

Ce texte d'Ugo Palheta a été publié en 2013 comme introduction d'un dossier qui visait à présenter une analyse des évolutions du système scolaire, en particulier dans ses rapports avec les inégalités de classe et les mutations du capitalisme, et à avancer quelques propositions de transformation.

Ugo Palheta est sociologue, maître de conférences à l'université de Lille. Il est l'auteur notamment de travaux en sociologie de l'éducation, dont le livre [La Domination scolaire](#) (PUF, 2012).

« Aucune révolution scolaire ne permettra de faire l'économie de la révolution tout court »
(George Snyders, *Enfance*, 1970, vol. 23, 1, p. 14)

La question scolaire se présente à nous sous la forme d'un paradoxe : jamais sans doute l'institution scolaire n'a autant contribué à la reproduction de l'ordre social – que l'on saisisse cette contribution en termes de distribution des individus dans la structure de classe ou en termes de légitimation du partage inégal des richesses et des pouvoirs –, et jamais pourtant les forces de transformation sociale, qui prétendent œuvrer à l'émancipation, ne semblent avoir aussi peu pris au sérieux la question scolaire. On trouve bien dans le mouvement syndical et dans les partis de gauche des analyses et des revendications, mais guère de théorisation de la fonction sociale de l'institution scolaire et encore moins de tentative de nouer solidement la question scolaire à la question sociale pour fonder – et mettre en pratique – une stratégie d'émancipation scolaire.

Une politique du renoncement

Si une telle question mérite l'attention soutenue d'une revue anticapitaliste, c'est bien que le système d'enseignement n'est pas un havre de paix, de liberté et de justice sociale dans un monde structuré par des rapports d'exploitation et de domination. Bien au contraire, l'institution scolaire se trouve engluée dans ces rapports, parfois en pleine inconscience de son rôle dans la reproduction de l'ordre capitaliste. L'École n'est-elle pas vouée à transmettre à tou-te-s des savoirs émancipateurs ? N'offre-t-elle pas, en toute équité, le droit à chacun de poursuivre librement ses fins ? La multiplicité des filières qu'elle propose ne permet-elle pas à chacun, dans sa singularité, de réaliser pleinement ses aspirations individuelles ? Ne rétablit-elle pas quelque peu d'égalité dans des sociétés où les inégalités sont partout présentes (dans le partage du pouvoir et la répartition des richesses évidemment, mais aussi dans l'accès à l'emploi, à l'instruction, au logement, aux soins, etc.) ?

Sans doute ces contes associés au mythe de l'école « républicaine » et « méritocratique » ont-ils été battus en brèche par de nombreux travaux depuis les années 1960 ; qu'on pense, pour ne citer qu'eux (et quoi qu'on pense de tel ou tel), aux ouvrages de Bourdieu et Passeron ou de Baudelot et Establet en France, de Bowles et Gintis ou de Willis dans le monde anglophone^[1]. Mais ils renaissent sans cesse sous des habits neufs, avec l'aide d'intellectuels qui – espérant avoir l'oreille du Prince en se rendant aux « concertations » et autres « tables rondes » que celui-ci organise – se font experts permanents de l'institution scolaire, de sa crise et de sa réforme nécessaire. Ainsi le sociologue François Dubet prend-il son courage à deux mains pour rappeler, sans doute avec le sentiment de transgresser un tabou (ce qui ne peut que prêter à sourire, près de 40 ans après *Les héritiers* !), que la

méritocratie est une « fiction », tout en précisant – l'air profond – « une fiction nécessaire » [2]. On ne s'étonnera pas que le même Dubet, qui ne se place jamais sur le terrain de la transformation sociale, ne pousse à aucun moment l'audace jusqu'à poser (et répondre à) la question : mais à qui – ou pour le maintien de quoi – cette fiction est-elle « nécessaire » ?

Elle n'est certainement pas nécessaire aux enfants des classes populaires, à moins de s'imaginer que la réussite de quelques-uns – s'accrochant obstinément à cette fiction – justifie la dégradation (voire l'écrasement) matérielle et symbolique de la majorité, dégradation que suppose le mythe méritocratique [3]. Comme l'indique d'ailleurs Dubet (avec bien des contorsions), dans une École et une société de plus en plus soumis aux logiques de concurrence et qui proclame le principe « à chacun selon son mérite » (c'est-à-dire selon son effort présumé), ceux qu'il nomme les « vaincus » n'ont guère d'autre choix, pour expliquer et s'expliquer leur propre « échec », que d'en assumer la responsabilité pleine et entière et de retourner ainsi sur eux-mêmes la violence de l'institution – cette « violence inerte des structures » dont parlait Bourdieu [4]. Mais s'il importe de lire l'ouvrage de Dubet, c'est que celui-ci a le mérite – si l'on ose le mot – de mettre en lumière l'embarras et les attermoissements d'une social-démocratie privée de toute solution à la crise de la civilisation capitaliste, dont ce qu'on nomme la « crise de l'École » n'est qu'une composante.

