

Le sociologue Stéphane Bonnery prend le risque d'une analyse « à chaud » des répercussions de la pandémie Covid-19 sur le système d'enseignement français. Il montre notamment comment la crise se trouve instrumentalisée par Blanquer et Macron pour accélérer l'imposition de leur projet d'École néolibérale.

Cela suppose notamment pour eux de revenir sur le processus de démocratisation partielle qu'a connu l'École publique au cours des dernières décennies, de diverses manières : dénationalisation du baccalauréat (appelé à devenir un diplôme d'établissement, c'est-à-dire dont la valeur sociale sera dépendante du lycée), sélection à l'entrée de l'Université (Parcoursup), externalisation au privé de certaines des missions de l'École publique, renvoi aux collectivités locales du financement de certaines activités (ce qui ne peut manquer de générer des inégalités entre enfants), etc.

Stéphane Bonnery est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Paris-8. Il est notamment l'auteur de Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques (La Dispute).

Dans les discours successifs du président de la République, du premier ministre, et du ministre Blanquer depuis la décision du confinement le lundi 17 mars 2020, leurs choix et leurs actions sont argumentés comme faisant « face à » une situation qui s'imposerait à eux de l'extérieur.

Une première métaphore est mobilisée selon laquelle on subirait un « tsunami », terme qui évoque une grand ampleur, et surtout un phénomène naturel, sans rapport avec les choix économiques et politiques précédents. Et cela induit bien sûr aussi l'idée d'un phénomène difficilement prévisible et qui nous rendrait relativement impuissant, ou qui ne renverrait qu'à des mesures d'urgence et techniques en réponse à ce que crée seulement la situation de risque viral.

Notre analyse prend le contrepied de cette lecture des faits, et nous la développerons dans cet ordre.

D'abord, ce qui se joue en matière éducative n'est pas entièrement nouveau. Pour une part, cette crise sanitaire vient exacerber et donc révéler les problèmes antérieurs en matière éducative, à savoir ce que nous allons appeler la « crise de l'école ». Pour une autre part, le confinement, puis les options de déconfinement, dans le contexte d'une crise économique majeure, conduisent à ce que la crise de l'école prenne une tournure et une ampleur telle que la situation en soit reconfigurée.

Les logiques opposées qui étaient à l'œuvre, démocratisation scolaire pour satisfaire des besoins sociaux d'une part, ou sélection scolaire au service du patronat et du pouvoir politique d'autre part, atteignent une telle tension que le retour à la situation antérieure semble peu probable. Les gouvernants capitalistes sont ainsi poussés à instrumentaliser la crise pour accélérer leurs logiques de sélection ; simultanément, de nouveaux besoins deviennent plus visibles en matière de démocratisation de la réussite scolaire.

L'article ne prétend pas à l'exhaustivité, mais à identifier, pour plusieurs aspects de la crise de l'école, les logiques antagoniques qui nous paraissent particulièrement en jeu dans l'école à l'heure du confinement / déconfinement et dans ce qui se dessine de la suite.

Retour sur la crise de l'école avant le COVID

Entre démocratisation et sélection

Depuis un siècle et demi, l'histoire de la scolarisation dans la plupart des pays occidentaux, et tout particulièrement en France, est le résultat d'une lutte entre deux principales logiques. D'un côté, la démocratisation de l'accès aux études (primaires, puis secondaires, puis tertiaires), résulte d'une convergence récurrente, à différentes époques successives, entre plusieurs phénomènes : la revendication historique de l'accès à l'instruction pour tous, l'aspiration croissante des classes populaires à l'éducation et à la qualification, la volonté de catégories intermédiaires d'améliorer les scolarités de leurs enfants, le besoin économique de travailleurs plus qualifiés dans certaines branches du patronat, la volonté de certaines fractions de la bourgeoisie au pouvoir d'éduquer ou domestiquer les classes populaires. De l'autre côté, la logique de sélection sociale est survenue à chaque étape de démocratisation pour limiter cette dernière, afin de ne pas offrir exactement la même éducation à toutes les classes sociales, de freiner la poursuite d'études pour tous, de substituer à l'apprentissage en commun et solidaire la mise en concurrence et l'individualisation ([Sur les rapport dialectiques entre ces logiques, voir le séminaire tenu à la Fondation Gabriel Péri de 2008 à 2011](#)).

Ainsi, la création d'une école primaire par la bourgeoisie de la III^e République a simultanément constitué un grand pas de démocratisation (programme national pour tous les enfants, garçons et filles, de ce réseau scolaire concentrant les familles qui ne pouvaient pas payer les études) tout en limitant cette scolarisation à une ambition bien inférieure à celle des enfants des classes dominantes. L'augmentation progressive, mais contenue, durant la III^e puis la IV^e République, du nombre de boursiers accédant au secondaire était cantonnée aux besoins des employeurs. Puis l'unification du primaire et l'accès généralisé au collège ont donné lieu à une filiarisation de ce dernier au début des années 1960. Puis l'unification du collège et l'accès massifié au lycée ont donné lieu à une sélection par filières dans ce degré. Ce rapport dialectique entre logiques de démocratisation et de sélection s'est ensuite également étendu à l'enseignement supérieur. (Terrail, 1984, 1997 ; Clot, 1988 ; Rochex, 1991 ; Poullaouec & Lemêtre, 2009)[1].

L'opposition entre ces deux logiques s'est d'abord traduite pendant plusieurs décennies par des avancées tendanciennes de démocratisation, en matière d'accès à des niveaux d'études et des filières jusqu'alors réservées aux classes dominantes. Ces conquêtes ont notamment été obtenues par l'alliance, au sein du salariat, entre les fractions les plus populaires et les plus intellectualisées, laquelle a perduré jusque dans les années 1980. Si toutes les catégories n'ont

pas autant profité de l'allongement des études, elles en ont toutes bénéficié, y compris les enfants des classes dominantes qui ont elles aussi dû pousser plus loin pour garder des positions dominantes et assurer la reproduction sociale.

Mais cette démocratisation relative de l'accès ne s'est que partiellement traduite par celle de l'appropriation des savoirs enseignés. La rhétorique de « l'échec scolaire », si elle est viciée, vient souvent culpabiliser individuellement des élèves, les familles ou les enseignants, et constituer une invitation au renoncement (Ben Ayed, 2010), pointe les limites du développement des scolarités et constitue le symptôme de la crise de l'école. Les inégalités sociales d'appropriation se sont maintenues, et les écarts se sont même accrus au début des années 2000, si l'on considère que les élèves qui ont les plus faibles performances aux tests d'acquisition aujourd'hui obtiennent un score inférieur à ceux de leurs homologues dix ans plus tôt, alors que les « meilleurs » élèves actuels ont des résultats supérieurs aux « meilleurs » de la décennie précédente (Bautier, 2011).

L'exacerbation de la crise

Plusieurs éléments contribuent à l'explication de ce constat. D'abord, l'enseignement secondaire accueille désormais toute la population, et confronte cette dernière à des exigences qui auparavant étaient réservées aux enfants des familles qui les socialisaient à la culture de l'école (Bourdieu & Passeron, 1964). Cette analyse en termes d'écarts entre les socialisations familiales et scolaires a parfois été mal comprise en faisant porter la responsabilité aux classes populaires, avec la croyance en un handicap socio-culturel. Au contraire, puisque la majorité des enfants de la scolarité obligatoire sont issus de familles qui n'ont pas fait d'études longues, « l'écart » n'est pas un problème, il devrait être considéré comme la mission même d'une école démocratisante : son appréhension reste donc d'actualité (*Savoir / Agir*, 2011) pour comprendre les inégalités d'apprentissage qui résultent de ce que l'école ne prend pas en charge tout ce qui est nécessaire en termes de transmission à ce que l'ensemble des élèves puissent s'appropriier les savoirs enseignés. Et plutôt que de culpabiliser les enseignants, il s'agit de comprendre ce qui contraint leurs pratiques pour les freiner dans l'accomplissement de cette mission.

