

Dans son [dernier numéro](#), Contretemps a consacré un dossier à la question scolaire, sous le titre « Penser l'émancipation scolaire », en cherchant à confronter des points de vue issus d'horizons théoriques et politiques divers. Les articles qui composent ce dossier prêtant évidemment à débat, et c'est tant mieux, nous avons invité Samuel Johsua à en proposer une discussion critique. L'article qui suit constitue ainsi sa réponse à notre dossier, en espérant qu'elle en appelle d'autres, permettant d'enrichir le travail d'élaboration des anticapitalistes sur la question scolaire.

Samuel Johsua est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille, membre de la Gauche anticapitaliste (GA), et auteur de *L'école entre crise et refondation (La Dispute, 1999)* et *Une autre école est possible (Textuel, 2003)*.

À la lecture du dossier consacré par *Contretemps* à la situation de l'éducation en France, on est renforcé dans un sentiment maintenant largement partagé. Que la situation immédiate de l'éducation scolaire est désolante, et aussi que les trajectoires engagées ou/et prévisibles sont plus qu'alarmantes. Dans ces conditions, on peut se demander à quoi peut bien servir une réflexion sur la spécificité de cette crise, plongée qu'elle est dans la grande crise qui bouleverse les compromis sociaux hérités de l'après-guerre. Comment une société brutalisée par les politiques libérales pourrait-elle trouver les ressources pour ne serait-ce qu'accepter de réfléchir aux chemins qu'il faudrait suivre pour reprendre le fil d'une école émancipatrice et moins inégalitaire ?

Cela dit, la crise sociale n'annule pas la crise scolaire. Sauf que, pour la saisir, il faudrait déjà s'entendre sur ce qui fait la spécificité de la forme scolaire. Là, quelques questions surgissent à la lecture de certains articles, qui, pour être classiques, n'en sont pas moins fondamentales. Dans le cadre de cette réaction, je vais discuter ce qui me paraît poser problème, voire induire des divergences. C'est la loi du genre, mais il va de soi que ça n'annule en rien les points partagés, bien plus nombreux.

## **De la séparation école/société**

Dans une tradition tout à fait honorable et bien répertoriée, l'article de Grégory Chambat défend le point de vue que, de spécificité justement, il n'y en a pas ou si peu en propre. Sauf celle imposée par la domination de classe, se traduisant en ce qui concerne l'école par sa coupure d'avec le reste de la société. C'est effectivement un point commun dans les réflexions de l'AIT<sup>1</sup>, les (rares) expressions de Marx sur la question se situant complètement dans ce cadre. En gros, que l'on dissolve cette coupure, et pour l'essentiel, la question serait résolue. L'article donne de nombreux exemples d'alternatives possibles. Mais il y a aussi un pays où cette ligne de réflexion a été massivement suivie, ce sont les États-Unis où, becs et ongles, la société entière s'est battue contre cette coupure, avec deux issues :

- soit l'école comme prolongation stricte de l'éducation familiale (et sous son contrôle direct) ;
- soit (d'une manière bien plus minoritaire, mais quand même) comme extension du mouvement ouvrier naissant, en particulier à Chicago.

Ceci a fourni la base en définitive d'une des écoles les plus inégalitaires du monde, où l'État fédéral a dû être appelé à la rescousse sous les formes les plus brutales, comme celle du « busing », pour imposer la mixité raciale dans certaines parties du Sud. De même, l'autonomie fondamentale de ces écoles (dont les programmes sont décidés en grande partie par des comités éducatifs locaux) a

donné la base pour le maintien des contenus les plus réactionnaires (on se souvient peut-être du fameux « procès du singe » intenté à un professeur qui avait introduit le darwinisme) et aussi, récemment, à la mise en concurrence libérale généralisée. En Allemagne, la force de l'enseignement interne aux entreprises (aux mains des syndicats pendant longtemps, bien plus que dans celles du patronat) en est un autre héritage. On ne peut guère dire que cet héritage soit si favorable désormais, même si son bilan sur le siècle reste à faire.