Ainsi le sociologue en est-il réduit à rappeler des constats toujours utiles sur les mécanismes scolaires qui persistent, plus que jamais, à reproduire les inégalités sociales [5], tout en cherchant à toute force, avec des moyens rhétoriques empruntés aux théories de la justice (de Rawls notamment), à maintenir le mythe de l'« égalité des chances » :

« Le mérite est peut-être plus une croyance qu'un fait. Le problème vient de ce que cette croyance est si nécessaire que la critique du mérite ne peut conduire à s'en débarrasser. [...] L'égalité des chances reste un horizon normatif sur lequel il est nécessaire de tenir. L'égalité des chances est nécessaire parce qu'elle mobilise des principes de justice et des postulats moraux fondamentaux dans une société démocratique. [...] L'égalité des chances est consubstantielle au principe de liberté individuelle qui donne à chacun le droit et le pouvoir de mesurer sa valeur à celle des autres. L'égalité des chances et le mérite sont des fictions d'autant plus indispensables qu'elles établissent une règle de justice, de distribution inégale des individus en fonction de leurs performances et de l'usage qu'ils font de leur liberté » (p. 33-37).

Après s'être ingénié à prouver la « nécessité » – mais pour quel type de société ? – de l'injonction méritocratique et de la fiction de l'égalité des chances, notamment en réduisant la liberté individuelle au « droit de mesurer sa valeur à celle des autres », Dubet se trouve contraint de confesser ce qui fait le fonds de son affaire idéologique :

« Cette fiction est d'autant plus nécessaire que nous savons bien qu'il n'y a pas véritablement de modèle alternatif. Personne n'envisage sérieusement un retour à la sélection aristocratique par la naissance. [...] Personne n'envisage non plus un effacement de l'égalité des chances devant l'égalité réelle des conditions et des réussites » (p. 39). « L'égalité des chances et la recherche du mérite sont

des fictions nécessaires, c'est-à-dire qu'elles sont à la fois désirables et inévitables dans une société démocratique tenue d'articuler l'égalité des individus à l'inégalité des positions sociales » (p. 51).

On pourrait être tenté de répondre simplement à de telles banalités qu'il n'était nul besoin d'écrire un livre d'intervention s'il s'agissait de clamer – sur un mode que Margaret Thatcher n'aurait pas renié (on se rappelle son fameux « *there is no alternative* ») – l'absence de « modèle alternatif » à l'École telle qu'elle va, et d'éterniser une société fondée sur « *l'inégalité des positions sociales* ».

Renouvellements de l'idéologie méritocratique

Reste qu'il y a davantage dans ce bréviaire sans saveur qu'une profession d'impuissance. On y trouve la plupart des poncifs qui, mis bout à bout, tendent à constituer la nouvelle idéologie scolaire des classes dominantes^[6]. Conscientes qu'elles ne peuvent plus chanter sans fausses notes les louanges de l'École libératrice, après tant d'études sociologiques ayant mis en évidence la fonction reproductrice accomplie par l'institution scolaire, ces classes ont composé – notamment à partir des années 1980 – trois variations sur le thème éculé de la méritocratie : libre-choix de l'établissement, diversification des élites, désinflation scolaire.

Nul besoin de revenir longuement sur le premier thème, dont nous avons montré dans un précédent article qu'il constitue un miroir aux alouettes, qui « *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 [...], assurer un contrôle plus étroit sur l'institution scolaire et ses personnels* »^[7]. Les deux thèmes suivants mériteraient à eux seuls un article et, sans pouvoir développer ici, il importe d'en dire quelques mots car ils constituent ces nouveaux habits de l'idéologie méritocratique.

L'idée de « diversification des élites » n'est évidemment pas nouvelle ; on pourrait même avancer qu'elle est inhérente à l'avènement du règne de la bourgeoisie qui, contrairement à l'aristocratie, valorise – au moins en paroles – le renouvellement perpétuel des élites. Reste qu'avec la concentration du capital et des pouvoirs dans un nombre toujours plus faible de mains, s'est de plus en plus affirmée la nécessité idéologique, pour les classes dominantes, de promouvoir des éléments jugés « méritants » issus des classes intermédiaires, voire des classes populaires. Les sociétés capitalistes restant gouvernées par des mécanismes très puissants de reproduction sociale, cette diversification – pour ne pas en rester à une manœuvre purement rhétorique, qui n'aurait pas atteint ses buts idéologiques – a récemment supposé la mise en place de dispositifs *ad hoc* : « internats d'excellence », « classe préparatoire aux études supérieures » du lycée Henri IV, « conventions éducation prioritaire » à Sciences Po, programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC, etc.

