'années, la contre-réforme scolaire avance masquée, comme coupée en tranches et maquillée en de récurrentes promesses – qui ne trompent personne – de faire de l'enseignement et de la recherche une priorité nationale. Ainsi séparée du projet global auquel elle s'adosse, elle n'apparaît pas pour ce qu'elle est, une régression doublée d'une impasse, et ne peut donner lieu à une cristallisation de luttes qui, dispersées comme elles l'ont été ces dernières années, ne sauraient l'emporter que temporairement, quand elles ne sont pas simplement défaites (à l'image de la mobilisation des étudiant·es et des personnels de l'ESR^{2/} contre la LRU^{3/}).

Les critiques, régulières et nécessaires, portées contre les suppressions de postes dans l'Éducation nationale (environ 80 000 en cinq ans) ou contre la quasi-suppression de la formation des enseignants, ne sont donc pas suffisantes, dans la mesure où elles omettent de reconstruire la cohérence du projet néolibéral en matière d'éducation mis en œuvre, pas à pas, par les gouvernements successifs depuis au moins une quinzaine d'années. Sans prétention

* Ugo Palheta est membre de la rédaction de *ContreTemps*

^{1/} On peut consulter cette lettre sur le site du collectif « Sauvons l'université ».

^{2/} Enseignement supérieur et recherche.

^{3/} Loi relative aux libertés et responsabilités des universités.

POLITIQUE

à l'exhaustivité et en profitant de la parution de *La Nouvelle École capitaliste*^{4/}, dont un chapitre est publié sur le site Contretemps, c'est à cela que l'on voudrait contribuer ici, en ces lendemains de rentrée scolaire qui amènent les un-es et les autres – personnels de l'Éducation nationale (enseignant-es ou non), statutaires ou précaires, étudiant-es ou lycéen-nes, mais aussi parents d'élèves et citoyen-nes – à s'interroger sur le devenir de l'École publique en France.

L'emprise du néolibéralisme éducatif

Précision impérative : le processus de contre-réforme dont il est question ici, qui consiste pour l'essentiel à opérer une marchandisation des savoirs^{5/} et à faire de la scolarisation un investissement (pour des États au service d'entreprises engagées, à des degrés d'ailleurs très inégaux, dans une compétition mondiale, mais également pour les individus eux-mêmes), n'est pas réductible aux dix années qui ont vu la droite gouverner, et encore moins à la figure de N. Sarkozy, quoique sa présidence ait fortement accéléré le train des réformes visant à adapter les univers de l'enseignement et de la recherche à la nouvelle donne capitaliste. Le néolibéralisme éducatif – comme idéologie et comme pratique gouvernementale – a en effet essaimé bien au-delà des rangs de la droite, et, même si d'indéniables divergences subsistent sur cette question entre le PS et l'UMP (du moins dans leurs discours respectifs), on voit également s'affirmer une convergence de vue certaine entre les deux partis de gouvernement en cette matière.

Le Parti socialiste n'a-t-il pas amorcé lui-même, dès 1984-1985, les politiques d'assouplissement de la carte scolaire, et sa candidate à l'élection présidentielle de 2007 n'a-t-elle pas affirmé – lors de sa campagne – que « *le libre choix de l'école est un bon principe* »^{6/} ? N'est-ce pas Claude Allègre qui, alors ministre de l'Éducation du gouvernement de « *gauche plurielle* », non seulement promettait, charmante attention, de « *dégraïsser le mammoth* », mais a surtout impulsé ce qui allait devenir le « *processus de Bologne* » (dont la LRU n'est elle-même qu'un rejeton tardif)^{7/} ? Le gouvernement de L. Jospin n'a-t-il pas, en 2001, fait adopter la LOLF^{8/}, contribuant ainsi de manière décisive à

^{4/} Voir P. Clément, G. Dreux, C. Laval et F. Vergne, *La Nouvelle École capitaliste*, La Découverte, 2011. Ce travail poursuit notamment une réflexion initiée il y a près de dix ans : voir C. Laval, *L'École n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, 2003. Voir également, Y. Careil, *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, PUR, 1998.

^{5/} Voir notamment : I. Bruno, *À vos marques®, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Le Croquant, 2008.

^{6/} Voir C. Ben Ayed, « La mixité sociale dans

l'espace scolaire : une non-politique publique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, 2009.

^{7/} C'est la déclaration de la Sorbonne, signée en 1998 par les ministres de l'Éducation français, allemand, anglais et italien, elle-même fortement inspirée d'un rapport de l'inépuisable conseiller des puissants, J. Attali, qui a véritablement lancé le processus connu sous le nom de « *processus de Bologne* ». Sur la contribution cruciale des institutions de l'Union européenne à l'élaboration des contre-réformes néolibérales imposées aux universités, voir notre site www.contretemps.eu.

^{8/} Loi organique relative aux lois de finances.

imposer au secteur public les logiques de la culture du « *résultat* » et de la « *performance* », associées au « *New Public Management* » et aujourd'hui appliquées au système éducatif ?