En effet, la transformation de fait des écoles maternelles et élémentaires en préparation des études longues a conduit à ce que des aspects de la culture savante, notionnelle et analytique, autrefois réservés au secondaire, intègrent les petites classes sans pour autant que des progressivités soient installées. Cela résulte en partie de la pression des classes dominantes, dans la connivence avec les attendus, porteuses de conceptions du spontanéisme, du rejet de la pédagogie trop marquée et trop rébarbative pour leurs enfants, ce qui conduit à aligner les définitions sociales de l'enfant scolarisé sur ceux qui bénéficient au domicile de ces dévotions d'initiés, et ainsi à accroître implicites pédagogiquement et malentendus socio-cognitifs. En plus de cette fabrication « passive » des inégalités, quand l'école est « indifférente aux différences » comme le disaient déjà Bourdieu et Passeron, s'est aussi développée depuis plus de 30 ans une fabrication active des inégalités avec les conceptions de la différenciation pédagogique, quand les manières d'enseigner ne recourent pas aux mêmes modalités, et souvent ne visent plus les mêmes objectifs, selon l'origine sociale des élèves (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier & Rochex, 1997 ; Bernstein, 1975 ; Chamboredon & Prévôt, 1973 ; Bonnéry, 2007 et 2009 ; Lahire, 2008 ; Rochex & Crinon, 2011).

Mais « l'écart culturel » entre école et la majorité des familles a longtemps été appréhendé comme si la culture scolaire était restée fixe, et que l'écart s'était accru seulement du fait de

l'ouverture des parcours aux classes populaires. Or, simultanément, l'école, parce qu'elle a pour mission de préparer les futurs adultes à vivre dans la société telle qu'elle évolue, donc avec davantage de savoirs, d'inventions, une profusion d'information, etc., a intégré dès la maternelle et l'élémentaire des contenus plus notionnels, des exigences de réflexion bien différentes, ce dont témoigne notamment l'évolution des manuels et des supports pédagogiques : il ne s'agit plus seulement d'imiter les raisonnements qui sont donnés à voir, il faut apprendre à mobiliser seul des opérations complexes de déduction, d'inférence, de comparaison de versions, de contextualisation d'informations selon l'énonciateur, de circuler entre des situations très précises et des concepts permettant de penser en surplomb sur ces dernières, etc. (Bonnéry, 2012, 2015).

Ces contenus plus exigeants dans chaque discipline ont en plus été accompagnés de l'augmentation de ces dernières en élémentaire (anglais, éducation à la santé, etc.) alors même que le gouvernement Sarkozy réduisait le temps scolaire (l'équivalent d'une année scolaire avec la suppression des samedis matins en maternelle et élémentaire). Ainsi, avec comme on la dit des méthodes pédagogiques qui renvoient de plus en plus à l'élève la responsabilité d'apprendre, tel un auto-entrepreneur de ses apprentissages, l'accroissement des contenus a conduit à transférer de fait à la famille davantage de responsabilités dans les apprentissages scolaires et dans la transformation de l'enfant en élève. Cela contribue assurément aux inégalités sociales d'apprentissage, et donc à la crise de l'école, au sens d'une difficulté à atteindre les objectifs de démocratisation, ces derniers étant ainsi affaiblis dans la possibilité de les atteindre.

Cette crise est allée en s'exacerbant depuis les années 1980, en limitant les logiques de démocratisation par l'amplification des contre-réformes sélectives, qu'il serait trop long de liste de façon exhaustive, mais pour se limiter aux plus marquantes : individualisation des apprentissages et introduction de l'enseignement par « compétences » faisant de l'élève le premier responsable de « l'échec », individualisation des choix de scolarisation (affaiblissement de la carte scolaire) exacerbant la concurrence entre familles des différentes fractions du salariat, dénationalisation de l'école (transfert des heures aux communes et au privé avec la réforme des rythmes scolaires, autonomisation des établissements et de leurs projets, abandon relatif de certaines écoles en leur affectant quasiment uniquement des débutants, etc.), etc.

Les gouvernements se sont succédé sans changer vraiment de cap (Contretemps, 2013). Au point que le compromis historique entre démocratisation et sélection, en équilibre instable, faisait l'objet d'offensives régulières pour faire prévaloir la sélection. Nul besoin de rappeler ici les pressions exercées par le MEDEF, ni le renoncement quasi officiel à faire progresser les taux de scolarisation y compris dans l'enseignement supérieur, dont les difficultés de réussite des étudiants sont particulièrement médiatisées (Hugrée et Poullaouec, 2018, parties 1 et 2), et la mise en place par le gouvernement Macron de Parcoursup, machine à élimination sociale de l'accès à l'enseignement supérieur dont on voit déjà les effets (Clément, Couto, Blanchard, 2019).

L'instrumentalisation de la crise sanitaire : Blanquer is coming... bien avant l'hiver avec la blitzkrieg de Macron

C'est dans ce contexte qu'est intervenue la crise sanitaire que nous connaissons. Sur différents aspects, le gouvernement utilise cette situation de confinement, puis de déconfinement très partiel, pour avancer plus vite et plus loin sur ses projets d'accroissement de la sélection sociale et d'affaiblissement de l'éducation nationale. Par « instrumentalisation », nous voulons bien sûr dire qu'il profite de la crise pour passer en force et sans débat ce qu'il prévoyait depuis longtemps, mais nous ne voulons pas dire qu'il s'agit là d'un calcul hors sol. Ils sont forcés de faire face à la crise sanitaire, qui accroît la crise scolaire comme on va le voir. Mais les réponses qu'ils apportent refusent de réorienter la politique vers une nouvelle phase de démocratisation scolaire, qui impliquerait une réorientation de l'argent pour les services publics plutôt que de sécuriser les profits.

Ainsi, avec la métaphore naturelle du tsunami, on veut encore nous faire croire que le gouvernement est face à un problème qui vient de l'extérieur : mais les politiques d'austérités sont l'une des causes de la crise. Car le sabotage des services publics par la pénurie organisée est la cause première de la grande difficulté de la société pour faire face à la crise. Avec la métaphore de la guerre, ils imposent le silence dans les rangs, aucun débat n'est vraiment toléré, on va le voir sur plusieurs points : les décisions sont annoncées au dernier moment, quand il est trop tard pour envisager d'autres possibles, avec des arguments techniques se faisant passer pour neutres, le tout sur un ton paternaliste et monarchique. Cette absence d'arguments interpelle dans le discours présidentiel : plus aucune nouvelle du « comité scientifique » au moment de décider de la date du 11 mai, les décisions annoncées ne sont en rien raccordées à des prévisions quant à l'évolution de la pandémie... Macron demande aux citoyens de « croire » sans argument, de s'aligner sur l'unité nationale, plutôt que de justifier l'action par des arguments rationnels et affichés. La meilleure façon de leur couper l'herbe sous le pied aux raisonnements irrationnels aux théories du complot n'est pas de cacher les motifs des décisions et d'exhorter à obéir sans comprendre.

