Résistance dans l'école et lutte des classes au sujet de l'école. Retour sur une approche matérialiste- historique de la forme scolaire

Fabio Bruschi

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/grm/1543>

DOI : 10.4000/grm.1543

ISSN : 1775-3902

Éditeur

Groupe de Recherches Matérialistes

Référence électronique

Fabio Bruschi, « Résistance dans l'école et lutte des classes au sujet de l'école. Retour sur une approche matérialiste-historique de la forme scolaire », *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/1543> ; DOI : 10.4000/grm.1543

Ce document a été généré automatiquement le 14 juin 2019.

© GRM - Association

Résistance dans l'école et lutte des classes au sujet de l'école. Retour sur une approche matérialiste-historique de la forme scolaire

Fabio Bruschi

- 1 Dans cet article, je me propose de revenir sur des travaux produits entre 1968 et la moitié des années 1970 en France, dont l'objet était d'élucider le rapport entre, d'un côté, les « appareils scolaires », et de l'autre côté, la reproduction des rapports capitalistes de production et d'exploitation. Ces travaux s'inscrivaient dans la tentative de renouveler le matérialisme historique comme programme de recherche à visée politique dont les grandes lignes avaient été définies à partir des années 1960 par le groupe les jeunes intellectuels réunis autour de Louis Althusser.
- 2 Dans sa préface à l'édition posthume du manuscrit d'Althusser *Sur la reproduction*¹, Étienne Balibar a rappelé qu'après 1968 un groupe de travail s'était constitué autour des anciens élèves d'Althusser sur la base d'un vaste projet de théorie marxiste des appareils scolaires. Ce projet réunissait Balibar, Pierre Macherey, Roger Establet, Christian Baudelot et Michel Tort, et devait rejoindre celui mené de son côté par Althusser sur l'idée générale des « appareils idéologiques d'État ». Althusser considérait en effet l'école comme l'appareil idéologique d'État dominant dans les formations sociales où s'est imposé le mode de production capitaliste². Toutefois, pour des raisons liées d'un côté à la maladie d'Althusser et de l'autre aux tensions politiques entre les membres du groupe dont certains se sentaient plus proches des groupes maoïstes alors que d'autres (avec Althusser lui-même) estimaient nécessaire de rester à l'intérieur du PCF, les travaux entrepris furent interrompus. La dispersion du groupe a cependant donné lieu à des publications éparses : avant tout le célèbre article d'Althusser « Idéologie et appareils idéologiques d'État »³, mais aussi l'ouvrage *L'école capitaliste en France* signé par Christian Baudelot et Roger Establet – sur lequel nous nous concentrerons tout particulièrement dans cet article – et sa suite *L'école primaire divisée*⁴, l'ouvrage de Michel Tort sur *Le Quotient*

intellectuel⁵, et plus indirectement l'ouvrage de Renée Balibar et Dominique Laporte *Le Français national*, préfacé par Balibar et Macherey⁶.

- 3 S'il me semble important, aujourd'hui, de revenir sur cette approche, et notamment sur le travail de Baudelot et Establet, c'est que, d'un côté, leur thèse fondamentale selon laquelle, en raison même de son caractère de plus en plus unitaire et unificateur, c'est-à-dire de son « autonomie relative » à l'égard des rapports capitalistes de production et d'exploitation, l'école capitaliste participe à la *division* capitaliste de la société en classes, est – au « terme » du processus dit de « démocratisation » de l'enseignement scolaire, qui visait précisément à renforcer le caractère unitaire et unificateur de l'école –, pour l'essentiel confirmée⁷. D'un autre côté toutefois, cette tentative de renouveler le matérialisme historique a été – dans le cadre de son étude des appareils scolaires comme ailleurs – rapidement reléguée aux poubelles de l'histoire des idées en se voyant rabattue sur des formes plus « classiques » de matérialisme historique. C'est ainsi que l'on a vite fait de classer le travail de Baudelot et Establet dans la catégorie de ce que Bourdieu et Passeron appelaient « fonctionnalisme du pire », comme s'il reposait sur une conception instrumentaliste des rapports entre école et rapports de production, la première étant entièrement réduite à sa fonction de reproduction de ces derniers, en oblitérant son autonomie relative⁸.
- 4 Ce faisant, on rate toutefois l'aspect le plus novateur de cette perspective, qui consiste à montrer que, si l'école est bien relativement autonome, et en ce sens ne peut pas être comprise comme un instrument au service de la classe dominante, son autonomie est ce qui en fait la *forme dominante de la lutte des classes dans le champ de l'apprentissage*. L'école est donc comprise comme posant les coordonnées au sein desquelles, ou comme définissant le terrain sur lequel, à travers l'apprentissage, *des classes sont produites comme dominantes et d'autres comme dominées*, dans une formation sociale régie par le mode de production capitaliste. C'est donc la structure même de ce terrain, et non pas son « usage » par la classe dominante, qui produit la division en classes à travers l'apprentissage dans une formation sociale régie par le mode de production capitaliste⁹. En d'autres termes, le refus de la conception de l'école comme « instrument » s'accompagne chez Baudelot et Establet de l'identification des limites de toute résistance ou de toute réforme interne à ce terrain de lutte, soumise à ses coordonnées, telles qu'elles sont fixées par sa situation d'autonomie relative. Ainsi, cette position théorique permet de remettre en question toute lutte qui prétendrait résoudre de l'intérieur de l'école les problèmes engendrés en elle par son rapport à son dehors ; qui prétend, pour le dire autrement, résoudre les problèmes posés par une société de classes par une simple transformation du travail en classe¹⁰.