La description concise que donne le site du Ministère de l'Éducation nationale des « internats d'excellence » – dont la création est présentée est comme une « *mesure pour la promotion de l'égalité des chances* » – est frappante :

« L'internat d'excellence s'adresse à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études ».

Présumant ainsi que ceux et celles qui refuseraient d'intégrer ces internats seraient autant d'élèves peu ou pas « motivés », cette initiative signale surtout l'abandon de toute velléité – même verbale – de poser la question scolaire autrement que dans les termes élitistes de l'excellence individuelle. Il est en effet évident que la promotion de telles institutions, par l'UMP comme par le PS, est le corollaire d'une politique refusant de transformer ce qui est décrit – avec le vague qui sied – comme un « environnement » peu « favorable » à la réussite scolaire[8]. Outre le fait d'entériner l'état présent, ces mesures ont pour effet certain, en extrayant des quartiers populaires les élèves jugés « méritants » ou « motivés », d'accroître encore davantage les difficultés rencontrées par les établissements situés dans ces quartiers.

On pourrait d'ailleurs en dire de même de l'objectif que les grandes écoles accueillent « 30% de boursiers »[9]. Non seulement cette politique peut permettre un exercice de prestidigitation sociale, puisqu'en augmentant le seuil à partir duquel on accède au statut de boursier (échelon 0[10]), on peut accroître mécaniquement le taux de boursiers dans les grandes écoles. Cela explique que cette politique a pu ne concerner que marginalement les enfants des classes populaires ; ainsi, on pouvait lire dans le rapport récent de la Cour des comptes sur SciencesPo Paris que « l'augmentation totale du nombre de boursiers en collège universitaire [nom donné au 1^{er} cycle de SciencesPo] s'est surtout faite au bénéfice de boursiers originaires de la catégorie socio-professionnelle "cadres et professions intellectuelles supérieures" [passés de 24% à 35% des boursiers du 1^{er} cycle entre 2006-2007 et 2010-2011] » (p. 40). Mais cette politique entérine là aussi la division hiérarchique entre grandes écoles et universités, et en particulier les inégalités de dotation entre établissements : comme l'écrit le magazine *Challenges*, peu suspect d'accointances anticapitalistes, « un étudiant en première année d'université de sciences humaines coûte environ 3 600 euros par an à la collectivité, contre plus de 10.000 euros pour un élève de grande école »[11].

Notamment défendue par Marie Duru-Bellat, sociologue ayant beaucoup écrit avec François Dubet et membre du think-tank proche du PS « Terra nova », le thème de la désinflation scolaire est à peine plus subtil que le précédent. S'appuyant sur une analyse souvent juste de l'échec des politiques de massification scolaire à réduire les inégalités sociales d'accès aux savoirs et aux diplômes, elle propose en fait dans son livre *L'inflation scolaire* un nouveau partage, entre l'institution scolaire et le marché du travail, du pouvoir de distribuer les individus dans des places sociales hiérarchisées, et surtout de légitimer cette distribution[12]. L'affaiblissement de la sociodicée scolaire – c'est-à-dire de la justification de l'inégalité et de la domination sociales par l'inégalité de mérite scolaire – impose ce nouveau partage, induisant non une remise en cause mais un remaniement de l'idéologie méritocratique. Dans ce but, il importe de montrer que l'École manque à sa mission idéologique en tentant d'épuiser ce que la sociologie nomme audacieusement les « attributs méritocratiques » :

« Il faut donc se demander si cette relation entre origine sociale et destination sociale, à diplôme donné, doit être considérée comme anti-méritocratique et injuste : ce n'est le cas que si l'on considère que seuls les diplômes appréhendent le mérite et tout le mérite, qu'il n'existe pas d'attributs

« méritocratiques » autres que ceux qui se manifestent par le niveau éducatif » (p. 45).