En fait de guerre, ce gouvernement la dirige contre les services publics et les solutions de démocratisation. C'est une *Blitzkrieg* qu'il conduit pour imposer une politique scolaire conforme aux besoins du patronat et aux politiques d'austérité qui découlent de la concentration des capitaux au service du profit, en même temps que par raison idéologique de ne pas éduquer de la même façon les enfants de toutes les classes sociales.

Au fond, notre analyse des choix du gouvernement en matière éducative pendant la crise contredit les lectures qui mettent l'accent sur la « cacophonie ». Certes, il y a eu des contradictions entre Blanquer, Philippe et Macron, et des hésitations ou des improvisations ont existé, mais c'est essentiellement sur la mise en œuvre de la politique (délais, consignes, détails), et absolument pas sur le fond de la politique conduite. C'est cela l'essentiel, ils ont toujours été d'une grande cohérence sur les logiques qu'ils font progresser : à moindre coût et inégalitaire, avec la tentative d'accélérer les contre-réformes déjà esquissées.

Cela se traduit par l'imposition du baccalauréat au contrôle continu, par le transfert des missions de l'école aux familles ou au privé au nom de la continuité pédagogique, et par les menaces contre la scolarité unique à l'occasion d'un déconfinement bien manipulé.

Et la question des délais est stratégique. Ils tentent de focaliser l'attention sur l'urgence, à pousser à seulement être pour ou contre leurs propositions à court terme, pour mieux masquer ce qu'ils préparent pour septembre et toute l'année prochaine. Car à l'heure où nous écrivons ces lignes, début mai, les virologues semblent s'accorder sur l'idée que la création d'un vaccin prendra au moins un an... Ce qui se décide au printemps a donc tout l'air d'une expérimentation de ce qui sera en place pendant toute la crise sanitaire... voire après elle. *Winter is coming*... dès maintenant : c'est ce que ne permettent pas de penser les souhaits idéalistes du « jour d'après ». Plutôt que de critiquer le caractère hésitant des tentatives du gouvernement, mieux vaut attirer l'attention sur les pions qu'il déplace dès maintenant pour la suite, pour inviter à argumenter une alternative.

Le baccalauréat local ?

Enjeux de reconnaissance des qualifications

Dans l'urgence de la situation que nous traversons, le gouvernement a fait le choix du passage du baccalauréat au contrôle continu, sans que cela n'ait suscité trop de débats. Il a particulièrement intrigué, en ne communiquant pas sur le sujet pendant des semaines, pour que la tension monte, que tout le monde ait peur, afin d'imposer finalement la solution du contrôle continu.

C'est l'un des aspects qu'il voulait l'imposer depuis le début de l'année à travers sa réforme du baccalauréat, et cela avait été refusé par les élèves et les professeurs à travers un mouvement de protestation. Blanquer instrumentalise cette crise pour tenter d'imposer le contrôle continu durablement, après l'avoir installé dans le paysage à l'occasion de la crise de cette année. Qu'une épreuve finale soit ou non maintenue en 2020 pourrait n'être qu'un débat ponctuel, sur la situation des jeunes qui sont en première ou terminale cette année : se pose la question de la prise en compte du fait qu'ils ne savaient pas au premier trimestre le statut de ces notes, des modalités de rattrapage, etc.

On pourrait d'autant plus accepter sereinement cette décision qu'elle serait présentée très clairement comme exceptionnelle et n'ayant pas vocation à servir d'expérience pour la suite, ce qui n'est pas le souhait de Blanquer, puisqu'il fait tout depuis sa nomination pour substituer aux épreuves académiques des épreuves locales par établissement.

Car l'objectif, avec les épreuves par établissement, dont le nombre va croissant dans la réforme du lycée du ministre, c'est que la valeur du diplôme ne soit plus nationale. C'est qu'elle se limite à la valeur du lycée dans lequel on l'a passé, et cela ouvre la porte à de fortes inégalités du type : « Un 10 en banlieue, ça vaut moins qu'un 10 dans le centre-ville de Paris ». Bien que le contrôle terminal académique puisse être stressant, c'est aujourd'hui la seule manière de s'assurer que la valeur du baccalauréat ne soit pas entachée de la réputation d'un établissement. Une épreuve commune standardisée et corrigée hors du local lève ce soupçon.

L'un des objectifs de la réforme du lycée, c'est d'empêcher la reconnaissance égale entre les établissements et de dire que le bac n'est plus un diplôme garantissant l'accès à l'enseignement supérieur. C'est cohérent avec l'ensemble de la politique de ce gouvernement, qui a dû trouver une solution, différée par ses prédécesseurs, face l'arrivée massive

d'étudiants à l'université quand la génération du baby-boom de l'an 2 000 arrive à ses 18 ans... Ce gouvernement a choisi de l'endiguer plutôt que de créer les moyens nécessaires dans l'enseignement supérieur.

Cela s'est traduit par Parcoursup, machine à éliminer en priorité les jeunes des classes populaires, déjà préparée par la réduction drastique des moyens alloués à l'enseignement supérieur avec la loi LRU (Liberté et Responsabilité des Universités). Et pendant le confinement, si les cours ont été arrêtés, il n'y a eu aucun report d'échéance dans Parcoursup, pour la confirmation des vœux, avec la saisie des pièces demandées et des lettres de motivations. Or, les lycéens n'ont pas pu être encadrés par leurs professeurs en matière de conseils pour cette phase, seuls ont pu l'être ceux dont les parents étaient suffisamment connaisseurs du monde universitaire.

Ce qui se joue là révèle une logique plus profonde, et déjà à l'œuvre depuis plusieurs années : l'individualisation des parcours répond à une volonté du patronat. Nous le montrions déjà il y a quelques années en comparant avec ce qui se passe dans la formation professionnelle, en prenant appui sur des données tirées de *Cereq-Bref (2006)*, n° 135.

En 30 ans, entre 1975 et 2005, le taux d'accès à une formation payée par l'employeur a plus que doublé. Mais durant la même période sur les mêmes formations, la durée moyenne de formation a été divisée par deux. Et si le taux de dépense des entreprises pour ces formations-là a augmenté pendant 15 ans, il a stagné pour les entreprises de moins de 2.000 salariés, et a diminué pour les plus grosses qui font le moins d'effort depuis le début des années 90. (Et il faudrait voir, avec une analyse actualisée, ce qui est survenu depuis 2006, avec la crise économique de 2008 notamment).

Ainsi, les patrons veulent bien payer des formations à davantage de salariés à condition que cela ne coûte pas trop. Mais surtout, ils financent plutôt des formations plus courtes, réalisées « à l'interne » de l'entreprise, avec des objectifs resserrés sur le poste de travail, avec des formations qui ont donc pour objectif principal d'accroître la rentabilité, la performance du salarié dans son travail. Ce sont donc des formations modularisées, parcellisées, sur des contenus atomisés. Elles offrent ainsi rarement un contenu distancié du poste de travail (qui permettrait de prendre du recul pour mieux revenir sur l'activité professionnelle armé de connaissances nouvelles). Et les parcours de formations sont de plus en plus individualisés, ils donnent de moins en moins lieu à une qualification reconnue par l'employeur en termes de salaire, et ne sont pas forcément reconnus à l'extérieur puisque non qualifiantes. La première traduction de cette stratégie a été dans l'entreprise.