À l'opposé, parmi celles et ceux qui refusent ce processus de contre-réforme, la tentation est grande de prétendre faire de l'École un *sanctuaire*, garant unique ou en dernier ressort d'une « *cohésion sociale* » menacée ou d'un « *ordre républicain* » en voie de délitement. Ainsi voit-on fleurir, à gauche comme à droite, des discours aussi inépuisables que stériles invoquant une nécessaire « *refondation républicaine* », ou enjoignant de construire un « *nouveau pacte républicain* », afin de faire face, nous dit-on, à la montée de l'absentéisme et des violences en milieu scolaire. Ce sont d'ailleurs là des phénomènes que l'on se garde avec soin de lier aux politiques scolaires menées depuis près de deux décennies, et plus encore à la dégradation contemporaine des conditions d'existence, à travers notamment l'installation d'un chômage de masse, la précarisation généralisée des emplois, la ghettoïsation des quartiers populaires ou la destruction programmée des services publics.

Cette *doxa* de l'école sanctuaire n'a ainsi d'égale que l'oubli de la *question sociale* et, s'incarnant dans les dispositifs sécuritaires promus par le gouvernement actuel (mais aussi par la candidate socialiste à la présidentielle de 2007)^{9/} comme dans la tentative désespérée de restaurer l'École en tant que pouvoir moralisateur, conduit indûment à percevoir la crise du système éducatif comme une crise « *morale* ». Chose apparemment paradoxale, elle peut très bien s'accompagner – particulièrement à droite, mais aussi dans une partie de la « *gauche* » – d'appels à l'ouverture de l'École sur le « *monde professionnel* »^{10/}, c'est-à-dire du souhait maintes fois exprimé par les lobbys patronaux d'une plus grande soumission des logiques scolaires aux injonctions patronales^{11/}.

Même délestée de cette rhétorique morale et de ces visées sécuritaires, une telle politique de sanctuarisation qui s'accompagnerait du refus de transformer radicalement, c'est-à-dire dans ses structures économiques et politiques, une société de plus en plus inégalitaire et hiérarchique, ne peut que préparer une irrésistible défaite, aussi bien sur le front éducatif que, plus largement, sur

^{9/} Cette politique sécuritaire s'incarne notamment dans l'installation de caméras de surveillance à l'entrée des établissements scolaires, la volonté d'y promouvoir une présence policière, le fichage précoce des élèves considérés comme « *perturbateurs* », etc.

^{10/} L'apprentissage « *junior* », c'est-à-dire « *dès 14 ans* », fournit un exemple probant de cette volonté d'« *ouverture* », ce dispositif ayant été présenté lors de sa création comme une réponse aux émeutes de l'automne 2005.

^{11/} Dans un rapport publié en 1995 par l'European Round Table of Industrialists (ERT), lobby patronal créé en 1983 et composé des représentants des 50 plus grandes firmes européennes, on pouvait lire : « *La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie. [...] Le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie. [...] L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique.*

POLITIQUE

le plan de la « *civilisation que nous voulons construire et dans laquelle nous voulons vivre* » (pour reprendre les mots de N. Sarkozy)^{12/}. Une École démocratique et égalitaire est en effet impensable dans une société où les clivages de classe s'approfondissent et où la misère se répand, s'installe durablement tout en se concentrant géographiquement. On en vient alors, prétendument pour faire face à ces « *difficultés* », à assigner au système éducatif une multitude de missions, notamment de « *remédiation* »^{13/}, qu'il sera à l'évidence incapable d'accomplir sans que sa fonction essentielle de transmission des savoirs n'en pâtisse.

Mais surtout, s'il n'y a pas à choisir entre les apôtres de l'École « *ouverte* » et les adeptes de l'École « *sanctuaire* », celle-ci ne pouvant – dans le meilleur des cas – que colmater provisoirement des brèches créées ou creusées ailleurs, c'est parce que la marchandisation de l'éducation n'avance pas de l'extérieur du système d'enseignement mais en son cœur même. Elle apparaît comme une lame de fond dont le mouvement, déjà amorcé, s'auto-entretient du fait de mécanismes concurrentiels qui contraignent les familles et les étudiant-es, aussi bien que les enseignant-es, à jouer le jeu du marché scolaire, y compris lorsqu'ils y sont rétifs. Ainsi, plus l'École se trouve engagée dans l'ornière néolibérale, plus il lui est difficile de s'en extirper.