La séparation de la forme scolaire et la re-production de la division en classes

- 5 La perspective de *L'école capitaliste en France* repose donc sur l'idée selon laquelle la forme scolaire est, en ce qui concerne l'apprentissage, la forme dominante de la lutte des classes dans une formation sociale régie par le mode de production capitaliste.
- 6 On peut élucider cette idée en identifiant d'emblée ce qui sépare les théories développées au même moment par Bourdieu et Passeron de la perspective de Baudelot et Establet. Selon nos auteurs :

En apparence, Bourdieu et Passeron montrent la place qu'occupe l'école dans la reproduction des classes sociales. En réalité, ils se bornent à montrer comment, à travers l'école, chaque individu *hérite* de la classe sociale de son père. Bien mieux, ils identifient les deux processus. Or, ce qui importe au fonctionnement du mode de production capitaliste, ce n'est pas que les fils héritent de la classe sociale de leur père, mais bien que la classe ouvrière, en tant que classe exploitée, opprimée, dominée, et la classe bourgeoise, en tant que classe exploitante, oppressive, dominante soient constamment reproduites. L'hérédité des privilèges d'exploitation, d'oppression, de domination n'est qu'un indice et un effet de ce processus. (...) De là (...) qu[e Bourdieu et Passeron] parle[nt] d'*inégalités devant l'école* et non de *contradiction dans l'école*.¹¹

- 7 Cette perspective conduit par exemple Bourdieu et Passeron à réduire la reproduction par l'école de la division en classes à un effet parmi d'autres d'un type de « travail pédagogique » qui ne prend pas suffisamment en compte les « inégalités devant l'école », mais les entérine¹². Or, selon Baudelot et Estabiet, lorsqu'on affirme que l'école reproduit la division capitaliste en classes, il faut aller jusqu'à affirmer que, *dans sa structure propre*, en tant que forme scolaire, elle est *constitutive* de cette division, qu'elle la reproduit en la produisant, autrement dit que cette division n'existerait pas sous sa forme capitaliste en l'absence de la forme scolaire d'apprentissage.
- 8 Une telle perspective conduit Baudelot et Estabiet à une remise en question radicale du « mythe » de la forme scolaire, selon lequel l'apparition et le développement historique de la scolarisation résulteraient d'un progrès irrésistible de l'« humanité », de la « civilisation », de la « culture » qui réaliserait progressivement l'essence éternelle de l'apprentissage, ce qui conduit à penser qu'en quelque sorte des pratiques scolaires ont toujours existé. Cette remise en question est d'autant plus importante que le mythe de l'école affecte aussi les rangs des révolutionnaires « en sorte qu'on peut parfaitement être convaincu du caractère transitoire des rapports de production capitalistes (avec les conséquences politiques que cela comporte : lutter pour leur transformation révolutionnaire) *tout en demeurant complètement prisonnier des mythes de l'éternité de l'école* »¹³.
- 9 La spécificité de la forme scolaire, qui la rend apte à re-produire les rapports de production capitalistes, est sa *séparation* d'avec la lutte des classes. Ainsi, le point le plus crucial de l'ouvrage est l'idée que la forme scolaire est la forme dominante de la lutte des classes dans l'apprentissage parce que, *en tant qu'elle est séparée de la lutte des classes*, elle *constitue le pouvoir social qui rend dominantes les classes dominantes et empêche les classes dominées de constituer leur propre pouvoir social*. Elle n'est donc jamais une forme neutre, qui pourrait être « prise » et « utilisée » telle quelle par les classes dominées. Sa structure est telle que la lutte des classes ne la traverse que sous des formes telles que le renversement du rapport de force entre les classes en est exclu, bien que les classes dominées n'en soient pas, elles, exclues. Cela ouvre évidemment sur le problème, sur lequel je reviendrai en concluant, du statut des formes de résistances qui opèrent au sein de l'école et de la possibilité de constituer à partir d'elles d'autres formes de lutte des classes dans le champ de l'apprentissage.
- 10 Il faut donc comprendre comment la séparation de la forme scolaire par rapport à la lutte des classes en fait la forme dominante de la lutte des classes dans le champ de l'apprentissage, c'est-à-dire une forme apte à re-produire le pouvoir social des classes dominantes. L'idée de séparation indique la position structurelle de l'école comme appareil idéologique d'Etat. Cette séparation s'exprime dans ce que les auteurs appellent