On est là à mille lieues d'Illitch et de Freinet ? Bien sûr ! Mais on ne peut pas passer si vite sur les conséquences possibles du refus d'une distinction institutionnelle entre l'école et le reste de la société. D'ailleurs une analyse plus fine de Freinet conduirait-elle à l'idée d'une telle fusion ou plutôt à celle d'une solution particulière à la mise en relation, mais une fois la séparation posée ? Finalement, la pédagogie institutionnelle elle-même n'en porte-t-elle pas la marque, de naissance pour ainsi dire ? De plus (et c'est l'essentiel de ce débat) quand on dispose d'expériences massives d'école émancipatrice c'est loin d'être toujours la voie suivie.

La Commune par exemple, on ne sache pas qu'elle ait détruit l'institution elle-même. Au contraire, comme le rappelle très justement Grégory Chambat lui-même, elle en a assuré la laïcité et la généralisation. On pourrait discuter des expériences de Freire au Brésil ou de Ferrer en Espagne. Mais aussi celle que l'auteur connaît au premier chef (mais à laquelle, d'une manière surprenante, il ne se réfère pas dans cet article donné à *Contretemps*), qui représente pourtant à ce jour l'expérience la plus massive et la plus durable d'école à volonté émancipatrice, c'est « l'école du travail » dans la Russie post-révolutionnaire. Avec au moins une constatation que l'on peut partager de concert sans difficulté, c'est qu'elle s'est justement battue bec et ongles pour le maintien de la spécificité de la forme scolaire (c'est même l'argument employé contre elle par Staline pour la détruire par la suite).

## De la fonction de la forme scolaire

Il faut se garder du simplisme dans ce débat. Cette forme est elle-même grandement variable, c'est vrai. Mais entre l'enseignement mutuel<sup>2</sup> et l'enseignement « frontal » par classe (celui qui s'est universellement imposé en définitive), il y a un fondement commun. C'est celui qui ramène aux objets qui y sont traités et à la façon de les traiter, fondamentalement différente des « apprentissages silencieux » majoritaires dans d'autres cadres. Jean-Pierre Terrail constate :

*« Entrer dans le langage humain et se doter d'une capacité linguistique ordinaire est une entreprise extraordinairement complexe, de longue haleine, dont on ne voit pas ce qu'elle aurait de moins difficile que d'entrer dans la culture écrite ».*

Partons de là. Non seulement elle n'a rien de « moins difficile » mais c'est même l'inverse. Pourtant il s'avère que *tout le monde y parvient* (sauf handicap spécifique), et ce depuis la nuit des temps. Il n'y a pas besoin d'école pour cela. On peut même dire que les savoirs de loin les plus importants (on peut prendre aussi l'exemple de la marche debout) ne sont pas ceux qui sont en jeu à l'école. Mais si on n'a pas *spécifiquement* appris à faire du vélo (par une « étude » parfaitement repérable à un observateur extérieur), on ne sait pas en faire. Il en est de même d'une masse de savoirs qu'on ne peut atteindre autrement que par « l'étude ». Par exemple... les pratiques écrites. Tout le monde ne sait pas lire, sauf à l'avoir étudié spécifiquement.

Parmi la masse de ces savoirs qui relèvent d'une étude donnée (faire du ski, la cuisine, maîtriser la physique quantique), une toute petite partie sera scolarisée, par choix politique de la société (et donc par ses fractions dominantes, il va sans dire). On peut toujours, quel que soit ce savoir,

l'étudier « en privé » (en famille, voire tout seul, en autodidacte). Mais si le choix politico-social est fait que ce doit être acquis en masse, et qui plus est d'une manière obligatoire, alors c'est la forme scolaire qui s'est historiquement imposée. Par ce qu'elle a de systématique dans le traitement des savoirs pour faciliter cette étude. Je ne discute pas là de la pédagogie, à la fois éminemment variable pour le même objectif de maîtrise, et à portée diverse selon les choix retenus.