À ce titre, imaginer ou espérer que le système éducatif puisse fonctionner comme « *un empire dans un empire* », ou plus précisément comme une enclave « *républicaine* » dans une société capitaliste, et rester ainsi à l'abri du bruit et de la fureur qui l'environnent, s'avère non seulement illusoire mais constitue une sorte de ruse de la raison néolibérale. Celle-ci ne saurait être déjouée qu'en renouant le fil, d'une part entre les résistances nécessaires d'aujourd'hui et le projet pour demain d'une école démocratique, mais d'autre part entre les combats menés pour une « *éducation émancipatrice* »^{14/} et la mobilisation

^{12/} Transposée à l'Université, cette idée de sanctuarisation apparaît également problématique, comme le montrait D. Bensaid en rappelant les critiques portées par le mouvement étudiant dans les années 1960 contre une université fermée sur elle-même et appelant, « *contre les impératifs marchands et les contrôles bureaucratiques, les forces critiques au sein de l'Université [...] à se liquer avec tous les foyers de production de connaissance : mouvements sociaux, sociétés, clubs, éditeurs, libraires indépendants pour coopérer à la reconfiguration d'un espace public laminé par l'horreur économique de la logique néo-libérale* ». Voir D. Bensaid, « Faut-il défendre l'Université ? », *ContreTemps*, n° 3, 2009 (consultable sur le site www.essf).

^{13/} Voir S. Garcia et F. Poupeau, « L'école de la remédiation », *Revue du MAUSS*, 2003, n° 29-30.

^{14/} Même s'il mériterait d'être revu à la marge au regard de l'ampleur prise par les contre-réformes ces dernières années, le « Manifeste pour une éducation émancipatrice », publié en 2003 par S. Johsua, nous semble encore d'une singulière actualité, tant demeure peu répandue la volonté de penser ce que serait une école pleinement démocratique. Voir S. Johsua, *Une autre école est possible. Manifeste pour une éducation émancipatrice*, « La discorde », Textuel, 2003. Voir également : S. Johsua, « Demande éducation émancipatrice pour société nouvelle... », in S. Kouvelakis (dir.), *Y a-t-il une vie après le capitalisme ?*, Le Temps des cerises, 2008.

pour une société libérée de l'emprise du Capital et du joug d'une concurrence qui revient, pour la grande majorité de la population (et notamment pour les classes populaires), à une injuste et absurde guerre de tou-ttes contre tou-ttes.

Le projet néolibéral en matière d'éducation, qui s'est imposé de façon accélérée en France ces dix dernières années, repose sur deux piliers : le premier, assez connu, consiste dans la mise en marché du système éducatif (et, pour ce qui est de l'ESR, dans son intégration à marche forcée à un marché mondial en voie de constitution^{15/}) ; le second, plus rarement remarqué, c'est sa bureaucratisation et sa recentralisation. Ces deux transformations dérivent d'une volonté plus générale de soumettre les domaines de la recherche et de l'éducation, c'est-à-dire la production et la transmission des savoirs, aux logiques de rentabilité et d'accumulation proprement capitalistes. En ce sens, les auteurs de *La Nouvelle École capitaliste* ont raison d'affirmer que cette « économie de la connaissance », axe majeur de la stratégie de Lisbonne, revient « précisément à faire l'économie de la connaissance, c'est-à-dire à se passer de la "connaissance" quand elle n'a pas de valeur économique sur le marché »^{16/}.

Le système éducatif comme marché

Contrairement à une représentation schématique, la marchandisation de l'École – particulièrement aux niveaux primaire et secondaire – tient moins dans la montée d'entreprises privées vendant des prestations éducatives, ni d'ailleurs dans la commercialisation de l'espace scolaire (espaces publicitaires, etc.), que dans la mise en marché du système éducatif^{17/}, et il est aisé pour les idéologues libéraux d'exorciser le spectre de la marchandisation en assurant que c'est l'École publique qui doit continuer à scolariser la majorité de la population. Mais de quelle École publique parle-t-on ? Comme on l'a dit plus haut, c'est au sein même de l'institution scolaire qu'il faut chercher les manifestations de sa marchandisation, et l'on pourrait parfaitement imaginer une école intégralement financée sur des fonds publics mais gouvernée, non moins intégralement, par des logiques de marché.

La marchandisation scolaire a progressé en se drapant dans les habits avantageux du « libre choix » des familles et de l'« autonomie » des établis-

^{15/} On doit noter que ce ne sont à l'évidence que certains segments de l'enseignement supérieur français qui pourront être acteurs de cette intégration au marché mondial des formations universitaires, une bonne partie des universités étant vouée à en subir les effets et, pour certains établissements, à se muer en simples « collèges universitaires », délivrant essentiellement des licences et privés de liens avec la recherche. Sur ce point, voir les travaux de F. Neyrat, notamment : « Le "LMD" en France : loin de l'utopie de l'universitas

médiévale, les effets d'une réforme économique libérale », in C. Charle et C. Soulié, *Les Ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, 2007, p. 156-160.

^{16/} C. Laval et al., *La Nouvelle École capitaliste*, op. cit., p. 12.

^{17/} Pour bien distinguer cette mise en marché des autres formes de marchandisation, C. Laval parle de « marchésation ». Voir *L'École n'est pas une entreprise*, op. cit., p. 171-199.