l'« idéologie de l'école », selon laquelle l'école serait fondamentalement *unitaire* et *unificatrice*. L'école serait unitaire parce que les différentes formations scolaires, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, sont reliées par une profonde continuité. Les enseignements précédents préparent ceux qui suivent, lesquels sont l'approfondissement, le développement, le dépassement de ceux qui les précèdent. L'image la plus souvent associée à cette idée est celle de la « pyramide scolaire », qui fait correspondre aux degrés de l'âge des degrés du savoir, du plus simple au plus complexe, du plus superficiel au plus profond, en faisant du parcours scolaire un parcours naturellement progressif. Certes, cette image prend en compte le fait que la plupart des individus scolarisés ne parviennent pas à la fin du parcours scolaire, ce qui toutefois n'enlève rien à son caractère progressif. Cela oblige simplement à rendre compte du fait que peu de monde peut atteindre le sommet ; ce à quoi on procède habituellement en attribuant les échecs à des *causes extrinsèques* à l'école : soit, dans une version « de droite », à l'inégalité des aptitudes individuelles, soit, dans une version « de gauche », à l'inégalité des ressources culturelles des familles. Quoi qu'il en soit l'école, elle, demeure unitaire.

- 11 L'école serait aussi, en raison de sa structure unitaire, unificatrice. C'est le sens de l'idée de scolarisation généralisée, gratuite, obligatoire, laïque qui s'impose sous la Troisième République en France. A l'école, les différences entre élèves seraient censées disparaître : tous les écoliers sont en effet traités de la même façon, les savoirs qu'on leur transmet sont universels, la culture est commune et les techniques pédagogiques les mêmes.
- 12 Or, il est évident que ces images de l'école ne correspondent pas à la réalité, – cela tout le monde ou presque le reconnaît. Il est donc habituel de critiquer l'école pour proposer des réformes visant à la rapprocher de plus en plus de cet idéal. Ce type de critique et de réforme ne fait toutefois selon Baudelot et Establet que réitérer et entériner l'idéologie de l'école en disant : « l'école n'est pas assez unitaire et unificatrice ; il faut qu'elle le soit davantage ». Or, selon nos auteurs, ces idéaux, bien que ne correspondant pas à la réalité de l'école, ne sont pas en conflit avec elle ; au contraire, elles lui sont consubstantielles : c'est en effet paradoxalement parce que l'école *est* bien dans une certaine mesure unitaire et unificatrice qu'elle ne l'est pas. On voit que l'opération de Baudelot et Establet consiste à abandonner une critique « idéaliste » de l'idéologie, consistant à comparer un idéal avec le réel, pour passer à une critique matérialiste, qui comprend l'« idéal » comme *constitutif du réel*, comme participant, dans sa différence même par rapport au réel, au processus par lequel le réel se maintient en place tel qu'il est.