L'inflation scolaire – pour Duru-Bellat – consiste ainsi, non seulement dans un accroissement du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur que le marché du travail est incapable d' « éponger » en proposant des postes correspondant à leur qualification, mais peut-être surtout dans une amplification induite du pouvoir de l'institution scolaire dans l'établissement de la valeur sociale des individus. Ainsi la sociologue joue-t-elle, en quelque sorte, un monde du travail présumé plus respectueux de la diversité des aptitudes humaines contre la violence de l'institution scolaire, soucieuse de réduire chacun à son niveau de réussite aux exercices et examens qu'elle impose. Cela impose de peindre en rose ce monde du travail en justifiant et en valorisant, notamment, l'exploitation des apprentis et la contrainte des « petits boulots » pour les étudiants :

« Pourtant, il faut écouter ce que disent les jeunes de ces expériences dans le monde du travail, au contact d'adultes autres que les seuls enseignants. Par exemple, ce que disent les apprentis de leur cursus : “ça permet de voir ce que c'est le monde du travail”, “tu as des responsabilités”, “on est confronté au monde des adultes”, “on connaît plus de choses de la vie”, “on mûrit plus vite que ceux qui sont à l'école”, etc. [...] De même, de plus en plus de lycéens et d'étudiants accumulent des “petits boulots”, non seulement pour des raisons financières mais aussi parce qu'ils y découvrent des éléments pour se construire positivement qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur vie scolaire quotidienne. C'est pour eux une occasion de cultiver des opportunités qui, de fait, les aident à se faire une place, non sans inventivité ni courage » (p. 86-87).

Ainsi fondée sur une critique partielle de l'idéologie méritocratique, la promotion d'une politique de désinflation scolaire – qui amènerait, concrètement, à sélectionner de manière plus explicite et plus précoce les élèves, comme le recommande la sociologue – consiste donc à donner plus d'importance aux verdicts du marché du travail – jugés plus fluides et plus soucieux de la singularité des jeunes – par rapport aux verdicts de l'institution scolaire. Il s'agit en somme de troquer une violence contre une autre, l'exploitation patronale contre la domination scolaire, sans jamais mettre en question les inégalités de richesse et de pouvoir, et encore moins la violence des rapports d'exploitation et de domination qui structurent l'ensemble de la société, et donc l'institution scolaire.

Chronique d'un recul politique et social

Si les années 1980 et 1990 ont vu le PS – et ses idéologues – renoncer à toute velléité de transformation sociale et engager une refonte de l'idéologie méritocratique, elles ont malheureusement été aussi le théâtre d'un appauvrissement du débat sur cette question, aussi bien à gauche qu'à l'extrême-gauche, tant dans les partis politiques qu'au sein des syndicats d'enseignants^[13]. Au-delà de raisons politiques évidentes, liées notamment à la difficulté à populariser un projet politique en rupture avec le capitalisme – consécutif à l'effondrement des régimes prétendument « communistes » et à l'intégration de partis et de syndicats qui s'opposaient autrefois, au moins formellement, au cours capitaliste du monde –, un certain nombre de facteurs spécifiques à la question scolaire sont ici à

- Les attaques contre l'École publique (réputée trop coûteuse, inefficace, laxiste, etc.) ont mis en difficulté les syndicats d'enseignants et les partis de gauche, qui ont en retour concentré leur activité sur une série de revendications défensives, délaissant une critique qui, sous des formes et des plumes diverses, mettait en cause les fonctions conservatrices assumées par le système d'enseignement.

- Empêtrés dans des logiques bureaucratiques d'appareils (associées à leur forte intégration à l'Etat), les syndicats d'enseignants se sont de plus en plus déchargés du travail d'élaboration au profit d'universitaires, eux-mêmes largement coupés des collectifs militants[14], et n'orientent plus leur activité pratique vers une société post-capitaliste à venir qui supposerait une transformation sociale radicale, incluant de profonds bouleversements scolaires.

- Pour des raisons qui tiennent notamment au financement de la recherche, les travaux sur l'éducation scolaire tendent de plus en plus à constituer une expertise au service des pouvoirs publics (ou en lien direct avec les attentes ou demandes formulées par l'Etat)[15], quand elle n'a pas pour objet et objectif, plus ou moins explicites, la mise en concurrence des institutions d'enseignement entre elles (via les techniques de « benchmarking »).

Même si se sont maintenues, bon an mal an, des tendances syndicales (souvent issues de l'extrême-gauche, libertaire ou trotskiste) qui continuent de faire vivre une critique anticapitaliste et/ou anti-autoritaire de l'École ainsi qu'une volonté de la transformer en profondeur, et ce en lien avec un projet de transformation sociale plus large, ces débats n'irriguent plus véritablement les organisations syndicales ou politiques, et n'ont guère d'impact au-delà de cercles militants restreints.