POLITIQUE

sements, ainsi érigés en nouvelles valeurs cardinales du système éducatif. Qui aurait l'indécence de s'opposer au « libre choix » et à l'« autonomie » ? La « *novlangue néolibérale* »^{18/} produit des effets performatifs quasi-orwelliens permettant de muer chaque chose en son contraire et auxquels il est difficile d'opposer quoi que ce soit, d'autant plus quand en usent aussi bien le PS que l'UMP, et quand la reprennent – sans distance et sans débat – les grands médias. Ainsi a été imposée d'en haut, et non en réponse à une demande massive des familles, l'idée que l'établissement de scolarisation – le collège notamment – devait faire l'objet d'un choix dans la mesure où la carte scolaire, non seulement figeait la ségrégation urbaine en reproduisant les contours, mais profitait à ceux qui, du fait d'une connaissance intime des rouages du système éducatif, étaient en capacité de s'y soustraire^{19/}. Libre choix et justice sociale d'un côté ; contrainte administrative et inégalité de l'autre. La boucle était bouclée et le gouvernement, jouant sur ce double tableau idéologique, pouvait accélérer l'assouplissement de la carte scolaire dès la rentrée 2007, annoncer l'imminence de sa suppression et imposer la concurrence comme mode de régulation du système éducatif.

Mais les choses apparaissent sous un jour foncièrement différent des discours gouvernementaux dès que l'on cherche à observer les effets réels de ces politiques. Plusieurs études sociologiques^{20/}, mais aussi un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale^{21/}, ont d'ores et déjà montré que cette politique de désectorisation aggravait la ségrégation scolaire et sociale entre établissements^{22/}, en accroissant particulièrement la ghettoïsation d'un certain nombre d'entre eux dans les quartiers populaires. C'est ainsi la conclusion à laquelle aboutit le sociologue Pierre Merle, qui, à partir de données statistiques portant sur les communes de Paris, Bordeaux et Lille, conclut son étude de la manière suivante : « *Dans un système où il existe une différenciation forte de l'offre d'enseignement et une hiérarchisation des établissements, le libre choix pour tous est une aporie. Aucun des deux objectifs de la réforme – mixité sociale et libre choix – n'a finalement été atteint*^{23/}. »

De même, Sylvain Broccholichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart, au moyen d'une vaste enquête – quantitative et qualitative – sur les effets (et méfaits) de la transformation de l'École en espace concurrentiel, parviennent à la conclusion que la concurrence accrue a des effets néfastes, non seulement

^{18/} A. Bühr, *La Novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme capitaliste*, Page deux, 2007.

^{19/} Selon une étonnante rhétorique de justification : on ne supprime pas en effet – du moins pour l'instant... – l'impôt sur le revenu sous prétexte qu'existent de multiples techniques (légalles ou illégales) permettant, notamment aux classes les plus aisées, de l'esquiver pour tout ou partie.

^{20/} Voir S. Broccholichi, C. Ben Ayed et D. Trancart, *École : les pièges de la concurrence*, La Découverte, 2010 ; P. Merle, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, 2011,

vol. 2, n° 1 ; F. Poupeau et J.-C. François, *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raisons d'agir, 2008.

^{21/} Disponible sur le site www.jpobin.com.

^{22/} Cette ségrégation correspond à une polarisation entre, d'un côté, des établissements concentrant des élèves en difficulté scolaire et issus des classes populaires, et de l'autre des établissements concentrant des élèves issus des classes favorisées et caractérisés par de bons niveaux d'acquisition, avec évidemment toute une gamme de situations intermédiaires.

^{23/} P. Merle, art. cit., p. 48.

pour les élèves d'origine populaire, mais également pour la grande majorité des élèves. Les auteur-es aboutissent ainsi au résultat très important selon lequel c'est dans les départements et agglomérations où la concurrence est la plus brutale – entre familles, pour placer leurs enfants, et entre établissements, pour recruter les meilleurs élèves – que les niveaux d'acquisition sont non seulement les plus inégaux mais aussi, à origine sociale identique, les plus faibles en moyenne.

L'accroissement rapide de la ségrégation inter-établissements, qui dérive presque mécaniquement de la mise en concurrence de familles et d'établissements disposant de ressources hautement inégales, ne vient pas se substituer aux mécanismes anciens assurant la reproduction scolaire des inégalités sociales et des rapports sociaux de domination (tels qu'ils avaient pu être mis en évidence par P. Bourdieu et J.-C. Passeron notamment^{24/}). Comme le montrent les auteurs de *La Nouvelle École capitaliste* dans le chapitre publié sur notre site, le mode de reproduction scolaire est devenu plus complexe avec les contre-réformes libérales : « *La sélection dans l'institution scolaire massifiée continue de se faire entre des sections et entre des filières plus ou moins valorisées dès le niveau du lycée. À cette ségrégation institutionnelle s'en ajoute une autre, plus précoce, qui consiste dans la différenciation sociale et ethnique de plus en plus prononcée des établissements. [...] Ce n'est pas seulement dans l'école que se fait le partage entre les classes, mais de plus en plus entre les écoles elles-mêmes, formellement égales mais réellement différenciées sur le plan social*^{25/}. » Ainsi, « *le seul "gain d'efficacité" auquel conduit l'essor de la concurrence dans le champ scolaire est celui de la reproduction sociale, qui est obtenu par la séparation scolaire accrue des publics selon leur origine sociale et ethnique*^{26/}. »

Encore doit-on noter un autre bénéfice, pour les classes dominantes, de cette mise en marché du système éducatif. Reposant sur un principe de concurrence et de « libre choix », un tel dispositif induit en effet une conversion des dispositions à l'égard des études. Là où le néolibéralisme éducatif se fonde sur le postulat que la scolarisation constitue un investissement pour des individus conçus comme autant d'« homo œconomicus », la sociologie critique renverse le schéma : c'est la mise en marché du système éducatif, et plus profondément la concurrence accrue pour échapper au chômage et aux emplois précarisés, qui tend à transformer parents et étudiant-es en « *consommateurs d'école* ».

