

## Editorial

Pour une relecture matérialiste de la forme scolaire

**Fabio Bruschi et Antoine Janvier**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/grm/1441>

ISSN : 1775-3902

### Éditeur

Groupe de Recherches Matérialistes

### Référence électronique

Fabio Bruschi et Antoine Janvier, « Editorial », *Cahiers du GRM* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 12 juin 2019, consulté le 14 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/grm/1441>

---

Ce document a été généré automatiquement le 14 juin 2019.

© GRM - Association

---

# Editorial

Pour une relecture matérialiste de la forme scolaire

Fabio Bruschi et Antoine Janvier

---

## 1

- 1 L'approche des questions scolaires qui est proposée ici se veut matérialiste. En quel sens au juste faut-il entendre ce qualificatif ?

## 2

- 2 Dans *L'école capitaliste en France*, Christian Baudelot et Roger Estbalet ont dégagé les principes critiques et engagé les premières analyses de l'école française des années 1960 comme école capitaliste dans une perspective matérialiste<sup>1</sup>.
- 3 Le premier chapitre concentre à nos yeux les éléments fondamentaux d'une telle perspective. Il s'agit d'en finir avec « l'idéologie de l'école » et ses représentations, qui participent à garantir le fonctionnement de l'école en le représentant de manière tronquée, en en masquant ou en en dissimulant les opérations effectives. Il ne suffit toutefois pas de considérer l'idéologie de l'école comme une illusion. La perspective matérialiste de Baudelot et Establet s'énonce avant tout dans cette modalité de la critique de l'idéologie : « En finir avec l'idéologie de l'école suppose que l'on reconnaisse à la fois le caractère illusoire, mystifié et mystificateur des représentations précédentes de l'école, et leur nécessité historique »<sup>2</sup>. Baudelot et Establet montrent que ces représentations idéologiques se rassemblent autour de deux mots d'ordre : unité de l'école, école unificatrice. Cette manière de se représenter l'école constitue « les deux formes typiques de l'illusion scolaire »<sup>3</sup>. L'unité de l'école renvoie à l'idée d'une continuité et d'une complémentarité des formations scolaires, faisant d'elles les pièces d'un système unique. Ainsi l'école apparaît-elle bien souvent sous la forme d'un système de degrés successifs et progressifs, dont les images de la ligne à degrés (ou de l'échelle) et de la pyramide donnent à voir un ordre continu, adéquat à l'ordre du savoir et à l'ordre des âges des

enfants, exprimant l'ordre de leur maturation ou de leur croissance. Ainsi unifié comme ordre continu, le système scolaire

a pour raison d'être [...] un mouvement, le mouvement de tous ceux qui le parcourent de bas en haut en même temps qu'ils parcourent de bas en haut les degrés de leur propre perfectionnement individuel. L'école, en tant que ligne à degrés, est par définition progressive. [...] Selon la logique de cette image, la formation complète, réalisant la fin de l'école, serait celle qui gravirait tous les échelons. Celui qui s'arrête en cours d'études recevrait un enseignement incomplet, tout en bénéficiant jusqu'à ce point du même enseignement que ceux qui « poursuivent », « prolongent », « achèvent » leurs études.<sup>4</sup>

- 4 L'école unificatrice, de son côté, renvoie à l'idée d'une production de communauté par l'inculcation des mêmes savoirs, valeurs et normes à l'ensemble des enfants français au sein du système scolaire. Bien entendu il peut y avoir des parcours plus ou moins avancés dans ce système, bien sûr les uns et les autres peuvent se trouver, à un moment donné de leur parcours, orientés dans telle ou telle filière qui les sépare. Mais d'une part, le système se pense unique au point de prétendre dispenser, par exemple, les mêmes valeurs fondamentales dans une filière « littéraire » ou une filière « scientifique », ou, autre exemple, les mêmes savoirs fondamentaux dans une filière « professionnelle » ou dans une filière « générale » ; et, surtout, d'autre part, il se conçoit comme étagé d'une telle manière que, au moins au début, et pour un certain temps, tous les élèves reçoivent le même savoir, les mêmes valeurs, les mêmes normes — l'école élémentaire unique, la même pour tous.
- 5 Il n'est guère difficile, sans même passer par le détour objectivant des statistiques, de remarquer l'écart entre la brève description des représentations que l'école se fait d'elle-même, et la réalité effective du fonctionnement de ce « système ». Il n'est sans doute pas beaucoup plus compliqué d'avoir conscience du caractère « de classe » de la forme scolaire — et si les objectivations de Bourdieu et Passeron, ou de Baudelot et Establet eux-mêmes, au tout début des années 1970, aujourd'hui devenues une évidence, l'étaient sans doute alors beaucoup moins, en revanche, la division du système scolaire français comme de la plupart des systèmes européens en deux filières, l'une réservée aux classes populaires (le primaire), l'autre à la bourgeoisie et aux classes dominantes (le secondaire), encore à l'œuvre une trentaine d'années auparavant, était probablement restée dans les mémoires, suffisamment en tout cas pour que le projet de l'« école unique » progressivement mise en œuvre dans l'après-guerre n'efface pas si rapidement, à coup de décrets et de circulaires, le sentiment et la perception d'une division, sinon encouragée ou produite, du moins encore à l'œuvre dans l'école républicaine. Mais la dénonciation de l'écart entre ce discours idéal que l'école tient sur elle-même et la réalité de son fonctionnement est insuffisante, d'une part parce qu'elle manque la manière dont ce discours, aussi illusoire soit-il, est nécessaire au fonctionnement même de l'école en tant que fonctionnement différent de ce que le discours en rapporte, et en ce sens remplit une fonction dans ce fonctionnement et y produit des effets qui sont, eux, bien réels, et d'autre part parce que cette dénonciation reste prise dans ce discours idéal lui-même, exigeant sa pleine et entière réalisation, incapable de le penser mais condamnée à se laisser penser par lui, à s'en faire l'un de ses agents, et ainsi à remplir, à son tour, l'une des fonction assignée par le fonctionnement effectif de l'école à ce discours tronqué sur elle-même.
- 6 On pourrait dire que l'opération proprement matérialiste de Baudelot et Establet commence par une position apparemment scandaleuse et contradictoire : l'idéologie de

