

Postface à l'édition de 2004

À propos du sens des mouvements sociaux dans le champ de la connaissance

Ce livre a cherché, avec d'autres travaux qui l'ont précédé ou suivi, à combler dans le domaine particulier de l'école le retard d'observations, d'analyses, de réponses que nous avons pris sur les transformations en cours dans les sociétés¹. Nous avons mis du temps à percevoir l'accélération du changement en direction de l'école néo-libérale, à évaluer le poids des tendances économiques et sociologiques qui y mènent, à discerner la dynamique mondiale des politiques éducatives. On n'a pas constaté partout ce retard théorique : dans les pays qui ont connu les orientations libérales les plus puissantes et les plus précoces, aux États-Unis par exemple, le sens des mutations qui affectent les systèmes éducatifs a été mis au jour plus vite grâce à de nombreux travaux de recherche dont nous sommes redevables. Il est vrai que les responsables politiques et les experts en France n'ont guère contribué à la clarification des enjeux, tant ils aiment enrober les « réformes », même les plus essentiellement

1. Cf. en particulier, ABÉLARD, *Le Livre noir des universités françaises*, ouvrage collectif, Éditions du Croquant, Paris, 2003 ; Samuel JOSHUA, *Une autre école est possible. Manifeste pour une éducation émancipatrice*, La Discorde, Textuel, Paris, 2003 ; Louis WEBER, *OMC, AGCS, Vers la privatisation de la société ? Nouveaux Regards/Syllepse*, Paris, 2003.

libérales, d'une rhétorique consensuelle qui mélange les accents républicains, les bonnes intentions démocratiques et les tonalités modernistes².

Mais, depuis, ce sont les mouvements sociaux dans l'enseignement, le spectacle vivant et la recherche qui ont le plus fait pour combler le retard en question. La première édition de cet ouvrage a précédé de peu une mobilisation collective particulièrement inédite dans le monde de l'enseignement. Le « séisme » auquel nous avons assisté au printemps 2003 a confirmé que l'univers scolaire restait toujours un terrain social et politique de confrontation, qu'il n'était pas ce champ de désolation dont certains auteurs se veulent régulièrement les témoins mélancoliques. Les causes cumulées de la mobilisation sont connues : les enseignants et autres catégories de l'éducation nationale ont combattu une décentralisation du système éducatif qui, loin de combler les inégalités spatiales, risque de les accroître tout en faisant éclater l'unité des statuts entre personnels des établissements ; une politique de réduction des postes de surveillance et d'enseignement qui a pour effet de rendre encore plus inégales les conditions d'études des élèves ; la « réforme Fillon » qui applique à la fonction publique la dégradation des conditions de l'entrée en retraite et la baisse des pensions déjà en vigueur dans le privé (dégradation particulièrement sensible dans une profession très féminisée et dont les conditions de travail sont perçues comme de plus en plus difficiles). Ce mouvement, par son ampleur, sa tonicité, mais peut-être plus encore par son contenu, a témoigné d'un refus profond des orientations politiques dominantes en France comme dans nombre d'autres pays, qu'il s'agisse de la remise en cause des systèmes de solidarité sociale, de la dénaturation des services publics ou de la dissolution de l'éducation dans les eaux glacées des intérêts économiques marchands.

2. La présentation officielle de la réforme de l'université, pourtant tout empreinte des logiques managériales de « compétitivité », de « rentabilité », de « réactivité aux demandes économiques » n'a pas dérogé à la règle de la dissimulation rhétorique.