L'établissement comme entreprise

La double justification idéologique évoquée plus haut apparaît ainsi comme un trompe-l'œil pur et simple. Loin des dispositifs favorisant la mixité sociale et

l'affirmation du libre choix des familles, la mise en marché de l'École – accélérée depuis 2007 – accroît une ségrégation scolaire déjà bien installée, déstabilise

^{24/} Voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, « Le sens commun », 1970.

^{25/} C. Laval et al., *La Nouvelle École capitaliste*, op. cit., p. 134.

^{26/} *Ibid.*, p. 115.

POLITIQUE

les établissements des quartiers populaires, ne satisfait pas les parents (dont les « vœux » sont très souvent contredits), et surtout nuit à l'acquisition par tou-tes des savoirs scolaires. Ce miroir aux alouettes permet de masquer les principaux effets et objectifs, à la fois matériels et idéologiques, de ces réformes d'inspiration néolibérale : maintenir l'entre-soi dans les établissements colonisés par les classes dominantes, substituer l'idéologie individualiste du mérite scolaire et du libre choix à l'idéal du service public d'enseignement (ayant pour mission, au moins formelle, de transmettre à tou-tes des savoirs potentiellement émancipateurs)^{27/}, assurer un contrôle plus étroit sur l'institution scolaire et ses personnels. Sur ce dernier point, Daniel Bensaïd écrivait à propos de la LRU : « *Sous couvert d'autonomie s'institue ainsi, comme dans la réforme hospitalière, une double hétéronomie autoritaire de l'Université, envers l'encadrement administratif et envers la commande des marchés*^{28/}. » C'est cet aspect, souvent méconnu, que l'on voudrait développer dans les lignes suivantes.

La mise en marché de l'École s'accompagne en effet de la promotion d'un pilotage par l'évaluation régulière des résultats obtenus (par les élèves et les établissements). Grégoire Chamayou a pu montrer les logiques absurdes auxquelles conduit cette politique dans l'univers de la recherche^{29/}, mais – au-delà même des travaux académiques sur ce thème – on peut en saisir concrètement les impasses en milieu scolaire à travers la 4^e saison de la série américaine *The Wire*^{30/}. En indexant le financement public sur les résultats obtenus par les établissements à des tests standardisés et constants, même en prenant en compte les caractéristiques sociales du public, ce gouvernement par les chiffres aboutit à des effets pervers résumés par la phrase suivante d'une enseignante à un collègue : « *You don't teach maths, you teach the test* » (« Vous n'enseignez pas les maths, vous enseignez le test »). Les pouvoirs publics n'ayant guère intérêt à présenter un bilan mauvais en matière scolaire, et les établissements devant lutter pour leur survie financière via la réussite d'un maximum d'élèves aux tests, s'enclenche une dynamique négative où, en particulier dans les établissements concentrant des publics en difficulté scolaire, la « *culture du résultat* » peut aisément aboutir à une baisse des exigences et des acquisitions, alors même que les « *résultats* » paraissent satisfaisants sur le papier.

La publication de palmarès vient, de plus en plus, parachever cette construction en incitant les parents à se muer en client-es, comparant les différents

^{27/} Comme l'écrivent F. Poupeau et J.-C. François : « *La suppression de la carte scolaire revient alors moins à défendre une liberté à bien des égards illusoire qu'à se conformer à de grandes évolutions internationales consacrant une politique du "salut individuel", renouvelant par là même les vieilles thématiques méritocratiques dont la fonction est de justifier les inégalités scolaire, et sociales : on s'en remet alors au sens du placement des familles,*

qui avantage inévitablement les plus favorisés », *Le sens du placement*, op. cit., p. 165.

^{28/} D. Bensaïd, « Faut-il défendre l'Université ? », art. cit.

^{29/} Voir notre site www.contretemps.eu.

^{30/} « Sur écoute » en français. Sur ce thème et en partant de *The Wire*, voir : G. Vergne, « *The Wire* ou le désastre des chiffres » (skhole.fr/the-wire).

« services d'enseignement » proposés ici et là dans une logique de *benchmarking* (« étalonnage »). Cette logique n'est encore que partiellement à l'œuvre en France mais, si elle venait à être poussée jusqu'au bout, avec par exemple la publication de classements d'écoles primaires, les enseignant-es verraient leur autonomie pédagogique régresser en étant amené-es – comme les salarié-es de n'importe quelle entreprise privée de service – à subir non seulement une pression commerciale, exercée par les parents/client-es eux-elles-mêmes, qui viendrait s'ajouter à une contrainte managériale redoublée, exercée par les chefs d'établissement.