l'école comme unité et unificatrice n'est pas pure représentation erronée du fonctionnement effectif de l'école mais elle en exprime bien une part de réalité ; seulement ce n'est là qu'une part qui relève d'une certaine manière d'appréhender l'école, laquelle est socialement conditionnée et déniée dans le même temps où elle s'exprime dans ce discours sur « l'école » en général. Autrement dit, l'idéologie de l'école est moins en contradiction avec le fonctionnement effectif de l'école que dans un rapport de partialité dénégatrice à son égard. C'est qu'il y a bien un point de vue depuis lequel il y a unité de l'école : « il faut pour cela se placer du point de vue de la fin de l'école », c'est-à-dire du point de vue de ceux qui sont allés jusqu'à l'enseignement supérieur, et singulièrement l'université.

Effectivement, il n'y a d'unité de l'école que pour ceux, et pour ceux-là seulement, qui sont parvenus à la culture, dispensée par le supérieur. Ce sont ceux-là qui rédigent les décrets, prononcent les discours, et écrivent les livres. Ce sont même ceux-là qui enseignent dans une partie du système scolaire (le secondaire). C'est pour eux, et pour eux seulement, que les degrés du primaire et du secondaire apparaissent comme des degrés conduisant au supérieur, justement parce qu'ils ne sont pas restés en route, et n'ont pas dû abandonner. L'école n'est continue et unifiée que pour ceux qui la parcourent en son entier : une fraction déterminée de la population, principalement originaire de la bourgeoisie et des couches intellectuelles de la petite bourgeoisie. L'école à trois degrés, donc l'école unifiée, n'est jamais que l'école de la bourgeoisie. Pour l'immense majorité de la population scolarisée, l'école n'apparaît pas, n'existe pas sous cette forme.<sup>5</sup>

- 7 C'est que pour cette partie majoritaire de la population, celle qui ne fréquentera pas les institutions de l'enseignement supérieur, il n'y a pas une école unifiée par sa fin idéale donnée dans l'université comme institution de la production du savoir et de la culture, mais il y a des écoles, une pluralité d'écoles distinctes, qui constituent autant de mondes à part — par exemple ce qu'on appelle aujourd'hui, en Belgique du moins, l'enseignement général, l'enseignement professionnel, l'enseignement technique, l'enseignement spécialisé, etc. Et ces écoles ne sont pas orientées vers l'acquisition du savoir, la formation de l'esprit critique et la transmission de l'histoire et de la culture, toutes finalités internes à l'école elle-même, toutes finalités définissant l'ambition affichée de l'école comme école unifiée et unificatrice (l'ambition affichée par la représentation que l'école se donne d'elle-même) et censées être pleinement réalisés dans les « degrés » supérieurs de l'enseignement. Ces écoles sont orientées vers des termes qui leur sont extérieurs : le marché du travail et les doubles qui le hantent — la déqualification professionnelle, la restructuration, le chômage. Aussi, du point de vue de l'immense majorité de la population, l'école n'apparaît pas comme unité continue ordonnée vers l'enseignement supérieure, mais comme réalité éclatée, réseaux autonomes plutôt que système, dont la plupart sont orientés vers les postes de travail.