Et la deuxième a eu lieu dans l'enseignement primaire et secondaire avec la logique de compétences (Ropé & Tanguy, 1994), laquelle a été imposée dans l'enseignement supérieur avec la réforme du LMD (Licence Master Doctorat, niveaux de sortie à bac+3, +5 et +8, annulant les bac+2 et +4). Les textes européens qui cadrent le LMD parlaient alors de 50% d'une génération au « niveau de sortie » bac+3, et non de diplôme. La différence est essentielle, elle signifie l'individualisation de la reconnaissance de la formation et la modularisation des contenus.

L'objectif c'est que les étudiants aient des parcours individualisés avec des micro-compétences modulaires : deux candidats ayant une licence se présenteront ainsi à l'embauche avec 180 crédits européens qui garantissent pour l'employeur le niveau de formation des candidats, mais inversement la garantie n'existe plus pour le candidat que sa formation soit reconnue comme qualification égale entre les personnes qui ont suivi cette formation, y compris dans le même département de la même université. Les « compétences », les crédits validés en formation étant en partie différents, cela contribue à la mise en concurrence des candidats, donc à faire pression sur leur salaire, en même temps qu'à offrir à l'employeur une palette de profils entre lesquels piocher pour choisir le plus proche de ce qui est demandé sur le poste de travail, lui évitant de prendre en charge la formation à celui-ci.

La réforme du bac prend place dans un ensemble plus large, où les gouvernements successifs, en individualisant les parcours de formation, individualisent le diplôme, qui n'en est plus un. Cette stratégie est fondamentale pour le système économique tel qu'il est aujourd'hui, car cette refonte des formations est l'instrument d'une reconfiguration du salariat capitaliste, pour que la poursuite d'études accordée à une partie d'une génération permette tout de même de maintenir le taux de profit en freinant les salaires.

Si le diplôme constitue donc un enjeu sur « l'aval » du lycée, pour la reconnaissance des qualifications, ce n'est pas sa seule utilité. Il a des effets sur « l'amont » de l'épreuve, dans la nécessité de préparer celle-ci dans un cadre commun évalué pour tous les établissements de la même manière.

Le diplôme, outil d'harmonisation des objectifs et des pratiques

En 1994, Françoise Ropé, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, publiait une synthèse de ses recherches sur la formation initiale des professeurs de français. Elle étudiait ainsi les formations universitaires de lettres, les concours de recrutements (CAPES, Agrégation) et les types de savoirs mis en œuvre dans les classes pour saisir les effets, ou l'absence d'effets, de ces formations (Ropé, 1994).

Parmi les (nombreux) enseignements de ce livre trop peu cité, l'un d'eux mérite notre attention au regard de l'actualité. L'auteure pointait une grande diversité de référents théoriques dans les cursus et dans leur organisation, que contrebalançait l'existence du concours national, et la nécessité d'y préparer.

Ce résultat apporte un argument important, et assez peu souvent mobilisé, dans le débat actuel sur le baccalauréat (du moins, dans le débat que les citoyens essaient de conduire, puisque ce gouvernement impose sa volonté avec autoritarisme et sans débat). Car la recherche, trop peu citée, de Françoise Ropé, apporte un autre argument, sur les effets « en amont » de l'épreuve. Instrumentaliser la crise actuelle pour supprimer définitivement les épreuves académiques (même si exceptionnellement, pour un an, on peut l'envisager), en réduisant le résidu de bac au contrôle continu, c'est aussi plus insidieusement défaire le cadre qui guide vers les mêmes objectifs, qui unifie partiellement les pratiques pour préparer à l'épreuve.

Cette clé de lecture éclaire d'un autre jour la réforme du bac contre laquelle les professeurs, élèves et parents ont manifesté cet hiver. En effet, les contenus prescrits sont assez exigeants, les moyens en personnels sont affaiblis. Les professeurs manquent pour assurer toutes les options dans tous les établissements, créant des situations inégalitaires... L'incitation au contrôle continu, et à des épreuves locales, constitue donc à la fois une « solution » de survie pour les enseignants et un piège : ils interrogeront sur ce qu'ils ont pu transmettre localement, selon l'image qu'ils se font de leur public, selon ce que les moyens alloués au cours des années ont permis à leurs élèves d'apprendre dans les classes précédentes (dans notre académie de Créteil, il n'est pas rare que les élèves n'aient quasiment pas cours de français, de maths, ou autres pendant une voire plusieurs années, quand ils ont eu une succession de contractuels venant pour quelques semaines les uns derrière les autres, forcés par Pôle Emploi, et sans qualification...).

Le message implicite est le suivant : le programme est difficile, si vous ne pouvez pas le faire, « adaptez », c'est-à-dire réduisez le niveau d'exigence. Blanquer refait le coup du soi-disant « socle commun » (Clément, 2012). Rappelons-nous que, face au problème évoqué plus haut, d'une disjonction croissante entre des programmes allant croissant en volume et au niveau des exigences notionnelles, plutôt que de revoir le programme pour penser celui-ci à partir de ce qui est réellement enseignable à toute une classe d'âge en primaire et collège, en prenant pour modèle l'enfant qui n'a que l'école pour apprendre, les gouvernements d'alors avaient instauré une référence alternative au programme unique. Ils invitaient de fait chaque enseignant à choisir ses propres objectifs, et donc à inégaliser ceux-ci selon les établissements, les classes et les élèves.

Cette inégalisation était d'autant plus forte qu'elle s'appuyait sur l'idéologie des compétences, de l'individualisation : on incite à enseigner moins pour créer du commun par les savoirs que pour renforcer les inégalités en différenciant les apprentissages pour s'adapter aux supposées « compétences » spontanées de chacun (qui ne seraient pas, selon ce point de vue, formées par l'apprentissage antérieur de savoirs). L'enseignement par compétences, introduit depuis la fin des années 1980, et articulé à une individualisation généralisée du système d'enseignement, est un candidat crédible pour expliquer comme on l'a vu qu'au cours du temps, les meilleurs élèves soient encore meilleurs que leurs prédécesseurs et que les plus faibles aient des résultats pires que ceux qui connaissaient le plus de difficultés quelques années plus tôt.

De fait, les élèves arrivent désormais moins uniformément préparés au lycée ; en ne cadrant plus vers du commun pour le bac, la politique actuelle propose une fausse issue, inégalitaire : elle vise à localiser et individualiser les objectifs, bref à les inégaliser aussi les objectifs au lycée.

Cette réforme n'arrive pas d'un seul coup. Des ballons d'essais avaient été lancés par les gouvernements précédents. C'est ce que montre la thèse de Stéphane Vaquero sur ce qu'il appelle les « dispositifs horizontaux », comme les TPE, Travaux Personnels Encadrés. En effet, cette épreuve, supprimée avec la réforme du bac, était locale, à partir de directives nationales, comme le sera le futur bac si Blanquer parvient à ses fins. Dans les faits, pour les TPE, en l'absence d'un cadrage clair par des textes officiels et des programmes, chaque académie et surtout chaque établissement, chaque enseignant au sein des différentes filières, « réinventait » des consignes adaptées au niveau supposé des élèves ou de la représentation qu'ils se faisaient de celui-ci. Les résultats montrent une extrême disparité des pratiques, et une inégalisation de ce qui est demandé aux élèves.

On pourrait ainsi se demander si la suppression de cette épreuve dans la réforme du bac ne vient pas, finalement, de ce que les logiques qu'elle comportait sous forme de test sont généralisées dans la nouvelle réforme, rendant le ballon d'essai obsolète, et trop coûteux en temps puisqu'il impliquait du tutorat de groupes d'élèves. Le futur « grand oral » du baccalauréat, reprenant certains traits des TPE, en est sans doute une pierre angulaire[2].