Ces dernier-ères semblent sortir renforcé-es d'un tel processus, dans la mesure où leur pouvoir se verra de plus en plus autonomisé des équipes pédagogiques. On leur enjoint par ailleurs, de plus en plus, de construire un projet d'établissement spécifique et, bientôt, de gérer leur main-d'œuvre au regard des résultats obtenus. L'État leur reconnaît ainsi des compétences nouvelles et des marges de manœuvre (recrutement direct du personnel, notation des enseignant-es, etc.) qui renforcent leur position. Mais l'administration centrale se voit elle aussi dotée d'une capacité accrue de contrôle. Ainsi, l'application de l'idéologie du « *New Public Management* » aboutit, de manière paradoxale dans la mesure où il se présente comme anti-étatiste, à accorder un pouvoir croissant à l'État, par la surveillance beaucoup plus étroite qu'auparavant qui est faite de l'activité des agents de la fonction publique, en s'appuyant sur des indicateurs chiffrés^{31/}.

Ce *management* apparemment ajusté à des exigences présentées comme techniques constitue une adroite « *politique de la dépolitisation* »^{32/}. Car qui établit les critères d'évaluation au nom desquels des financements sont accordés, fixe les objectifs à atteindre et, *in fine*, évalue les chefs d'établissement sinon l'administration centrale ? Au-delà de la bureaucratisation en marche des établissements, qui tend à nier l'autonomie pédagogique des enseignant-es dans leur(s) classe(s) et à rogner sur la liberté académique des enseignant-es-chercheur-ses dans les universités, c'est donc bien un processus de recentralisation qui est à l'œuvre (de la même manière que, dans le domaine de la recherche, avec la logique de contractualisation, ou dans celui de la santé^{33/}). Non seulement des prérogatives nouvelles sont confiées à des chefs d'établissement de plus en plus incité-es à se concevoir et à agir en tant que *managers*, voire comme des chefs d'entreprise, mais s'accroît par là même le pouvoir de l'administration centrale, dont la capacité à fixer programmes, objectifs et

critères d'évaluation prend une tout autre signification dès lors que le financement des établissements (ou des recherches, ou des hôpitaux) et les carrières des enseignant-es en dépendent de plus en plus étroitement. Au final,

^{31/} Pour une étude décrivant et analysant cette technique de pouvoir consistant à « *gouverner par les instruments* » appliquée à l'Angleterre, on peut se reporter à P. Le Galès, « Contrôle et surveillance. La restructuration de l'État en Grande-Bretagne », in P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, p. 237-271.

^{32/} Selon l'expression de P. Bourdieu.

^{33/} Voir notre site www.contretemps.eu (réforme des services publics).

POLITIQUE

on peut résumer les manifestations de cette « *autonomie* » dont les mérites nous sont vantés sur tous les tons comme suit :

- ✗ pouvoir accru des chefs d'établissement,
- ✗ contrôle renforcé de l'État central^{34/},
- ✗ précarisation des emplois,
- ✗ hétéronomie des collectifs de travail,
- ✗ marginalisation des corps intermédiaires élus (là où ils existent).

Transformer l'École publique pour mieux la défendre, changer de société pour changer l'École

Face à ces transformations en cours, il n'est pas de retour possible (ni souhaitable !) à l'École d'antan, dont la sociologie critique a clairement montré le caractère reproducteur et hiérarchique, mais pas non plus de raccourcis vers l'École démocratique à laquelle nombre d'entre nous aspirent. Quelle que soit l'issue de l'élection présidentielle de 2012, l'implantation de l'idéologie néolibérale dans les élites politiques et administratives (de gauche comme de droite) implique que seul un mouvement social de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, des élèves et étudiant-es aussi bien que des parents d'élèves, permettra de rompre avec les politiques éducatives menées depuis une vingtaine d'années, et d'inverser la tendance à l'accroissement des inégalités sociales devant l'École, à l'approfondissement de la ségrégation scolaire et à la soumission croissante des logiques scolaires à l'idéologie de la concurrence et aux intérêts capitalistes^{35/}.

Au-delà, c'est à contrecarrer le programme de destruction des services publics en tant que tels, c'est-à-dire en tant qu'institutions visant à satisfaire, dans l'idéal, les besoins fondamentaux de tou-ttes (s'éduquer, se soigner, etc.), qu'il faut s'atteler. Que la réalisation de ce programme soit malheureusement bien avancée ne doit pas conduire à un pessimisme excessif : les vingt dernières années ont montré que des capacités importantes de résistance existent parmi les travailleur-ses du secteur public et l'on ne saurait présager de ce qui adviendra de cette combativité durant les prochaines années.