Une révolte profondément anti-utilitariste

Ce dernier motif de la révolte enseignante a été souvent relevé par les observateurs les plus attentifs. Dans les manifestations, dans les tracts et sur les tribunes, la formule qui a intégré les points les plus vifs de la contestation (décentralisation inégalitaire, dégradation du système de retraite, restrictions budgétaires) se distingue par sa netteté : la société désirable ne peut, ne doit pas consister en une sorte de grand marché composé d'individus isolés poursuivant chacun pour leur compte la maximisation de leur seul intérêt personnel. Même si un tel mouvement est nécessairement composite de par ses acteurs, inégal selon le degré de mobilisation, varié dans la conscience des enjeux, il faut en prendre acte : il montre par les significations subjectives dont il est le vecteur que la plupart des enseignants ne peuvent aujourd'hui constituer leur identité professionnelle et sociale, ni donner un sens éthique et politique à leur métier quand s'impose une conception « moderne » de l'éducation qui la conçoit comme une « production de capital humain » rationalisée et strictement subordonnée aux exigences des entreprises. Car c'est bien en ce point crucial des identités et des valeurs professionnelles que les résistances trouvent leur raison majeure. Mais ce refus ne concerne pas seulement les enseignants : si les familles ont le souci logique de l'avenir professionnel de leurs enfants, elles sont aussi nombreuses à attendre de l'école une transmission culturelle plus vaste et mieux assise que la seule « formation des compétences » exigée par le monde patronal.

Et ce rejet de la mutilation se retrouve ailleurs : spectacle vivant, recherche, éducation, santé, information, édition, autant d'activités et de milieux dans lesquels des logiques et valeurs esthétiques, politiques, morales *résistent* à l'application directe et ouverte de l'esprit du capitalisme. Cette vision de la société de supermarché, cet intégrisme occidental, fait l'objet d'un rejet particulièrement vif chez tous ceux dont la fonction sociale consiste à préserver, à transmettre, à accroître des biens humains qui ne sont pas réductibles à des marchandises ni même à des « outils » de production. Face au « capitalisme de la

connaissance » se constitue aujourd'hui un front particulièrement actif des travailleurs de la connaissance.

Le marché contre la culture

L'antagonisme est inévitable entre les zéloteurs du nouvel ordre dogmatique, pour qui ces résistances constituent une violation majeure à la loi universelle de la marchandise, et un grand courant d'opinion porteur d'un *anti-utilitarisme* de masse dans les sociétés occidentales³. Car loin de se réduire à une somme de protestations spécifiques, le fait nouveau tient sans doute au caractère transversal et diffus des luttes contre la marchandisation, la précarité, l'effritement des solidarités, la destruction des principes de service public. Car ce n'est pas la seule école qui constitue le point d'application de l'esprit utilitariste et des « solutions de marché ». Tout ce qui a rapport à la culture et à la connaissance est aujourd'hui confronté aux mêmes types de restructuration conforme aux logiques économiques dominantes : comme l'ont montré les grandes orientations des politiques scolaires et universitaires, il s'agit à la fois de diminuer l'apport de fonds publics, de les remplacer par des financements privés et d'accroître la « rentabilité » de la création culturelle et de la production de connaissances par un transfert de pouvoir vers le secteur marchand. En un mot, tout ce qui touche à l'art et à la science doit correspondre d'une manière ou d'une autre à l'imaginaire marchand, doit obéir pratiquement aux besoins des entreprises, doit se structurer selon des dispositifs les plus conformes aux normes du management privé. Il n'est ainsi pas très difficile de constater l'homologie des solutions préconisées dans le champ de la recherche avec les réformes de l'éducation : régionalisation des structures, pilotage par les intérêts économiques locaux, réduction des budgets publics, privatisation des

3. Il n'est pas inintéressant de remarquer les échos de cette mobilisation jusque dans le « grand débat sur l'avenir de l'École » lancé durant l'automne 2003 par le gouvernement : toute dérive marchande, tout éclatement du système éducatif par la mise en concurrence des établissements et la décentralisation de type managérial ont été massivement dénoncés lors de ces débats.

financements, recul de l'emploi statutaire, flexibilité de l'organisation et précarité des personnels.

Face à ces restructurations généralisées des univers culturels et scientifiques, les résistances massives, inventives, tenaces auxquelles on a assisté depuis un an ont pu faire reculer au moins tactiquement quelques-unes des offensives libérales. Le mouvement des intermittents du spectacle à partir de l'été 2003 comme celui des chercheurs durant l'hiver 2004 avaient en commun avec le mouvement des enseignants de poser la question décisive de la valeur accordée à la culture, au sens large du terme, dans une société de plus en plus ouvertement dominée par les mécanismes marchands et financiers. On a là les prémices d'une confrontation majeure entre des modes de vie, des systèmes de valeurs, des conceptions morales et politiques radicalement opposés quant à la place et à la fonction de la connaissance et des arts dans l'existence individuelle et collective. La grande question posée depuis l'avènement des sociétés utilitaristes au XIX^e siècle par une longue série d'écrivains, de sociologues, de philosophes redevient de la plus grande actualité : comment éviter de dissoudre tous les relations, toutes les institutions, toutes les créations humaines dans le bain acide des rapports marchands ?