Il ne faut pas voir l'école du point de vue de sa fin idéale, qui lui est intérieure, il faut la voir du point de vue de ses différents termes réels, qui lui sont extérieurs, et pourtant commandent dès le début son fonctionnement. Du coup, il faut la voir du point de vue de ceux pour qui ce terme réel (la production, et l'exploitation des travailleurs) ne peut absolument pas se confondre avec les images pieuses de l'idéologie de l'école.<sup>6</sup>

- 8 Telle est l'opération matérialiste en son principe.

### 3

- 9 Une position matérialiste ouvre ainsi à une relecture de la forme scolaire, capable de crever l'écran de l'idéologie de l'école et de la rapporter à ses conditions matérielles, pour dégager la manière dont l'école intègre et rejoue, c'est-à-dire déplace sur son terrain spécifique, les contradictions qui traversent la formation sociale dans laquelle elle s'inscrit, et donc, la manière dont elle décline, suivant ses modalités propres, la tension et la lutte sociales, économiques et politiques entre les classes. D'où une double conséquence analytique.
- 10 *D'un côté*, il s'agit de montrer que l'opération de déplacement à laquelle se livre la forme scolaire n'est jamais neutre, mais pose les coordonnées du déploiement des contradictions inhérentes à la formation sociale capitaliste d'une manière qui assure sa reproduction et qui, par conséquent, empêche le renversement des rapports de force par lesquels s'expriment ces contradictions au sein de l'école, en en donnant une vision tronquée. Ainsi apparaissent comme « difficultés scolaires », « troubles d'apprentissage », « troubles du comportement », voire « signes de déficience mentale » des phénomènes qui relèvent en réalité de la manière dont se joue concrètement, dans les modes et contenus d'enseignement et d'évaluation, la lutte des classes dans l'école. Ou si l'on préfère, l'école comme « productrice d'identité » joue le rôle de « blanchiment » des différences sociales et politiques (voire des différends sociaux et politiques) recodées en termes de propriétés naturelles des individus, de leur intelligence ou de leur volonté<sup>7</sup>. De sorte qu'en retour la manière dont les luttes sociales et leurs acteurs se pensent à l'aune des coordonnées imposées par la forme scolaire inhibe le renversement des rapports de force entre classes qui sont à l'origine de ce qui apparaît comme « difficulté » et « trouble ».
- 11 Ce premier volet de l'analyse matérialiste de la forme scolaire et de ses transformations récentes a trouvé sa réalisation dans de nombreux travaux depuis les ouvrages pionniers – quoique dans des perspectives différentes voire divergentes – de Bourdieu et Passeron et de Baudelot et Establet. Il est un second volet qui a peut-être été moins systématiquement exploré, suivant une perspective matérialiste du moins. En effet, *d'un autre côté*, une analyse matérialiste des modalités scolaires de déplacement et d'intégration des contradictions de classe, si elle éclaire la manière dont ces contradictions sont ainsi neutralisées ou gérées de manière à assurer la reproduction sociale, fait aussi apparaître la manière dont ces contradictions travaillent malgré tout la forme scolaire, autrement dit elle fait voir la présence de quelque chose comme une « lutte de classes » dans l'école, mais une lutte de classes précisément prise dans les coordonnées imposées par l'école, se déployant par conséquent sous la forme de mise en tension de la forme scolaire comme telle et de rapport critique à ces coordonnées elles-mêmes. On peut par exemple penser à certaines formes d'éducation populaire, d'éducation par la lutte politique, ou encore à des pratiques, comme celles promues par Célestin Freinet et Fernand Deligny ou les pédagogues autogestionnaires, qui, prenant place au sein ou aux marges de la forme scolaire, tendent à la déjouer et dynamiter, sans pour autant jamais oublier qu'une telle tâche nécessaire ne peut ne pas se donner aussi comme impossible, tant les coordonnées de la forme scolaire sont enracinées dans les contradictions d'une formation scolaire capitaliste.