La pédagogie est une question politique à part entière : on ne forme pas les mêmes personnes selon une pédagogie de la concurrence ou selon une pédagogie de la coopération, et là-dessus Jean-Pierre Terrail a entièrement raison. Mais la spécificité de la fonction est la même<sup>3</sup>. Il faudrait un débat particulier encore pour bien cerner ce qui distingue cette fonction scolaire d'autres formes d'études, tout aussi capitales. Il faudrait saisir les modes variés d'acquisition des connaissances ou leur éventuelle portée émancipatrice. Par exemple, et la liste est longue, on apprend aussi sur le lieu de travail et encore dans l'engagement volontaire (syndical, politique, associatif, religieux).

On néglige souvent ceci que, si l'offensive libérale vise à déscolariser l'école (aligner ses modes sur celui de la gestion patronale, en particulier par les procédures d'évaluation et le paradigme compétenciel, tous deux directement liés à la mise en concurrence), elle vise aussi à « scolariser la société » (s'entendant là alors par l'extension des mêmes paradigmes que pour l'école libérale). Ce faisant c'est effectivement une des branches décisives d'une éducation émancipatrice qui est sciée. Cela dit, les formes d'apprentissage n'ont dans ce cas pas les mêmes contenus ni la même fonction que la forme scolaire<sup>4</sup>. Or cette dernière fonction là est structurellement commune à toutes les actualisations pratiques, à toutes « les écoles ».

## De la différence et du commun

Là s'ouvre un autre débat, celui-là avec les approches sociologiques de loin les plus courantes. Elles ont, par nature et par méthode, une approche différentielle et comparatiste (entre classes sociales, entre hommes et femmes, entre jeunes et vieux, etc.). Elles vont, tout à fait logiquement, et de manière parfaitement convaincante, trouver les différences et inégalités qu'elles recherchent. Mais elles ont du mal à trouver ce qui est commun, comme d'ailleurs à saisir les trajectoires individuelles. Ce n'est tout simplement pas leur but.

Au risque de produire implicitement une conclusion évidente en ce qui concerne l'école, mais qu'on se refuse à énoncer tant ses conséquences seraient lourdes. Si l'école est là pour distribuer inégalement le pouvoir, donc pour l'accepter tel quel, et donc pour reproduire le système à l'identique ; si l'école crée les inégalités ou seulement les renforce ; alors la *suppression* de cette école là devrait s'imposer dans une perspective révolutionnaire, avant peut-être d'en inventer une autre. Ou peut-être même pas. Si on hésite devant cette conclusion logique, c'est qu'on sent bien que l'école fait aussi « autre chose »<sup>5</sup>.

Ainsi le bilan de la massification doit être conduit avec précaution. Comme l'indique Ugo Palheta, elle n'a en rien affecté les inégalités sociales globales, pas plus que les liens entre réussite scolaire et origine sociale. Mais il n'en est définitivement pas de même pour les différences de sexe (jusqu'à un certain niveau universitaire, le « succès » scolaire est désormais féminin). De plus, le niveau global d'éducation a pour sa part très fortement augmenté. Pas seulement en France. Il est en effet impossible de ne pas en voir les effets dans les révolutions arabes par exemple. A un point tel que, comme le rappellent plusieurs des textes (dont celui de Ugo Palheta ou de Stéphane Bonneroy), il ne manque ni de politiques ni de penseurs qui défendent l'idée qu'il y a trop d'éducation pour trop de monde, autrement dit que le système tel qu'il est ne peut déjà plus absorber ces succès éducatifs. Et qu'il est grand temps non de changer le système capitaliste bien entendu, mais de diminuer les

ambitions populaires.