Il importe de préciser également que l'UNEF, principal syndicat étudiant, s'est progressivement concentré, non simplement sur le nécessaire travail d'agitation autour de quelques revendications légitimes (allocation d'autonomie, bourses et logements étudiants, etc.), mais surtout sur les élections aux multiples instances que compte l'Université ainsi que sur un travail d'assistance proposé aux étudiant-e-s dans leurs démarches administratives, achats de livres, etc. Cela engendre à la fois un affaiblissement de la capacité à construire les mobilisations étudiantes, et un rétrécissement du champ d'intervention : prétextant parfois d'une « dépolitisation » des étudiants, qu'elle tend par son action à entériner ou à renforcer, la direction nationale de l'UNEF - en toute dépendance du PS, et plus précisément du MJS - tend ainsi à désarmer, non seulement les étudiant-e-s auquel-le-s le syndicat s'adresse, mais y compris ses propres militant-e-s, en les privant d'un cadre général d'analyse du capitalisme et de l'Etat, qui peut seul donner sens aux transformations contemporaines des systèmes d'enseignement et aux luttes à mener dans ce cadre.

Ce faisant, à la manière des directions syndicales confédérales qui, ayant renoncé à construire et à populariser des perspectives de rupture avec le capitalisme, bornent leur activité dans un strict périmètre revendicatif, parfois au nom de la coupure mortifère entre des dimensions sociales (justiciables d'une intervention syndicale) et des dimensions politiques (réduites aux échéances électorales et donc assignées aux partis politiques), les directions des syndicats enseignants et étudiants se placent sur le terrain de l'adversaire néolibéral, qui prospère depuis trente ans sur une incapacité du camp des exploité-e-s et des dominé-e-s à désigner et opérer des liens concrets entre des revendications immédiates et un projet de société en rupture, non avec tel ou tel aspect de la société

capitaliste, mais avec le cœur et l'ensemble des logiques capitalistes (même s'il y a évidemment d'autres causes au succès du néolibéralisme, compris ici à la fois comme idéologie et comme technologie de pouvoir)[16].

A jouer ce jeu, sur un terrain imposé par l'adversaire, la partie paraît perdue d'avance, et c'est en ce sens qu'il faut comprendre le titre de cet article (et le dossier auquel il introduit) : poursuivant une voie ouverte par d'autres[17] et qu'il faudra approfondir, il invite non seulement à renouer le fil avec les critiques radicales du système d'enseignement, développées dans la période antérieure, mais à préciser notre projet politique, non en brossant le tableau détaillé d'une société (ou d'une École) idéale, à la manière de tous les « faiseurs de système », mais avec la volonté permanente d'indexer notre élaboration, nos revendications et notre action militante sur la société à laquelle nous aspirons, à ne pas nous satisfaire du caractère éclaté des « résistances » à l'ordre capitaliste, à ne pas prétendre ménager ou aménager ce monde et sa morale qui, non seulement ne sont pas nôtres, mais sont en état de pourrissement avancé, et à porter partout, haut et fort, notre désir de le transformer jusque dans ses racines.

Cette volonté de nommer, d'élaborer et de porter un projet anticapitaliste, indépendamment des rhétoriques falsifiées du marketing politique (qui ne composent jamais qu'un masque perfectionné pour des stratégies de classe renouvelées), ne saurait suffire à changer la donne ; mais rien ne saurait suffire *sans elle*, si du moins l'on aspire à sortir du caractère défensif de nos mobilisations.

Crise scolaire ou scolarisation de la crise ?

C'est généralement la thématique de la crise qui est invoquée lorsqu'est abordée politiquement la question de l'École, et chacun semble s'accorder sur le constat d'une « crise scolaire ». Les problèmes s'invitent néanmoins dès lors qu'on cherche à qualifier cette crise, c'est-à-dire à en préciser nature, logiques et effets. Crise morale, comme l'avance la droite, liée à l'héritage de 68, à la diffusion des « pédagogies nouvelles » et à des politiques qui auraient mis l'élève « au centre du système éducatif » ? Crise de croissance, diraient certains sociologues de l' « inflation scolaire », dérivant de la « seconde explosion scolaire »[18], qui appellerait l'instauration d'une sélection à l'entrée des universités, solution miracle les préservant de la contamination d'élèves mal ajustés aux exigences de l'enseignement supérieur[19] ? Ou encore, comme l'affirment des spécialistes du « déclassement », crise de croyance dans le caractère bénéfique des études, associée à un affaiblissement de la rentabilité sociale des diplômés ?

La crise semble donc partout dans les discours tenus sur l'institution scolaire, sans doute car – à droite comme à gauche – on semble attendre des bienfaits infinis de la scolarisation et de son extension. Au demeurant, on ne saurait méconnaître le fait que la question scolaire tend à jouer, dans la rhétorique contemporaine des partis socio-libéraux (en France comme ailleurs), un rôle de substitut commode à la question sociale, faisant ainsi oublier que l'École constitue une composante parmi d'autres de la *question sociale*, ou encore qu'elle se trouve précisément mise « à l'épreuve de la question sociale »[20]. Substitut car, à toutes les pathologies sociales que diagnostiquent sociologues-experts et philosophes pour médias[21], évidemment pour s'en désoler, correspond – dans le discours commun tenu par le personnel politique (du PS à l'UMP) – une solution scolaire.