Derrière la continuité pédagogique confinée, le transfert aux familles... et au privé

Continuer, comme si tout le monde était équipé à la maison ?

Avec le confinement, s'est posée la question bien réelle du risque de décrochage des apprentissages et plus généralement des scolarités. Les injonctions à la continuité pédagogique du ministère de l'éducation montent clairement l'accélération des logiques précédentes de transfert de l'école aux familles et de construction d'une politique sur le modèle de l'enfant qui a déjà l'école et ses ressources à la maison.

Face aux annonces gouvernementales, on a assisté à une première série de critiques, démagogiques et ethnocentrée dans les classes supérieures, selon lesquelles il faudrait laisser les enfants en paix, leur conseiller de bons livres, etc. Cette posture relativiste minimise les risques de décrochage scolaire bien connus pour les élèves fragiles : une interruption rend la reprise encore plus difficile. Et la question du temps qui passe, sans apprentissage, est un vrai problème : un élève n'est pas une machine que l'on remet en route après une pause en appuyant sur un bouton, surtout s'il a déjà accumulé des difficultés d'apprentissage. Le retard pris est donc une vraie question à ne pas minorer. Mais un second travers, celui du gouvernement, a consisté en une surenchère, minorant les possibilités matérielles, financières, culturelles et pédagogiques de l'école à la maison.

Cette injonction à la continuité pose d'abord le problème des conditions matérielles et financières des familles confinées [3]. La crise révèle que le modèle de famille présent dans la tête de nos gouvernants et qui est diffusé dans la presse est basé sur une famille où chaque enfant dispose d'une chambre individuelle, de son propre ordinateur, de parents disponibles pour accompagner les apprentissages et surtout du haut débit. Et cela révèle le profond racisme de classe de ce gouvernement.

Car dans nombre de familles, la réalité est bien différente, avec des conditions très inégales pour s'isoler dans une pièce, pour accéder à plusieurs personnes en même temps à un outil connecté, qui permet de lire tous les documents, de dactylographier, d'imprimer. En effet, le seul lien étant numérique, se pose quand même d'abord des questions de moyens techniques et financiers : toutes les familles n'ont pas d'ordinateur et encore moins d'imprimante à la maison. On l'a vu, se connecter à un smartphone est un moyen très limité par rapport à ce qui a été demandé aux élèves. De plus, quand il y a plusieurs enfants scolarisés, voire des adultes en télétravail, comment penser qu'il y a un ordinateur pour chacun ? Or, l'école est largement basée sur des écrits imprimés : durant le confinement, nombre de familles n'ont pu ni les imprimer, ni les conserver longtemps à l'écran pour partager l'appareil entre plusieurs personnes.

Cette injonction fait encore comme si l'aisance avec l'outil informatique était partagée. Or, comme l'explique Dominique Pasquier, l'usage populaire d'internet n'est pas celui des familles fortement scolarisées. Savoir faire des courses en ligne, regarder des tutos ou chercher une information, ce n'est pas mécaniquement avoir l'habitude de la bureautique (remplir des documents, envoyer des mails, mettre un gros fichier à télécharger...) et de l'apprentissage en ligne (Pasquier, 2018).

Les enfants sont, bien souvent, seuls face aux injonctions qui arrivent. Et même quand les parents sont mobilisés, plusieurs enfants d'une même famille ont été sommés par leurs enseignants respectifs de se connecter à un cours à la même heure alors qu'un seul ordinateur dans la famille est disponible. Les profs ne peuvent être tenus responsables de cette pression, car c'est surtout sur eux qu'elle s'exerce, par le biais des inspecteurs, des rectorats, et surtout du ministère, qui les ont mis sous surveillance étroite de la hiérarchie par l'intermédiaire des outils numériques détournés en mouchards.

Ce scandale a rapidement dessiné des convergences entre familles populaires qui occupent des emplois d'exécution et familles de catégories intermédiaires qui n'avaient pas à la maison les conditions techniques et matérielles suffisantes.

Transférer les apprentissages aux familles et au privé ?

C'est ce type de convergence au sein de l'ensemble salarial (Boccaro, 2003) que les gouvernants veulent éviter, mais qui sont susceptibles de dessiner des reconquêtes possibles en matière de démocratisation scolaire, à commencer par le refus de l'externalisation des apprentissages scolaires. Si les devoirs, les révisions de ce qui a été compris en classe, paraissent légitimes, toutes les familles, de toutes les classes sociales, ont intérêt à s'opposer au transfert des missions d'enseignement de savoirs, de compréhension des contenus. Bien sûr, les plus populaires parce qu'elles seraient les plus perdantes faute de connaissances (parents doublement pénalisés, en tant que tel après l'avoir été en tant qu'élèves autrefois). Mais aussi toutes les familles de salariés qualifiés, qui ont tout à gagner à voir le temps domestique envahi davantage par ce que l'école ne prendrait plus en charge, ou devant payer le complément par des cours privés.

Car, au-delà de la fracture numérique, les conditions pédagogiques aussi sont questionnables. Un enseignant sait construire ses supports pour faire classe devant ses élèves, l'enseignement à distance ne s'improvise pas. Aujourd'hui, quel que soit le discours ministériel, les enseignants n'étaient pas prêts (et doivent-ils l'être ? il nous semble qu'il vaut mieux l'éviter). Beaucoup ont envoyé aux élèves ce qu'ils ont préparé pour le présentiel, car c'est ce dont ils disposent dans l'urgence, mais ces supports sont faits pour être accompagnés de la parole et d'activités encadrées par l'enseignant.

Bien des parents ont été désemparés. Les uns ayant les plus grandes peines, dans un appartement surpeuplé, pour organiser un espace de travail calme. Les autres ne sachant pas comment remplacer le maître, car il ne suffit pas d'avoir accès à une fiche pour permettre à son enfant d'apprendre ce qu'induit cet imprimé. Il ne suffit pas d'avoir un manuel pour savoir enseigner une leçon à la place du professeur. D'autres encore en avaient les capacités mais pas le temps nécessaire du fait du télétravail et de la concurrence pour utiliser l'ordinateur.

L'élève est alors considéré comme spontanément autonome, sommé de se positionner en tant qu'auto-entrepreneur de ses apprentissages : capable de se mobiliser seul, s'il n'a pas de parents qui puissent installer un cadre de travail intellectuel ; capable de comprendre seul les enjeux de savoir des tâches, si les parents ne sont pas dans la connivence avec les démarches pédagogiques et la culture savante... Ici, la situation a révélé que les implicites pédagogiques déjà présents en classe étaient accrus lors du transfert aux familles de la mission de faire comprendre.

Et pour les plus grands, la disposition à s'auto-contraindre, à organiser le temps, à surmonter l'angoisse de ne pas comprendre seul... est le résultat d'un parcours de réussite scolaire. On le sait à l'université : les étudiants qui réussissent dans l'enseignement à distance sont ceux qui avaient un bon niveau et une grande autonomie en amont. Et la difficulté de nombre d'étudiants à rester mobilisé sur les études en plein confinement est confirmée par des études en cours, recensées par Pierre Mercklé en plus de celle qu'il a conduite.

Se trouve ici actualisée une logique inégalitaire instituée à la fin des années 1980 qui individualise les apprentissages et la responsabilité de l'échec (Sève, 1989 ; Rayou, 2000).