En ce sens, si des alliances peuvent être nouées, non seulement entre salarié-es et usager-ères (des écoles, des hôpitaux, etc.), mais aussi entre travailleur-ses appartenant à différents services publics^{36/}, c'est parce que des

^{34/} Sauf dans quelques grands établissements d'enseignement supérieur, tel Sciences Po Paris, qui pourront se libérer, partiellement ou totalement, de cette tutelle en attirant des ressources financières privées, sous la forme de droits d'inscription élevés ou du mécénat.

^{35/} Il est remarquable que le mouvement social très puissant qui marque les universités chiliennes depuis de nombreuses semaines a lieu dans un des pays qui est allé le plus loin – sous la dictature de Pinochet et sur les conseils de l'économiste ultra-

libéral Milton Friedman et de ses épigones – dans la privatisation et la mise en marché de son système éducatif. Voir N. Klein, *La Stratégie du choc. La montée d'un capitalisme du désastre*, Actes Sud, 2008.

^{36/} Quoique tardivement et ponctuellement, c'est une telle jonction entre les personnels des universités en lutte contre la LRU et ceux des hôpitaux, contestant la réforme managériale dite « HPST » (Hôpital, Patient, Santé, Territoire), qui s'était produite lors du printemps 2009.

enjeux transversaux et des politiques similaires travaillent l'ensemble de ces derniers : mise en marché et bureaucratisation du secteur public, concurrence d'un secteur privé encouragé par l'État à se développer, contrôle managérial accru, précarisation croissante des personnels, etc. Aujourd'hui, ces résistances, disséminées, peinent à l'emporter, mais demain^{37/} ?

Dans la sphère scolaire, il importe de remettre à l'ordre du jour la question – en bonne partie oubliée par les pouvoirs publics, mais aussi par les grands médias (beaucoup plus prompts à relayer les palmarès d'établissements ou la menace des « *violences scolaires* ») – de la *démocratisation scolaire*. Trois directions s'offrent à la réflexion sur cette question et permettent de tracer des perspectives de rupture avec la « *nouvelle école capitaliste* ».

La première, la plus générale, tient dans l'égalisation des conditions d'existence, puisque comme l'écrivent C. Baudelot et R. Establet : « *moins une société est inégale, meilleure est son école* » (en termes de niveaux d'acquisition moyens et d'inégalités d'apprentissage)^{38/}. Au risque de simplifier, puisqu'on ne saurait traiter cette question en quelques lignes, on peut affirmer qu'un tel objectif impose non seulement un autre partage des richesses et du pouvoir, mais aussi une baisse du temps de travail jusqu'à l'extinction du chômage (selon le slogan : « *travailler moins pour travailler tou-tes et mieux* »), qui constitue comme on sait un moyen sans pareil de pression sur les salaires et les conditions de travail.

Une deuxième direction consiste dans la rupture avec toutes les politiques de mise en marché du système éducatif, c'est-à-dire avec l'institutionnalisation de la concurrence comme mode de régulation de l'institution scolaire^{39/}. Néanmoins, un simple retour en arrière ne suffit pas. Cette rupture doit s'accompagner d'une lutte résolue contre la ségrégation urbaine, qui pourrait commencer en rendant inéligibles les maires qui ne respectent pas la loi SRU^{40/}. De même pourrait être impulsée une politique de contrôle des loyers et de construction massive de logements sociaux, ainsi qu'un redécoupage de la carte scolaire favorisant la mixité sociale. De telles mesures devraient s'accompagner d'une suppression du dualisme privé/public, passant par l'intégration des établissements privés et de leur personnel dans l'École publique.

^{37/} La mobilisation à l'ENS de la rue d'Ulm a récemment montré que, même en situation d'isolement, une lutte conséquente pouvait l'emporter sur ses revendications, en brisant les barrières entre étudiant-es et personnels et en imposant un solide rapport de forces. Pour une étude sur la précarisation dans l'ESR, voir : P.E.C.R.E.S., *Recherche précarisée, recherche atomisée. Production et transmission des savoirs à l'heure de la précarisation*, Raisons d'agir, 2011.

^{38/} C. Baudelot et R. Establet, *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, « La république des idées », Le Seuil, 2009, p. 73-83.

^{39/} Dans l'ESR, cette rupture passe par une abrogation de la LRU, dont les effets néfastes s'affirment chaque jour un peu plus, et la mise en chantier d'un projet de démocratisation, dont une amorce pourrait consister dans la suppression du dualisme universités/grandes écoles ou, a minima, un alignement (vers le haut) des financements accordés aux universités sur ceux accordés aux grandes écoles et aux classes préparatoires.

^{40/} Celle-ci impose aux communes de plus de 3 500 habitant-es (1 500 en Île-de-France) de compter sur leurs territoires plus de 20 % de logements sociaux.