De l'école à la société, et retour

Il est sans doute des raisons proprement scolaires à la crise de l'école, à la révolte des enseignants, à la mobilisation locale des familles : le poids persistant de l'inégalité sociale dans les destins scolaires, la dégradation des rapports pédagogiques, l'inégalité des conditions d'enseignement d'un lieu à l'autre, le manque de ressources et d'encadrement, l'absence de considération en sont quelques-unes. Si l'école est devenue ce terrain de conflits si aigus et si répétés, cela tient au fait qu'elle est travaillée par toutes les contradictions de la société sans avoir les moyens d'y faire face. On demande au système éducatif d'intégrer dans une société qui se désintègre, on enjoint aux enseignants de trouver des solutions d'ordre pédagogique à une « fracture sociale » qui s'accroît ; on voudrait les voir assurer

une fonction réparatrice du lien social quand les causes de la fragmentation et de la division sociales ne sont jamais interrogées et combattues, quand elles sont même renforcées par les orientations libérales des gouvernements. Les enseignants sont de fait renvoyés à un double défi : d'un côté, ils ont plus que jamais à faire face aux « problèmes non réglés de la démocratisation scolaire⁴ » ; de l'autre, l'école apparaît de plus en plus aller à *contresens* d'une marchandisation généralisée dont l'emprise sur les jeunes générations est massive. Entre le culte des jouissances immédiates du marché et les exigences de création et de transmission culturelle, le conflit est de plus en plus manifeste. L'individu comme « entrepreneur de soi-même », petit porteur d'un « capital humain » à rentabiliser sur le marché du travail, semble le seul horizon de vie que l'*école néo-libérale* peut proposer aux nouvelles générations⁵.

Pourtant, l'idéal de l'école publique, qui continue de porter les exigences minimales de communauté et de solidarité par la transmission des savoirs et des valeurs, reste encore vivace chez beaucoup d'enseignants et dans de vastes fractions de la population. Cet idéal, même s'il est loin de s'être pleinement accompli dans une société inégalitaire, donne toujours un sens collectif, politique, émancipateur à l'acte d'enseigner. Mais cet idéal risque d'être de moins en moins crédible avec la privatisation généralisée de l'espace public et de l'existence. La « crise de l'avenir » n'a aucune raison de diminuer d'intensité tant que la marche de nos sociétés aura pour maxime implicite le « chacun chez soi, chacun pour soi » et pour effet la dissolution de la démocratie dans l'économie.

4. Cf. Jérôme DEAUVIEAU et Jean-Pierre TERRAIL, « La révolte enseignante face aux inégalités », *Le Monde diplomatique*, septembre 2003.

5. Il est remarquable que l'OCDE et la Commission européenne aient fait de l'« inoculation de l'esprit d'entreprise » l'un des axes majeurs de la réforme des contenus d'enseignement. En France, l'Institut de l'entreprise, très proche du MEDEF, agit en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale pour orienter en ce sens l'enseignement de l'économie dans les lycées.

Tendances objectives

Aucun diagnostic sur l'école et, *a fortiori*, aucun remède ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur les sociétés soumises aujourd'hui à l'accélération des processus de déliaison entre classes, entre générations, entre groupes ethnico-religieux. Les politiques qui sont suivies dans le champ scolaire, les logiques plus ou moins aveugles qui s'y imposent ne sont pas seulement le fruit d'une idéologie pernicieuse. Elles répondent à des tendances réelles qui traversent tout le corps social. Et l'on se tromperait lourdement si l'on se contentait de « cibler » un ennemi plus ou moins masqué qui conspirerait secrètement à la destruction de l'école : OMC, Banque mondiale ou, pour la France, MEDEF. Si les politiques néo-libérales sont bien dominantes, à l'échelle du monde comme en France, dans le domaine éducatif et dans bien d'autres, elles ne sont généralement pas cachées. Tout juste présentent-elles leurs postulats et les conclusions pratiques comme des évidences et des nécessités selon la rhétorique intimidante de la « modernisation » qui inhibe les oppositions et ruine la vie démocratique. En l'occurrence, les doctrines et les politiques néo-libérales ne créent pas *ex nihilo* les dérives du système éducatif. Elles viennent légitimer, renforcer et accélérer l'ensemble des mutations de l'économie, de la société, de la politique qui font de la connaissance un bien de plus en plus privatisé, cher et inégal d'accès : rôle croissant des savoirs dans la production, qui explique l'emprise croissante des logiques économiques sur les systèmes éducatifs ; mise en concurrence accrue des familles et des étudiants pour acquérir le bien socialement précieux ; crise de la délibération et de la décision démocratique, qui affaiblit la signification politique de l'école.