Du côté des professeurs, la crise l'a mis en lumière, enseigner ce n'est pas seulement envoyer des liens web et distribuer des documents. C'est organiser un collectif d'étude et d'entraide, c'est expliquer, mettre en œuvre des activités, conduire à des déductions progressives, réagir avec la classe... C'est cela que Blanquer et Macron veulent défaire en individualisant l'enseignement, en renvoyant la responsabilité de l'apprentissage aux élèves. La crise révèle les travers de ce qu'ils veulent imposer à grande échelle : classes surchargées, suppression de professeurs d'option remplacés par le CNED dans le secondaire ou par des MOOC dans le supérieur.

Malgré son caractère inégalitaire, cette focalisation sur l'enseignement à distance traduit la logique profonde qui est celle de Blanquer, et de son courant politique, de promotion des Ed-Tech, et par là de l'individualisation de l'enseignement, donc de sa privatisation possible. La réforme du lycée est typique : les options non-standard ne sont pas proposées dans l'enseignement public, à chaque famille de payer le complément en ligne, ou en cours particuliers.

Derrière le déconfinement sélectif, une attaque contre la scolarité unique publique ?

Le déconfinement scolaire a suivi plusieurs logiques articulées à partir de son annonce le 14 avril 2020 par Macron.

D'abord, la date du 11 mai avait été annoncée sans concertation et aucune condition de sécurité n'a été assurée par l'État qui ne permet pas de tests sérologiques pour tous (cela impliquerait de développer la sécurité sociale plutôt que de favoriser les assurances privées), pas plus qu'il ne met à disposition des masques, du gel, etc. Sans parler des moyens à mettre en

place pour la désinfection régulière des locaux. C'est vrai pour les entreprises privées, qu'il contrôle peu, c'est également vrai pour les écoles.

On nous impose l'accélération d'un modèle d'État omniprésent pour décréter, imposer, réprimer... et simultanément démissionnaire pour accomplir sa mission de satisfaction des besoins humains, à commencer dans cette période par le refus d'être le maître d'œuvre des conditions de sécurité sanitaire qui sont nécessaires à la reprise.

On nous refait le coup des rythmes scolaires : la dénationalisation des décisions

En matière de reprise de l'école, toutes les conditions sanitaires à créer sont renvoyées aux collectivités.

Une pareille logistique est énorme pour les collèges et lycées, en charge des départements et des régions. Mais que dire des écoles primaires, dont une bonne partie dépend de petites communes, avec peu de personnel et les moyens financiers qu'implique la mise en place de telles conditions de sécurité. Car sur plus de 35 000 communes, la moitié compte moins de 500 habitants et leurs élus sont souvent à un âge, personnes à risques (au 1er janvier 2019, 65,2 % des maires avaient 60 ans ou plus, et ils avaient plus de 62 ans de moyenne dans les plus petites communes) : dans ces petites communes, il y a peu de personnel pour assurer les conditions de nettoyage plusieurs fois par jour, accrues par la pandémie. Aucun fond d'urgence n'est créé pour les aider dans cette perspective, alors qu'il semble crucial. D'autant que 2020 est la première année où les budgets communaux sont lourdement amputés du fait de la suppression de la taxe d'habitation sur décision de Macron. Et nous insistons sur les maternelles et l'élémentaire car ce sont les degrés ciblés par le gouvernement pour la « reprise » du 11 mai.

S'il y a bien sûr une part d'improvisation et de renvoi à d'autres des responsabilités, et surtout du financement de la reprise, on n'est pas non plus dans le hasard. Ce transfert vers le local poursuit les démarches déjà engagées avec l'autonomie des établissements (Careil, 1998), puis la réforme Peillon des rythmes scolaires qui, après celle de Ségolène Royal, a largement dénationalisé l'école publique : au lieu de remettre dans le giron de l'école les heures supprimées du samedi matin par Sarkozy, on les a confié au périscolaire, donc, à un contenu inégal selon les territoires, tantôt confié à des associations, tantôt à des vacataires municipaux, tantôt au secteur ouvertement marchand. La nouvelle gouvernance publique combine la force de répression de l'état centralisé à un néo-girondinisme pour introduire le marché dans l'éducation, ainsi imposé aux élus locaux qui soit adhérent à ce dernier, soit ne peuvent qu'avoir le plus grand mal à proposer des services de qualités lorsque leurs collectivités sont étranglées financièrement et de toute façon ne peuvent qu'impulser des choix différents entre les territoires.

Au fond, pour Macron, Philippe et Blanquer, peu importe ce qui est décidé sur la date de reprise : ils savaient parfaitement, vu ce que sont leurs rapports avec les élus locaux, que le 11 mai n'était pas applicable partout. C'est une victoire pour eux que d'instituer le traitement variable selon les territoires, l'affaiblissement d'un cadre national.

À chaque classe sociale sa scolarité ?

La raison principale du choix précipité du 11 mai saute aux yeux, économique : les injonctions du patronat l'ont dévoilée, il s'agit de libérer les salarié·e·s pour produire, peu importe leur sécurité. Le maintien de l'activité économique ne doit pas faire l'objet d'un rejet trop rapide, car l'approvisionnement en denrées vitales pose de vraies questions, et car les conséquences vont être durables de la crise financière qui avait déjà commencé avant le COVID mais que celui-ci précipite (Boccara, 2012), décuplée par le coup d'arrêt de la production, par les faillites en cours, et par la recherche du maintien à tout prix du taux de profit capitaliste.

C'est clairement la raison pour laquelle les écoles ont été les premières à rouvrir, alors qu'elles ont été les premières fermées, et la raison pour laquelle sont priorisées les petites classes. On a singulièrement l'impression que le gouvernement se moque ouvertement de nous : on fermerait les universités pour éviter la contamination, mais on ouvrirait les maternelles alors qu'il est quasi impossible de faire respecter des gestes barrières avec de si petits enfants ?

Des arguments ont été déployés pour accueillir en priorité les enfants de personnels mobilisés par la crise (soignants, caissières, etc.) et, rapidement, pour ceux qui n'ont pas le choix car réquisitionnés par leurs employeurs : les personnels d'exécution. Ces derniers, ne pouvant pas télétravailler, et n'ayant pas le choix financier pour maintenir un salaire, sont obligés de s'exposer au danger, que l'on mesure en voyant le peu d'empressement du gouvernement à imposer une surveillance des conditions sanitaires créées par les patrons.

C'est cette reprise économique à tout prix le plus tôt possible qui a primé, sans créer les conditions de la reprise de tous les élèves. Or, il serait nécessaire de créer ces conditions de la rescolarisation de l'ensemble de la génération, car la question va se poser pour l'année scolaire prochaine. Mais c'est la solution la moins coûteuse qui a été privilégiée : ne permettre la reprise que d'une partie de la population...

Et c'est le tour de force du gouvernement, en renvoyant le « choix » de la reprise à chaque famille, il instrumentalise la peur pour mettre fin à l'obligation de scolarité obligatoire et unique et ce faisant pour diviser les fractions du salariat.

Car les salariés d'exécution n'ont pas le choix. Le 11 mai a été la rentrée de celles et ceux qui ne peuvent pas faire autrement, celles et ceux qui ont des logements plus exigus et n'ont pas les mêmes possibilités de se passer de revenus pendant plusieurs mois, ni de faire l'école à la maison.

Celles et ceux qui en ont les moyens financiers, ou dont le travail peut se réaliser à distance, en général sur ordinateur, pourront continuer la garde à la maison, l'école à domicile, à grand renfort de cours privés en ligne et autres outils payants proposés par des officines qui profitent de la situation, privées ou en Partenariat-Public-Privé dont ce gouvernement raffole. Au demeurant, si elles sont moins exposées, ces familles paient aussi le prix du confinement, du tiraillement des adultes entre tâches domestiques, éducatives et télétravail.