## 4

- 12 Dans un premier moment, ce dossier des *Cahiers du GRM* s'efforce de déployer ces deux volets analytiques d'une approche matérialiste de l'école qui refuse d'étudier la forme scolaire depuis sa fin scolaire pour se concentrer sur ses fins réelles. Cela permet d'explorer les déplacements des contradictions de la formation sociale capitaliste auxquels la forme scolaire donne lieu et les violences que ces déplacements à la fois produisent et dénie, mais aussi les luttes qui surgissent dans les espaces ainsi recadrés ou contre ces espaces eux-mêmes, afin d'en éprouver, en déplacer, voire en franchir les limites. Mais cette exploration ne suffit pas. Il faut encore prendre toute la mesure du vaste réseau d'appareils articulés à l'appareil scolaire, un réseau qui constitue, pour bon nombre de sujets rétifs, le résultat effectif de leur passage par l'école. Il faut donc prendre la mesure de quelque chose comme leur interpellation pédagogique par l'école, en tant que cette interpellation, on l'a vu plus haut, est toujours aussi, au moins potentiellement – comme un spectre qui hante jusqu'aux destins les mieux normés – une interpellation *clinique*. Dans l'ouvrage qu'il avait consacré à Deligny en 1978, Pierre-François Moreau avait ouvert à une telle analyse : on ne peut qu'appeler à poursuivre cette voie<sup>8</sup>. Ce n'est pas seulement aux postes de production que l'école destine une partie considérable des individus qu'elle constitue en élèves ; c'est aussi, pour nombre d'entre eux, à des appareils pénaux et cliniques, qui bien souvent les branchent sur des circuits dont il est difficile de sortir. En clair, une analyse matérialiste de la forme scolaire doit cesser de considérer l'école comme entité indépendante, dont les modalités de fonctionnement pourraient s'étudier isolément, sans prendre en compte les différents opérateurs de prise en charge de ceux pour lesquels l'école « ne marche pas ». Nous ne faisons ici qu'identifier la tâche ; elle reste très largement à accomplir.
- 13 C'est seulement en fonction du refus de confondre les fins de l'école avec sa fin scolaire, et de la connaissance matérialiste de la forme scolaire à laquelle ouvre ce refus que, dans un deuxième moment, on peut revenir vers ce « sommet » de la pyramide scolaire qu'est l'université. L'université, telle qu'elle s'est constituée entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'aux années 1970 pourrait alors être considérée comme porteuse, de manière certes profondément ambivalente, d'une forme d'apprentissage et de production du savoir, ainsi que de construction subjective, en décalage par rapport à l'inculcation imposée par la forme scolaire. En effet, une étude des déterminations multiples qui régissent le surgissement et le développement de l'université moderne (la constitution de l'épistémè moderne, la montée en puissance du mouvement ouvrier organisé et du référentiel stratégique marxiste, la formation de partis de masse, la compétition géopolitique militaire mais aussi « civile » entre Etats-Unis et Union soviétique) permet de comprendre à la fois sa position d'autonomie relative par rapport à l'Etat et au marché dans cette période et sa soumission actuelle au dernier par le biais de la restructuration néolibérale du premier – soumission qui régit ce qui se présente depuis désormais assez longtemps comme une « crise » de l'université, et qui pourrait bien constituer en fait sa mort. Cette transformation n'est pas sans affecter le contenu de l'idéologie de l'école, si bien qu'il est de plus en plus difficile de croire que la fonction de l'école soit l'acquisition du savoir, la formation de l'esprit critique et la transmission de la culture, car sa soumission aux exigences du marché devient de plus en plus manifeste et est même ouvertement revendiquée par les pouvoirs publics. Ce qui ne fait bien entendu que

renforcer le mécanisme par lequel cette idéologie – qu'elle fonctionne au savoir et à la culture ou aux compétences – déplace les contradictions de la formation sociale capitaliste et les recadre à partir de ses propres coordonnées, de manière à blanchir comme des « propriétés individuelles » les effets des rapports de force entre les classes.

- 14 C'est que l'université, comme d'ailleurs l'école, sont, c'est la dernière leçon d'une approche matérialiste, *historiques*, c'est-à-dire que, en tant que formes dominantes d'apprentissage, non seulement elles n'ont pas toujours existé et peuvent cesser d'exister, non seulement elles sont, dans toute leur ambivalence, le produit nécessaire de certaines conditions historico-sociales, mais aussi elles dépendent de la contingence de rapports de classes dont ces conditions sont la cristallisation. C'est alors dans son hétéronomie par rapport à des lieux donnés où cette contingence s'expérimente en engendrant des pratiques et des pensées qui s'exceptent de la logique dominante du système social, mais aussi du système de savoirs et de ce qu'il laisse à voir, que l'autonomie de l'université – faussement interprétée comme autonomie de la fonction savante – pourrait trouver, aujourd'hui comme autrefois, une source de renouvellement, tout comme, pour cette raison même, elle risque bien de ne devenir qu'un lieu parmi d'autres, peut-être même plus favorable que d'autres, où s'élaborent les nouveaux rapports de forces et assujettissements du monde néolibéral.

---

## NOTES

1. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
2. *Ibid.*, p. 17.
3. *Ibid.*, p. 10.
4. *Ibid.*, p. 13.
5. *Ibid.*, p. 18-19.
6. *Ibid.*, p. 20.
7. Voir Bertrand Ogilvie, *Le travail à mort. Au temps du capitalisme absolu*, Paris, L'Arachnéen, chapitre « L'inévaluable ».
8. Pierre-François Moreau, *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, Paris, Retz, 1978.