Le nombre de travailleurs privés d'emploi augmente ou se maintient à des niveaux élevés ?

C'est que l'École ne prend pas suffisamment à cœur et à bras le corps sa « mission » de former des jeunes « employables », c'est-à-dire immédiatement adaptés aux exigences du patronat, ou capables de se muer en « entrepreneurs », créateurs d'emploi et de richesse. Ce que la sociologie *mainstream* nomme « lien social » (ou « cohésion sociale ») semble se déliter ? Là encore, c'est à l'École que revient la tâche de renouer ce « lien » ou de susciter de la « cohésion ». La politique politicienne indiffère des franges croissantes de la population, et notamment de la jeunesse, au point que le taux d'abstention aux élections locales et nationales croît régulièrement ? L'École devrait, par des efforts d'éducation civique, susciter un esprit citoyen amenant chacun à se soumettre aux logiques de la politique représentative et aux institutions césariennes propres à la 5^{ème} République.

Ainsi s'affirme une scolarisation de la crise et des solutions à la crise, faisant de l'institution scolaire à la fois l'une des institutions responsables des maux pointés plus haut (l'affaiblissement du « lien social » pour les « républicains », ou un défaut de « capital humain » pour les néolibéraux), mais également l'un des facteurs cruciaux de sortie de la crise historique du capitalisme. A l'évidence, tout vaut mieux pour la classe dominante qu'une remise en cause des fondements – matériels et idéologiques – de sa domination, qu'il s'agisse de l'emprise du capital sur l'ensemble des logiques qui gouvernent la vie économique et sociale, ou de sa prétention – scolairement garantie par les diplômes acquis au sein de ces écoles du pouvoir que sont l'ENA, Polytechnique, SciencesPo ou encore HEC – à incarner le progrès, la raison et la modernité.

Comme on l'imagine, notre perspective est ici tout autre : pointer la contribution du système d'enseignement à la reproduction de l'ordre capitaliste, selon des modalités qui lui sont propres, ne revient nullement à en faire, comme y invitent aussi bien les théoriciens néolibéraux du « capital humain » que les apôtres « républicains » de l'École civilisatrice, le moteur de cet ordre et le levier de tous les changements sociaux possibles et désirables. S'il n'y a sans doute rien à attendre de la « refondation » de l'École – que tou-te-s appellent de leurs vœux après l'offensive sarkozyste, tout en lui assignant évidemment des significations opposées – c'est que ceux et celles qui, au gouvernement, tiennent ce langage ont déjà renoncé à changer la société dans un sens émancipateur, faisant de la scolarisation, au mieux, un supplément d'âme dans un monde qui en est largement privé ou, au pire, l'instrument d'une conformation aux logiques de l'économie capitaliste[22].

Chantiers ouverts de l'émancipation scolaire

Il importe donc de se garder de la fausse alternative entre une École conçue, d'un côté, comme instance « ouverte sur le monde » (c'est-à-dire aux exigences du capital) ou, de l'autre, comme enclave prétendument émancipatrice, car dans les deux cas se trouve rompu le lien avec les rapports d'exploitation et de domination qui structurent le monde social, laissés intacts – c'est-à-dire non-pensés et non-combattus – par les apôtres de la « refondation scolaire ». Aucune velléité de révolution scolaire ne saurait ainsi conduire à passer sous silence la nécessité d'une transformation révolutionnaire de la société (ce que rappelle sans détours inutiles la citation, placée en exergue de ce texte, de Georges Snyders, penseur marxiste des questions d'éducation). Affirmer cela ne condamne pas à l'attentisme, mais incite à renoncer sans délai aux charmes de l'utopisme scolaro-centré, espérant d'un changement dans l'ordre scolaire un bouleversement de l'ordre social.

Poser la question scolaire, dans son lien indissociable avec la question sociale, appelle ainsi

= de la part des forces de transformation sociale = une dialectique en deux temps que nous avons résumée de la manière suivante dans un précédent article : transformer l'École publique pour mieux la défendre, changer de société pour changer l'École. Plus précisément, il s'agit d'opposer au projet scolaire des classes dominantes, qui consiste à moderniser l'École capitaliste, c'est-à-dire à la rendre davantage conforme aux exigences contemporaines du capital (matérielles et idéologiques), un projet émancipateur qui pourrait prendre, selon nous, un triple sens : émanciper l'École, s'émanciper par l'École, s'émanciper de l'École. Ce sont ces trois dimensions qu'aborde notre dossier, et qu'il s'agira dans un avenir proche d'approfondir et de populariser, en les articulant à l'objectif d'une transformation révolutionnaire de la société.