A ne pas jauger le bilan dans son ensemble, on se trompe peut-être dans la caractérisation précise de l'état *actuel*. On peut (et on aura raison) vérifier que, au travers de tous les âges capitalistes, les inégalités se reproduisent (et que l'école y joue son rôle). Que les espoirs d'école pour tous sont perpétuellement déçus. Mais il y a aussi une question de degré. Dans une société non démocratique, pas d'école démocratique, bien sûr. Mais comme pour le reste, elle peut l'être plus ou moins, antidémocratique. Et, depuis le milieu des années 90 (en France on peut dater avec plus de précision de l'année 98) les choses se sont aggravées brutalement. Le niveau moyen des performances d'une génération s'est mis à stagner, puis à baisser<sup>6</sup>. Et il le fait non pas par une baisse générale, mais, spécifiquement, par celle des catégories les plus en difficulté scolaire (et aussi, évidemment, sociale).

C'est dramatique et c'est *nouveau*, radicalement nouveau ; c'est même en contradiction avec une tendance pluri séculaire ! A noyer cet élément spécifique dans des considérations trop générales, on passe me semble-t-il à côté de la gravité de la situation.

### **De quelques éléments propres à la crise scolaire**

Il y a cela une composante « scolaire » pourrait-on dire. En même temps que la massification, on a aussi brutalement augmenté le niveau d'exigences. Comme Stéphane Bonnery, je considère que c'est à juste titre, mais cela n'enlève rien au défi. Dans les termes que j'utilise (et on peut pendre tout aussi bien avec d'autres mots le point de vue de Francis Vergne ou de Stéphane Bonnery), on est passé d'une « logique de la restitution » à une « logique de la compréhension », sans que ni les moyens matériels ni les moyens intellectuels ne suivent. Il n'y a qu'à mesurer la nature et la profondeur de ceux que la bourgeoisie s'est donnés à l'époque de Ferry pour assurer une mutation historique du degré d'éducation des populations paysannes pour voir qu'il n'y a pas eu l'ombre de l'équivalent.

Prenons les formules de Vergne pour expliciter ce défi :

*« ... la réinvention d'une culture commune, une reformulation de ses contenus et leur articulation avec des savoirs émancipateurs ;*

*? ... l'émergence d'une nouvelle pédagogie, et plus précisément du passage d'une pédagogie de la compétition à une pédagogie de la coopération ;*

*? ... perspective enfin d'une démocratisation de l'organisation scolaire, autorisant une refondation laïque et institutionnelle de l'école, nous semble également devoir être abordée. ».*

Ce sont aussi certains des thèmes qu'aborde Stéphane Bonnery. Il existe donc un débat capital qui porte sur la nature des « études » à scolariser. Tous les auteurs du dossier abordent d'ailleurs cette question. Même si on arrivait à se mettre d'accord sur les objectifs généraux (dans mes propres formulations, contribuer à donner les moyens d'ordonner les relations au monde, aux autres, à soi-même et de les changer si l'on souhaite<sup>7</sup>), ils se concrétisent au travers de l'étude de savoirs donnés, ordonnés dans leur propre logique. Or ces savoirs ordonnés sont en nombre très important. Et il n'existe aucun « savoir des savoirs » (sauf en partie l'entrée dans les pratiques écrites, si l'on suit Jack Goody<sup>8</sup>, laquelle conditionne largement les autres), fantasme qui relève de la logique compétentielle.

Une fraction infime de ces savoirs entre à l'école, et elle doit pourtant être le support d'une culture

commune de haut niveau. Ce choix entre les savoirs à scolariser est historiquement construit. Et il est issu d'une société divisée (en classes, en genre, en nationalités). D'où une double question, redoutable :

- La première à propos des disciplines supposées effectivement les mieux à même de ramener aux objectifs généraux (même si les candidats sont en nombre bien plus grand que les disciplines effectivement scolarisées, toutes ne sont pas formatrices au même titre).