Une nouvelle articulation

On peut se demander si, malgré la lourde défaite des enseignants et autres personnels de l'éducation nationale en juin 2003, les mouvements qui ont successivement touché l'école, le spectacle vivant et la recherche n'inaugurent pas un

cycle nouveau de luttes sociales dans lesquelles le savoir et sa place dans la société constitueraient les enjeux majeurs. L'un des acquis de ces mouvements sociaux tient justement au souci d'articuler des causes proprement sectorielles avec des raisons de lutter dont la portée sociale et politique est plus large. Il apparaît de plus en plus clairement que les problèmes scolaires, pour s'en tenir à eux, sont des enjeux de société et de civilisation et non pas seulement des questions purement techniques, organisationnelles, pédagogiques, lesquelles dimensions, qui ont évidemment leur réalité, sont toujours à resituer dans les rapports humains plus vastes qui caractérisent une société. Par là commence à se défaire le piège dans lequel nombre de pédagogues, d'experts, d'administrateurs étaient tombés, qui consistait à disjoindre la réforme scolaire et la transformation sociale, à abandonner cette dernière pour une « réforme » dans les limites du seul périmètre institutionnel. Cet alibi scolaire au renoncement politique — l'idée que l'école devait à elle seule réaliser une égalisation des conditions parce qu'on ne pouvait plus rien faire contre le capitalisme mondialisé — a permis pendant des années à la gauche gouvernementale de reporter toute la faute sur les enseignants. Claude Allègre a incarné de la façon la plus caricaturale cette posture culpabilisante, avec les conséquences que l'on sait. Cette volonté de découpler systématiquement la situation de l'école et les transformations d'ensemble de la société a été mise en échec par les mobilisations enseignantes qui, dès la fin des années 1990, ont cherché non seulement à retourner l'accusation à l'envoyeur, mais surtout à repolitiser la question de l'école⁶. Tout se passe comme si, malgré leur caractère hétérogène et certains de leurs échecs, ces mouvements avaient commencé de fermer la parenthèse technocratique ouverte dans les années 1980 et de renouer avec la tradition

6. Cf., sur ce point l'analyse du mouvement de Seine-Saint-Denis de 1998 in Franck POUPEAU, *Contestations scolaires et ordre social, Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, Syllepse, Paris, 2004. Franck Poupeau avance ainsi que « la "pensée d'État" sur l'école, dont la rhétorique de la "professionnalisation" constitue une manifestation exemplaire, rejoint, dans cette occultation des facteurs sociaux au profit des seuls facteurs scolaires, une tendance de la sociologie de l'éducation à se focaliser sur les établissements scolaires et la cohésion de l'équipe éducative — ce qui revient à suggérer que s'il n'y avait que de bons enseignants il n'y aurait pas d'échec scolaire » (p. 111-112).

démocratique qui cherchait à lier une politique d'égalité sociale et les progrès d'une éducation émancipatrice. Non pas en faisant des facteurs sociaux un alibi commode pour ne rien changer aux contenus et aux méthodes scolaires, mais en intégrant ces causes objectives à toute réflexion et à toute action dans le champ professionnel. Soit très exactement ce que Jaurès rappelait un jour aux instituteurs auxquels il s'adressait : « Quiconque ne rattache pas le problème scolaire ou plutôt le problème de l'éducation à l'ensemble du problème social se condamne à des efforts et à des rêves stériles⁷. »

7. *Revue de l'enseignement primaire*, 30 septembre 1906.