POLITIQUE

Une troisième direction, enfin, tient dans les enjeux proprement scolaires, particulièrement sur l'organisation des cursus et les politiques pédagogiques. Au-delà de la nécessité de recrutements massifs et d'une titularisation des personnels précaires, plusieurs chantiers s'imposent, dont il importe de se saisir sans dogmatisme mais avec l'objectif constant de réduire les inégalités sociales d'acquisition scolaire (la liste n'est évidemment pas exhaustive)^{41/} :

✗ mettre en cause la diversification précoce des cursus qui, à travers les dispositifs préprofessionnels ou de « *remédiation* », tend à figer les difficultés d'apprentissage plutôt qu'à les résorber en produisant un effet de stigmatisme (et ce malgré les bonnes volontés des personnels) et mine le projet même de collège unique ;

✗ rendre la scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans (en laissant ouvert le débat sur la possibilité d'un « *lycée unique* »^{42/}) ;

✗ abaisser drastiquement le nombre d'élèves par classe dans les établissements – écoles primaires et collèges – accueillant une majorité d'élèves dont les parents n'ont pas eu le privilège de faire des études supérieures^{43/} ;

✗ favoriser l'intégration précoce de la culture technique à la culture scolaire, moyen de combattre la division hiérarchique entre travail « *intellectuel* » et travail « *manuel* »^{44/} (qu'il faudrait combiner, dans les entreprises, avec le partage et l'enrichissement qualitatif des tâches dites d'« *exécution* », ainsi que la participation de tou·tes aux prises de décision sur les lieux de travail) ;

✗ travailler à l'élaboration d'une pédagogie non seulement « *rationnelle* », « *mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment, de l'École maternelle à l'Université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle* »^{45/}, mais aussi collective et non-autoritaire, capable de favoriser la formation d'un « *habitus* » solidaire et participatif ;

✗ établir les conditions d'une formation des enseignant·es explicitement orientée vers l'objectif de démocratisation scolaire, fondée sur un va-et-vient constant entre situations d'apprentissage et réflexion théorique, permettant

^{41/} Pour un ensemble de réflexions ouvrant le débat sur ces questions, voir le site du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire : www.democratisation-scolaire.fr. Voir également le livre déjà cité de S. Jhsua.

^{42/} Voir www.democratisation-scolaire.fr.

^{43/} T. Piketty a montré qu'une baisse, même minime, du nombre d'élèves par classe entraîne une amélioration des niveaux d'acquisition. Voir : hussonet.free.fr.

^{44/} Les guillemets s'imposent dans la mesure où, comme l'écrivait Gramsci : « *Dans n'importe quel travail physique, même le plus mécanique et le plus dégradé, il existe un minimum d'activité intellectuelle [...]. C'est pourquoi, pourrait-on dire, tous les hommes sont des intellectuels, mais tous les hommes ne remplissent pas dans la société la fonc-*

tion d'intellectuel. [...]. Il n'existe pas d'activité humaine dont on puisse exclure tout à fait l'intervention intellectuelle, il n'est pas possible de séparer l'homo faber de l'homo sapiens. »

^{45/} P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, « Le sens commun », Minuit, p. 114-115. Cela passe, comme l'expliquaient Bourdieu et Passeron, par l'explicitation de tous les attendus des tâches scolaires et des situations d'apprentissage. En effet, comme l'ont montré plus récemment des sociologues comme B. Lahire, E. Bautier, J.-Y. Rochex ou S. Bonnéry, nombre des difficultés précoces d'apprentissage rencontrées par les élèves d'origine populaire sont liées à des « *malentendus cognitifs* », c'est-à-dire à des écarts entre exigences scolaires (souvent implicites) et culture des élèves.

de penser les pratiques pédagogiques dans leurs effets sur les niveaux et les inégalités d'acquisition scolaire^{46/}.

De renoncements de la gauche en attaques de la droite, l'état de l'École publique s'est nettement détérioré ces vingt dernières années, jusqu'à stopper la tendance séculaire à une augmentation des niveaux d'acquisition scolaire^{48/}. Il n'y a là aucune fatalité, mais le produit de politiques clairement identifiables, déstabilisant l'institution scolaire par l'imposition d'une concurrence mortifère, mais aussi par l'effet de la montée des inégalités sociales et de la détérioration des conditions d'existence (particulièrement dans les quartiers populaires). Outre la nécessité de transformations radicales dans l'ordre économique et politique, il est donc urgent de renouer avec une politique éducative refusant la marchandisation de l'éducation, reposant sur le postulat d'éducabilité universelle et affirmant comme objectif premier la démocratisation de l'accès aux savoirs^{49/}. C'est à ce prix que l'École, d'institution assurant la reproduction des privilèges sociaux et des hiérarchies culturelles, pourra se muer en vecteur – individuel et collectif – d'émancipation.



^{46/} Dans ce cadre, il y aurait beaucoup à apprendre de l'héritage des ENNA (École normale nationale d'apprentissage), où furent formés de l'après-guerre au début des années 1990 les professeurs de l'enseignement professionnel et où s'était développée une véritable réflexion sur les pratiques pédagogiques. Sur ce point, voir P. Pelpel et V.

Troger, *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, 1993.

^{47/} C. Baudelot et R. Establet, *Le niveau monte*, Seuil, 1989.

^{48/} Voir notamment : J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002.



LES ASSOCIATIONS
→ EN DANGER