- La seconde sur l'ancrage social différencié de ces candidats, question qu'abordent plusieurs des auteurs du dossier. Il s'avère que la possibilité d'un débat démocratique à ce propos est tout sauf évident, tant il est complexe en lui-même et tant il mobilise des points de vue opposés, dont les racines sont devenues transparentes aux yeux mêmes des acteurs de ce débat potentiel.

L'autre sujet que je voudrais aborder est plus immédiat. Il s'avère en effet que par le vaste monde, tous les projets d'école commune ne sont pas en crise au même titre. Il existe même des pays où c'est (encore) un succès : la Finlande<sup>9</sup>, ou l'Ecosse, ce qu'on sait moins (l'éducation est une compétence déléguée en Grande Bretagne, et ce qui se fait en Ecosse n'a rien à voir avec ce que l'on a en Angleterre). D'autres encore.

Dans tous ces cas, le collège est lié plutôt au primaire qu'au secondaire tardif. Là, pour le coup, il faudrait au moins reconnaître le problème. A partir du moment où l'on maintient l'objectif d'un collège unique jusqu'à 16 ans, la frontière primaire/secondaire doit être rediscutée. Elle est l'héritière de la division entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire, qui a permis dans un premier temps aux enfants du peuple d'aller à l'école primaire. A partir du moment où la scolarité pour tous se prolonge dans le secondaire, il faut ré-interroger cette frontière trop rigide entre les deux anciens ordres.

Sur certains aspects, cela conduit effectivement à la primarisation du secondaire, et à la secondarisation du primaire (par exemple par l'existence de maîtres spécialisés). Mais il faut savoir ce qui se cache derrière ces mots. Je conteste fortement l'idée qui consiste à dire que le primaire s'occupe des enfants et le secondaire des disciplines. Dans les deux cas, la spécificité par rapport à d'autres institutions sociales est qu'on s'occupe de l'étude de savoirs par des élèves. Les conséquences du débat lié au maître unique ou à la polyvalence sont beaucoup plus importants que cette division artificielle.

Il y a à cela des racines profondes. Une tendance très répandue consiste à penser que ce qui manque aux élèves qui sont en difficulté pour maîtriser les concepts spécifiques d'une discipline, ce sont des aspects « méta conceptuels ». Des catégories d'élèves ne disposeraient pas de modes de raisonnements suffisamment généraux pour bénéficier des apprentissages conceptuels spécifiques, et c'est ce qui les mettrait en échec. On ne peut pas exclure cette possibilité, évidemment. Mais cela ne sert pas à grand-chose car, comme on ne sait pas comment les leur faire acquérir, ces méta-concepts, l'impasse est absolument totale.

Ainsi, si une difficulté mathématique survient dans la résolution d'un exercice, on peut avoir tendance à juger que ce n'est pas cette difficulté qui est en cause, mais « la résolution de problèmes » en général. Au lieu de s'attaquer à l'aide spécifique à apporter à l'élève pour la difficulté donnée, on va tenter de s'en sortir apparemment « par le haut ». Mais les recherches ont amplement montré que ce qui distingue un « expert » d'un « novice » en la matière ne tient pas spécialement dans la plus grande maîtrise de processus très généraux. Mais que l'expertise est bien plutôt faite d'un mélange de grande expérience (j'ai déjà rencontré beaucoup de problèmes de ce genre), et de la disposition d'une base conceptuelle propre au thème, fournie, et hautement hiérarchisée tout en restant spécifique. Autrement dit, aider l'élève dans cet exercice, c'est

(probablement) d'abord lever la difficulté mathématique spécifique qui le bloque.