De leur côté, les enfants des familles les plus éloignées de la culture scolaire, non contraints par l'obligation scolaire, et eux aussi angoissés par la peur, ne retourneront probablement pas à l'école avant l'été. En septembre, cela fera donc six mois sans scolarité pour des élèves qui sont souvent parmi ceux qui ont le plus de difficultés d'apprentissage. Car l'enjeu est bien là.

La compassion pour les pauvres et les décrocheurs, affichée soudainement par un gouvernement qui ferme massivement les postes en ZEP dans le même temps, n'est pas crédible, sauf pour éviter la critique de les avoir délaissés, et ce qu'il propose est tout sauf une école c'est-à-dire où l'on apprend, ensemble, ce qui est au programme pour tous les enfants du même âge du pays, quelles que soient leurs origines sociales.

Le piège du débat à court terme seulement. L'externalisation, encore, vers le privé...

Au-delà des semaines très particulières qui vont avoir lieu d'ici l'été, la question se pose sur la durée. De fait, sans groupe classe, avec une nette division sociale des populations qui vont reprendre, Blanquer n'est-il pas en train d'instrumentaliser la crise, pour pousser vers une école publique qui assure un service minimal ?

Avec la saignée sur les postes que le gouvernement met en œuvre, en particulier dans les établissements au recrutement populaire, alors que les négociations ne peuvent se conduire avec le confinement, il fait tout le contraire de ce qui serait nécessaire à une reprise de scolarité pour tous. Car pour cette vraie reprise, il faudrait espacer les élèves dans les salles, donc des effectifs réduits, ce qui nécessiterait d'abord de réquisitionner des locaux pour dédoubler les classes à 15 maximum. Et cela imposerait de recruter massivement des enseignants, de titulariser les stagiaires et de fonctionnariser les précaires bien évalués. Or, Macron maintient l'austérité, cette politique qui nous a rendus si fragile face au COVID en affaiblissant les services publics.

Ainsi, le gouvernement met tout en œuvre pour que l'année 2020-2021 soit aussi bouleversée que ce printemps 2020 : alternance de phases de stop and go hospitaliers, de confinement avec enseignement à distance discriminant et de reprise de certaines catégories sociales seulement. Au bout d'un an à ce régime, laissant le « libre choix », nombre d'élèves fragiles auront nettement décroché, ce qui compliquera les possibilités de rattrapage vers une meilleure scolarité.

Ceux qui auront pu aller en cours, avec des professeurs en nombre insuffisants (aucun dispositif n'est annoncé, près deux mois après le début du confinement, pour avoir suffisamment de remplaçants compte-tenu des arrêts maladies des enseignants à risques ou malades) et la difficulté à avancer avec tous, risquent d'avoir une vision dégradée du service public d'éducation. Tout semble indiquer un recours massif au précaire non formé pour accroître ces logiques d'école à minima.

Tout est donc fait pour inciter ceux qui le peuvent à compléter ailleurs, soit à partir carrément dans une école privée, soit à changer d'établissement public au recrutement sélectif (et bien pourvu en options pour le collège et le lycée, critères devenus décisifs avec la réforme

inégalitaire du lycée), soit encore à recourir à l'appui familial, à des cours privés, au CNED, etc. La crise semble être un test grandeur nature avec les expérimentations d'enseignement à distance, les propos méprisants envers les enseignants (aux fraises...), etc., pour transformer l'école publique en service minimal, et pour externaliser au maximum les missions de transmissions de savoirs. Les firmes privées pourront ainsi vendre les compléments, les cours d'options, le marché permettant de différencier totalement les objectifs éducatifs selon les caractéristiques sociales des familles.

On ne sait pas encore quelle sera la mise en place effective de ce que Blanquer appelle de ses vœux, en termes de « vacances apprenantes », ou de partenariat entre l'école et les intervenants artistiques ou sportifs.

Mais la rhétorique néo-libérale du « modèle d'école allemand » et de de la continuité pédagogique, dans un autre sens, entre l'école et les partenaires, mais qui rejoint celui de transfert des missions de l'école hors de celle-ci, est entonnée depuis suffisamment longtemps pour se douter qu'il s'agit de substituer à un programme égal dans le pays, visant à des apprentissages nouveaux, des ressources disponibles sur le marché et des contenus laissés à l'appréciation des acteurs locaux qui ne s'inscrivent pas dans une mission de transmission de savoirs, voire la contestent.

Ce n'est rien de moins que le risque de fin de l'école publique qui est en jeu. Avec la crise COVID, et la pression financière terrible qui va découler de la crise économique pour supprimer des postes, le gouvernement est ainsi poussé à accélérer ses logiques, et il rencontre une opportunité historique de « régler » la crise de l'école par le renoncement à la démocratisation, et l'imposition de l'inégalité des scolarités et des objectifs.

Beaucoup de choses vont se jouer sur la manière dont les décisions vont être prises d'ici l'été. Le pire serait que l'on continue à ne répondre qu'aux questions de court terme, sans interroger ce qu'elles impliquent pour l'année scolaire prochaine. C'est dès maintenant qu'il faut obtenir les conditions d'une rentrée pour toutes les classes sociales ensemble en septembre.

Besoin d'un virage à 180° pour résoudre la crise de l'école par une nouvelle phase de démocratisation

Pendant un an au moins, la scolarisation de tous si on veut éviter un nouveau fiasco de l'enseignement à distance, passe par le dédoublement des classes donc par la réquisition de locaux, les recrutements massifs comme on l'a dit plus haut, et par leur formation. Il va être nécessaire de lisser les programmes sur plusieurs années pour rattraper le retard.

Ce n'est pas rien de sécuriser 12,4 millions d'élèves et les milliers d'enseignants, d'ATSEM, de CPE, etc. Pour faire porter deux masques par jour à cette population, il faut disposer de l'équivalent de ceux qui sont consommés par l'ensemble des soignants du pays en une semaine... Et ce devrait être à l'Etat de les fournir gratuitement. Cela impose de réindustrialiser la France pour redevenir autonomes, et donc que le patronat renonce aux profits réalisés avec l'exploitation de la main d'œuvre dans le Tiers monde. Les conditions sanitaires d'accueil dans les établissements scolaires nécessitent de rompre encore avec les

politiques d'austérité pour recruter à nouveau des médecins et des infirmiers scolaires, ainsi que les psychologues scolaires...

Pour cela, il faudra des moyens, qui existent. Les milliards de la BCE seront plus utiles dépensés dans les services publics qu'injectés dans les marchés financiers, et on peut s'appuyer encore sur une fiscalité plus juste (rétablissement de l'ISF, taxation des revenus financiers, abandon du CICE).

Et à plus long terme, deux projets s'affrontent pour remédier à la crise de l'école.

Plutôt que de favoriser le renforcement des logiques de sélection sociale et de mise sous tutelle patronale de l'école, notre pays a besoin d'une nouvelle phase de démocratisation scolaire.

Plutôt que de poursuivre les politiques d'austérité et d'inégalisation qui ont cours depuis trop longtemps, il faut enfin orienter l'argent vers la satisfaction des besoins humains, et l'éducation est essentielle pour se préparer à vivre dans un monde où « dans la force de travail devient essentielle la force de savoir, où le naturellement donné n'est presque rien sans le socialement acquis » (Sève, 1985 : 17).