Les articles de Jean-Pierre Terrail et de Francis Vergne, [le premier](#) rappelant les premiers acquis du GRDS[23] et [le second](#) inscrivant son propos dans les travaux de l'Institut de recherche de la FSU[24], permettent ainsi d'aborder la première dimension, en donnant à voir les conditions et les contours d'une « école commune », en rupture avec les fonctions de conformation et de hiérarchisation qui sont assignées à l'École capitaliste. Francis Vergne met notamment l'accent sur la nécessité de revenir sur les transformations induites par le néolibéralisme éducatif, tandis que pour Jean-Pierre Terrail il importe de mettre en cause la structure et le fonctionnement hérités d'une École antérieure aux politiques néolibérales.

[L'article de Stéphane Bonnéry](#) livre, quant à lui, une analyse de la situation actuelle de l'École et affirme que, si l'École ne sort pas d'une parenthèse, c'est que les défis auxquels la droite a cherché à répondre à sa manière, sont toujours devant nous et appellent une réponse opposée. Ainsi critique-t-il les discours et dispositifs, présents également du côté du PS, visant à proportionner les apprentissages aux « capacités » présumées des publics. De même, Stéphane Bonnéry insiste sur la nécessité de proposer des solutions au problème de la (re)production des inégalités devant l'acquisition des savoirs. De manière sous-jacente, sa position se trouve justifiée par le postulat rationaliste incontournable selon lequel le savoir est une arme, à condition toutefois d'être universalisé et partagé collectivement.

Enfin, [l'article de Grégory Chambat](#), outre un utile rappel historique sur les rapports entre le mouvement ouvrier, les enseignant-e-s et l'institution scolaire, permet de mettre l'accent sur le fait que la « forme scolaire », telle que le modèle en a progressivement été imposé au 19^{ème} siècle, ne saurait annexer l'ensemble du champ des savoirs et de l'éducation, et qu'il importe donc de s'émanciper de l'École. Il invite ainsi à réévaluer l'héritage du syndicalisme révolutionnaire, notamment dans sa critique de l'École républicaine naissante, et à discuter la perspective d'une « pédagogie sociale », c'est-à-dire d'« une éducation *dans, par* et à *travers* le milieu pour le comprendre et le transformer ».

Au-delà de divergences visibles, dont le lecteur sera juge, les textes proposés dans ce dossier se fondent sur une même volonté de dépasser, et non de refonder, l'École contemporaine, car tous affirment non seulement l'impossibilité mais surtout l'incongruité d'un retour à l'École d'autrefois, largement fantasmée selon une logique courante d'idéalisation rétrospective. Il s'agit là d'un chantier ouvert, auquel ce dossier prétend contribuer, mais qui ne saurait prendre tout son sens qu'en nouant des rapports étroits avec les luttes, présentes et à venir, de tou-te-s ceux et celles – personnels de l'Éducation nationale, élèves, étudiant-e-s, parents d'élèves – qui souhaitent se battre pour une École émancipatrice dans une société débarrassée du capitalisme.

Notes

[1] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964 ; P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970 ; C. Baudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1973 ; S. Bowles et H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976 ; P. Willis, *L'école des ouvriers*, Marseille, Agone, 2011 [1977].

[2] F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, « La République des idées », 2004.

[3] Il ne s'agit en aucun cas ici de culpabiliser ces jeunes issus des classes populaires qui, par mille efforts qui parfois les coupent de leur milieu d'origine, cherchent et parviennent à s'extraire – par la réussite scolaire – de leur classe. Un tel mouvement d'humeur populiste, inclinant à idéaliser les jeunes d'origine populaire qui, à l'inverse, refusent – parfois ostensiblement, comme ces jeunes fils ouvriers anglais décrits par Paul Willis dans *L'école des ouvriers* – de jouer le jeu scolaire, est parfaitement étranger à notre démarche. Sur les parcours et le rapport à l'institution scolaire des jeunes appartenant aux classes populaires, voir : U. Palheta, *La domination scolaire*, Paris, PUF, 2012.