La tendance à renoncer à cette aide au profit de « compétences » très générales est gravissime. J'estime qu'au lieu de chercher la solution dans le « méta », il faut s'attacher à trouver des solutions par le bas, c'est-à-dire dans des techniques de plus bas niveau. Un exemple intéressant parce qu'il déborde les disciplines constituées est celui du tableau à double entrée, utilisé aussi bien à l'école primaire qu'au début du collège. De nombreuses disciplines recourent à cette technique, presque toutes. Si on la prend comme partie d'une « discipline » donnée, elle relève de la théorie des graphes. Mais, évidemment, personne n'enseigne cette dernière théorie en vue de maîtriser le tableau à double entrée ! C'est une technique indispensable, qui est supposée acquise à l'école élémentaire, et dont plus personne ne s'occupe au collège. Elle correspond bien à ce genre de technique « de bas niveau » dont je parle. Or la question est la suivante : si elle n'est pas disponible au collège, aucune discipline ne s'estime en charge de l'enseigner spécifiquement.

A mon avis, l'important n'est pas tant « l'attention apportée à l'élève en tant qu'enfant », mais l'attention extrêmement forte portée à l'organisation des conditions de l'étude, et aux techniques de bas niveau. Et au fait que, si on a un seul maître (ou un nombre réduit), nombre de ces techniques, qui tombent hors des frontières des disciplines scolaires repérables<sup>10</sup>, sont (et ne peuvent être) que sous la responsabilité de ce maître qui ne peut s'en défaire.

Alors, polyvalence ? Autour de nous, certains pays parviennent mieux que nous à résoudre le problème de l'enseignement commun au collège, qu'ils pratiquent la polyvalence ou pas, et il y a des pays qui ont une forte polyvalence et qui connaissent l'échec. Donc, il me semble que c'est une question sensible sur laquelle je ne me prononcerai pas ici. Tout ce qu'on peut dire de la polyvalence, c'est que ce n'est pas la panacée. Si la polyvalence est liée à l'idée du *méta*, du *pluri*, de *l'inter*, l'échec sera au rendez-vous. Là encore, l'axe de réflexion, pour moi, est de se demander, lorsqu'on a affaire à un public en grande difficulté conceptuelle et que l'on veut promouvoir l'étude : est-ce que l'on va chercher une solution qui passe par le haut ou une solution qui passe par le bas ?

Evidemment ceci n'a rien à voir avec la renonciation aux objectifs exigeants, sous la forme masquée d'un « socle commun » que critique fortement, et à juste titre, Stéphane Bonnery. Cela tient au contraire à la volonté de rendre possible la résolution des nouveaux défis éducatifs. Ne pas se contenter donc de proclamer la nécessité de les atteindre sans mesurer les modifications que cela suppose, et la réflexion sur les moyens réels de s'en approcher.

## **Crise scolaire et crise sociale**

La crise scolaire a donc des coordonnées multiples que l'on n'a pas fini d'analyser. Il est indispensable que le débat continue à ce propos, que les racines soient discutées, que les alternatives (théoriques ou/et pratiques) qui toujours surgissent soient explorées, fût-ce quand elles sont d'évidence contradictoires entre elles.

Mais voilà, que valent ces interrogations quand le sentiment progresse que la résistance aux mesures libérales se fait de plus en plus difficile ? Que l'on a presque un effet de sidération face à l'ampleur quantitative et qualitative de ces mesures, à l'inventivité toujours renouvelée, mais avec toujours le même objectif ? Et que recule dans le pays le soutien global à une politique éducative plus solidaire ? Avec des effets y compris dans les classes populaires elles-mêmes, gagnées par l'esprit de concurrence ? Et, chez les jeunes générations, parfois, par un décrochage de plus en plus net vis-à-vis d'un système qui soit les rejette, soit ne tient pas ses promesses ? La crise sociale submerge la crise éducative. C'est l'un des aspects qui lui donnent l'ampleur d'une crise de

civilisation. Moins que jamais on ne peut sortir de l'une sans lutter contre l'autre.