Plutôt qu'une école qui donne aux élèves ce que leurs familles peuvent, le besoin grandit encore de transmettre une culture commune, des savoirs qui permettent à chacun de conquérir de nouvelles manières de penser.

Plutôt que de gonfler les programmes en prenant pour repère une minorité d'enfants de la bourgeoisie, et ainsi de pousser à dissocier ce qui n'est enseignable qu'à une minorité et à se contenter d'un sous-programme pour les autres, il devient urgent de repenser enfin l'école sur le modèle des enfants qui n'ont que l'école pour apprendre.

Plutôt que l'individualisation des objectifs et donc la mise en compétition des élèves selon leurs origines sociales, tous ont intérêt à apprendre ensemble, à coopérer.

Plutôt que d'opposer les familles les plus populaires et celles de cadres salariés, en transférant à l'espace domestique la mission de transmission des savoirs, la crise montre au contraire que toutes ont besoin d'une scolarité de qualité à proximité : personne n'a rien à gagner à ce que sa famille soit encore plus écrasée par le temps et les enjeux consacrés à la scolarité, ni à parcourir des kilomètres tous les jours pour une scolarité de qualité. L'école doit se faire à l'école, et dans tous les territoires.

Des convergences entre fractions du salariat ont commencé à percer durant le confinement.

Les familles de cadres et populaires ont eu pour la plupart d'entre elles des difficultés face aux injonctions à remplacer l'école, même si ces difficultés ne portaient pas toujours sur les mêmes aspects et étaient d'ampleur inégale. Il est clairement apparu à toutes que le gouvernement avait pour objectif principal les intérêts économiques du patronat, et pas ceux des enfants.

Nombre de familles si critiques d'ordinaires avec les enseignants ont révisé leur point de vue. Et les professeurs, massivement recrutés hors des classes populaires depuis plusieurs décennies, ont commencé pour une large part semble-t-il à regarder autrement les enfants des familles populaires qui constituent la majorité des élèves de la scolarité unique. La prise en compte de cette réalité doit être encouragée. Non pas dans du caritatif et du renoncement à enseigner pour faire du social à l'école, et ainsi renoncer à enseigner, mais au contraire pour encourager à transmettre à chacun les outils de l'émancipation de la pensée, par les savoirs, qui forment les capacités de comprendre le monde.

Si ces convergences sont timides, et si le gouvernement et le patronat font tout pour diviser, elles sont très précieuses. C'est depuis que leur alliance d'après-guerre a été défaite à partir des années 1980 que les contre-réformes en faveur de la sélection scolaire et de l'individualisation ont progressé. Une nouvelle phase de démocratisation scolaire ne se gagnera probablement pas sans ces convergences et sans convaincre de l'intérêt, pour l'ensemble de la société, de hisser le niveau d'éducation pour mieux comprendre le monde et agir sur lui.

En plus de l'école et des luttes de l'hiver dernier contre la réforme du bac, les luttes des gilets jaunes et celles plus syndicales contre la réforme des retraites et contre la LPPR (Loi Pluriannuelle de Programmation de la Recherche) montrent le besoin de rassemblements pour déboucher. Mais il ne suffit pas d'exhorter à l'unité ni à seulement se « contre ». Le passé récent a montré que ni la division, ni le rassemblement sur un consensus minimal pratiqué depuis 30 ans à gauche ne pourront dégager aucune perspective : sans débat contradictoire pour comprendre ce qui se joue et sans projet clair d'alternative à l'école sous tutelle capitaliste, il semble improbable d'échapper à la dérive.

L'heure historique que nous vivons, où le sort de l'école publique oscille entre deux pentes, et peut difficilement rester en équilibre vu la secousse de la crise, oblige à confronter des propositions alternatives quant aux missions de l'école dans notre société, aux réformes des programmes, au recrutement, à la formation et aux enjeux politiques des choix pédagogiques, autant de questions qui ne peuvent plus être esquivées.

Références bibliographiques

Bautier, É. (2011). Pour une égalité scolaire : la question de la langue et des savoirs. *L'Éducation nationale en danger*. Paris : Note de la fondation Copernic, 45-59.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997/2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence ?, rééd. in Deauvieux, J. & Terrail, J.-P. (éd.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 227-241.

Ben Ayed, C. (dir.) (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : A. Colin.

- Bernstein, B. (1975/2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. Rééd. *in* Deauvieu, J. & Terrail, J.-P. (éd.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute : 85-112.
- Boccaro, F. (2012). *Le corona précipite la crise, il ne la cause pas*. Note pour les Économistes Atterrés, 11 p.
- Boccaro, P. (2003). « Défis identitaires de classe des salariés. Des divisions et rapprochements affectant les travailleurs et la classe ouvrière à la montée de l'identité de l'ensemble salarial », *Économie et politique*, n° 588-589 : 43-48.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La dispute.
- Bonnéry, S. (2009). Nouvelle analyse de l'échec scolaire, *La pensée*, n°357 : 135-145.
- Bonnéry, S. (2012). « Des exigences intellectuelles croissantes et dénivelées : l'exemple des manuels scolaires ». *La pensée*, n°372 : 37-50.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris : La dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Careil, Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale*. Rennes : PUR.
- Cereq-Bref* (2006), n° 135.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant, *Revue française de sociologie*, vol. XIV-3, 295-335.
- Clément, P. (2012). « Le socle commun : « promesse démocratique » ou cheval de Troie d'une école néolibérale à deux vitesses ? ». *La pensée*, n°372 : 23-35.
- Clot, Y. (1988). *Le symptôme scolaire*. Paris : Sepirm.
- Contretemps* (2013), n° 17.
- Clément P., Couto M.-P. & Blanchard M. (2019). « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, n° 399 : 144-156.
- Hugrée C. & Poullaouec T. (2018). « Mobilisations contre la sélection à l'université : quelle stratégie ? », *Contretemps*, avril, puis juillet.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : PUR.
- Pasquier, D. (2018). « L'Internet des familles modestes, enquête dans la France Rurale ». Paris : Presses des Mines.
- Poullaouec, T. & Lemêtré, C. (2009). « Retours sur la seconde explosion scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, 5-11.
- Rayou, P. (2000b). L'enfant au centre. Un lieu commun « pédagogiquement correct ».
- In* Derouet, J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, INRP / De Boeck & Larcier, 275-290.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.

Rochex, J.-Y. (1991). « L'implosion scolaire », *in* Durand J.-P. & Merrien F.-X. (dir.), *Sortie de siècle. La France en mutation*. Paris : Vigot, 295-321.

Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris : L'Harmattan.

Ropé F., Tanguy L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

Savoir / Agir (2011), n° 17.

Sève, L. (1985). « Concepts d'une exposition », *La Pensée*, n° 246 : 3-19.

Sève, L. (1989). « École. Touche pas à mon rythme ? », *L'École et la Nation*, n° 402 : 8-12.

Terrail, J.-P. (1984). « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) ». *Revue française de sociologie*, XXV, 421-436.

Terrail, J.-P. (1997) (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

Vaquero, S. (2019). *Réussir ses TPE. Une sociologie de la domination scolaire et culturelle au sein des dispositifs pédagogiques du lycée*. Thèse de sociologie, Université de Poitiers, dir. M. Millet.

Notes

[1] L'ensemble de ce paragraphe et du précédent prennent appui sur ces références.

[2] Merci à S. Vaquero pour sa relecture de ce passage.

[3] Nous nous basons pour l'ensemble de cette partie sur des données recueillies par le biais de réseaux sociaux lors du confinement.