[4] On pourra lire l'article de Patrick Massa, qui montre de manière très convaincante pourquoi la démarche théorico-politique de Marx est complètement étrangère à l'idéal méritocratique de l'« égalité des chances » : P. Massa, « Marx et le mérite », *Contretemps*, 2012, n°16. Voir également notre article sur la contribution décisive de Pierre Naville à la constitution, au sortir de la 2^{nde} guerre mondiale, d'une sociologie de l'éducation renversant le schéma traditionnel en montrant que c'est la division du travail qui est l'origine de la diversité des aptitudes, et non l'inverse : <https://www.contretemps.eu/socio-flashes/portrait-pierre-naville-en-sociologue-education>

[5] Encore doit-on remarquer que le même Dubet propose des remèdes d'une singulière vacuité à cette reproduction scolaire d'inégalités sociales : « à l'heure où chacun vante la fluidité, la circulation dans les postes et les qualifications, au moment où l'on explique aux élèves qu'ils devront s'approprier à occuper plusieurs emplois, le monde scolaire est d'une surprenante rigidité. Non dans ses lois et ses règlements, mais dans ses mœurs et ses routines. Il est clair que si l'école donnait beaucoup plus de souplesse aux parcours, à ceux des rapides et à ceux des lents [sic], des inégalités seraient réduites à terme » (p. 50). On lira avec profit les travaux de Stéphane Bonnéry (voir notamment l'article dans ce numéro de *Contretemps*), qui montre comment l'individualisation des apprentissages et des parcours scolaires joue contre les plus démunis.

[6] Le concept de « classes dominantes » excède ici à l'évidence (et englobe) celui de « bourgeoisie », en incluant tous ceux et toutes celles dont le capital – économique ou culturel – leur permet d'accéder à des fonctions de direction, d'encadrement supérieur ou de conception. Voir également sur ce point : A. Bihr, *Les rapports sociaux de classe*, Lausanne, Editions Page-deux, 2012.

[7] Voir : U. Palheta, « Rentrée des classes dans la nouvelle école capitaliste », *Contretemps*, 2011, n°12.

[8] Evidemment, cette « réussite » n'est jamais définie en termes d'apprentissages, et encore moins d'émancipation par le savoir.

[9] Voir : S. Beaud et B. Convert, « 30% de boursiers en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, n°183.

[10] C'est-à-dire simplement exonéré de droits d'inscription.

[11] Voir : « Le vrai coût des études », *Challenges*, 7 septembre 2012.

[12] M. Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, « La République des idées », 2006.

[13] Il suffirait, pour prendre la mesure de cet appauvrissement, de consulter les revues que le PS et le PCF consacraient à la question scolaire jusqu'aux années 1990 : *École et socialisme* (publiée par le PS de 1975 à 1994), *L'école et la nation* (publiée par le PCF de 1951 à 1999).

[14] Il faut noter néanmoins la vitalité des travaux menés, depuis quelques années, dans le cadre de l'Institut de recherche de la FSU, dont l'article de Francis Vergne, co-auteur de *La nouvelle école capitaliste*, témoigne dans ce numéro.

[15] F. Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

[16] C'est précisément l'une des dimensions de la victoire du capitalisme, dans sa phase néolibérale, que d'être parvenu à extirper presque entièrement du discours critique – au moins jusque dans les années récentes – toute velléité politique de fonder en raison non seulement la nécessité mais la possibilité d'une société en rupture complète avec le capitalisme. Avec la crise sans fin que rencontre l'économie-monde capitaliste, nous sortons à peine de ce moment de critique partielle de l'ordre établi.

[17] Voir : S. Kouvelakis (dir.), *Y a-t-il une vie après le capitalisme ?*, Paris, Le temps des cerises, 2008. Voir également le numéro 4 de *Contretemps* (deuxième série), et son dossier intitulé : « De quoi le communisme est-il le nom ? ». Voir enfin, sur la question scolaire : S. Johsua, *Une autre école est possible ! Manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel, 2003.

[18] L. Chauvel, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, 1998, n°66.

[19] Voir : O. Beaud et F. Vatin, « Sans sélection, l'université se dévalorise », *Qualité de la science française*, 2012.

[20] M. Millet et D. Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

[21] Pathologies dont il serait aisé de montrer qu'elles dérivent pour l'essentiel de la décomposition des relations sociales induite par l'approfondissement de la crise du capitalisme.

[22] Ainsi le ministre « socialiste » de l'Education nationale, Vincent Peillon, a-t-il pu déclarer dans un entretien aux *Echos* le 2 septembre 2012 : « Je veux que l'on puisse ajuster les préoccupations des entreprises et les nôtres. [...] L'éducation nationale est capable de changer le contenu de ses diplômes et de ses formations pour répondre rapidement aux besoins de l'économie et des entreprises ; elle est mobile. La co-éducation,

[23] Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. Voir notamment : *L'école commune*, Paris, La Dispute, 2012.

[24] Voir notamment : C. Laval, F. Vergne, P. Clément et G. Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.