Photographie: Martin Parr

*Nos contenus sont sous licence Creative Commons, libres de diffusion, et Copyleft. Toute parution peut donc être librement reprise et partagée à des fins non commerciales, à la condition de ne pas la modifier et de mentionner auteur•e(s) et URL d'origine activée.*

## références

1. ↑ Association internationale des travailleurs, dite également Première Internationale, fondée en 1864 par des militants ouvriers et des intellectuels socialistes (notamment Marx et Bakounine).
2. ↑ Sur celui-ci en particulier, il faudrait un débat spécifique. L'enrégimentement qui y régnait (conforme à l'air du temps), à la règle et au sifflet, ne sonne pas exactement comme ce que l'on peut espérer aujourd'hui comme éducation d'émancipation.
3. ↑ Sur ces questions je renvoie à mon article : « Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique », *Année de la Recherche en éducation*, p. 79-97.
4. ↑ S. Johsua et C. Dollo, *Apprendre pour faire et faire pour apprendre : deux voies pour l'étude*, colloque « Les compétences en question. En hommage à Gérard Vergnaud », 2004.  
Sur ce débat, on peut se référer à S. Johsua, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et Société*, 1999/2, n°4, pp. 29-56. Cet article s'appuie sur un débat (non publié) avec le sociologue Bernard Lahire, dont je reproduis ci-dessous une partie des propos : « Il est évident que la sociologie s'est globalement désintéressée de la question des savoirs en tant que tels, c'est-à-dire dans leur contenu, leur structuration interne. C'est parce que la transmission des connaissances est l'une des missions officielles de l'école que nombre de « sociologues critiques » la traite, du même coup, comme une simple illusion ou idéologie derrière laquelle il s'agirait de reconnaître les « fonctions véritables » de l'institution. ...La phrase sociologique type sera : « Sous prétexte de transmettre du savoir, on opprime ou on discipline » ou bien « Sous prétexte de transmettre du savoir, on reproduit l'ordre social ». En fait, la formulation sociologique la moins déséquilibrée concernant l'école serait la suivante : « Dans le processus même de « transmission des connaissances », l'élève apprend à s'inscrire dans des formes d'exercice du pouvoir. Par ailleurs, étant donné la sélection qu'opère l'école à partir des acquisitions scolaires des élèves, étant donné la diversité sociale et culturelle — au sens large du terme — des élèves et étant donné le poids que l'école a pris historiquement dans l'accès aux positions socio-professionnelles, la sélection scolaire a pour effet de contribuer à reproduire en partie l'ordre social inégal. » Tout cela semble peut-être alambiqué et peut paraître constituer des précautions d'écriture un peu luxueuses, mais si l'on n'est pas précis dans la manière de parler de l'école, on finit par énoncer des propositions fausses du type : « L'école a essentiellement pour fonction de reproduire l'ordre social » ou bien « L'école est essentiellement une machine à discipliner les corps et les esprits », etc. ». Autrement dit, pour reprendre les termes de Ugo Palheta, dans le « projet émancipateur qui pourrait prendre, selon nous, un triple sens : émanciper l'École, s'émanciper par l'École, s'émanciper de l'École » ne pas négliger la spécificité du deuxième terme... Voir aussi Johsua, 2004, *Les conditions de la réussite scolaire des enfants de familles défavorisées (table ronde avec E. Bautier et B. Lahire)*, « Le devenir des enfants de familles défavorisées », Paris, 1 avril 2004.
5. ↑

6. ↑ Comment le mesurer est une question éminemment polémique. Mais quand tous les outils convergent, le doute n'est plus permis.
7. ↑ S. Johsua, *L'école entre crise et refondation*. Paris, La Dispute, 1999 ; S. Johsua, *Une autre école est possible. Manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel, 2003.
8. ↑ Par exemple : J. Goody, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994.
9. ↑ Je sais, la référence énerve, tellement c'est devenu une tarte à la crème ; il n'empêche, c'est vrai.  
Elles mêmes produites d'une sédimentation de choix sociaux. Seuls les pays francophones considèrent comme « une discipline » unique l'histoire-géographie ou « les sciences physiques ». Inversement algèbre et géométrie ont été longtemps considérées comme séparées.
10. ↑