En finir avec l'idéologie de l'école signifie donc qu'on cesse d'examiner les réalités contradictoires, et quelquefois sordides, de l'école à la lumière de ce qu'elles devraient être pour que se réalise son idéal de démocratisation, de laïcité, d'unité, de culture, de progrès, etc. (...) Ce discours est destiné à méconnaître la base réelle sur laquelle fonctionne l'école. Cette base, c'est la division de la société en deux classes antagonistes (...). La démocratie scolaire, l'unité de l'école, l'école unique ne sont ni des rêves, des illusions, des mystifications, ni des projets en cours de réalisation : elles sont des réalités inscrites dans les fonctions et le fonctionnement même de l'école. L'école est, du point de vue de la bourgeoisie, d'ores et déjà démocratique : mais cette démocratie n'a d'autre contenu, dans une société capitaliste, que le rapport de division entre deux classes antagonistes, et la domination de l'une des deux classes sur l'autre.¹⁴

- 13 La thèse de Baudelot et Establet est donc que l'école *est* unitaire et unificatrice (les auteurs résument bien entendu ces deux principes en disant : démocratique) *du point de vue de la bourgeoisie*, et que c'est pour cela qu'elle participe à la division capitaliste en classes. Il est donc essentiel de changer de point de vue : au point de vue de la classe

dominante qui, regardant le parcours scolaire depuis son sommet, voit ce parcours comme unitaire et unificateur, il faut opposer le point de vue de l'immense majorité de la population pour lequel l'école apparaît en revanche comme découpée par des *discontinuités* et, surtout, comme *divisée en deux réseaux de scolarisation distincts* : le réseau primaire-professionnel (réseau PP) et le réseau secondaire-supérieur (réseau SS).

- 14 Il faut bien comprendre la portée de cette idée. On pourrait penser que les deux réseaux se suivent dans le temps. Cela reviendrait finalement à confirmer l'image de la pyramide scolaire. Au contraire, malgré ce que les termes laissent entendre, il n'y a pas d'abord le PP et ensuite le SS, tout le monde commençant dans le premier tandis que seuls certains pourraient passer au deuxième. Les deux réseaux coexistent depuis le début et tout au long du parcours scolaire, le SS durant éventuellement plus longtemps. Les deux réseaux donc coexistent, d'abord au sein d'une même classe, ensuite sous formes de filières, orientations, sections, etc. au sein d'un même établissement, et seulement à la fin du parcours sous forme d'institutions différentes. Ainsi, on peut affirmer qu'ils ne deviennent *visibles* dans leur différence que sur le tard, mais que leur division opère depuis l'école primaire elle-même, c'est-à-dire depuis le lieu où le caractère unitaire et unificateur de l'école se réalise de la manière la plus massive – et on pourra dire qu'elle y opère précisément en tant que ce double caractère s'y réalise massivement. Ainsi, certains élèves sont depuis toujours, depuis l'école primaire, dans le réseau PP, alors que d'autres élèves sont depuis toujours, depuis l'école primaire, dans le réseau SS¹⁵.
- 15 Les auteurs démontrent qu'au moment du passage en secondaire, c'est l'âge auquel on termine le primaire qui détermine l'« orientation » des élèves entre les classes qui conduisent directement vers le « marché du travail » et celles qui conduisent vers les études supérieures (donc entre PP et SS). Ensuite, ils démontrent que cet âge est déterminé par l'âge auquel au début du primaire les élèves apprennent à lire et écrire. A travers ces différents passages, on peut voir que « les enfants de la bourgeoisie ont autant de chances d'être scolarisés dans SS que ceux de la classe ouvrière dans PP »¹⁶. D'où la conclusion que « ce qui apparaît comme une orientation scolaire est en réalité un partage de classes sociales »¹⁷. Les auteurs montrent également que ces rapports ne changent ni avec le prolongement de la scolarité obligatoire, qui ne touche que les enfants des classes dominées, car elle n'est qu'une prolongation du PP, ni avec les tentatives réformistes de créer des « passerelles » entre les deux réseaux (car sur une passerelle peut à la limite passer un individu, mais pas une classe).

Les mythes de l'enfance et du peuple-enfant

- 16 Il faut maintenant se demander comment ce clivage entre réseaux se produit à travers l'unité et l'unification réelles propres à la forme scolaire. La réponse se trouve dans un *processus d'indistinction idéologique entre deux mythes qui donnent sa substance au mythe de l'école : le mythe de l'enfance et le mythe du peuple-enfant*. Sans reprendre tous les clivages entre réseaux identifiés, à la fois au niveau du contenu et de la forme de l'apprentissage, par les auteurs¹⁸, on peut relever ce qui en gouverne la constitution, à savoir *l'usage idéologique de la catégorie de concret* dans le PP. Les auteurs se concentrent tout d'abord sur les pratiques du secondaire :

Le SS, on le sait, voue au livre un véritable culte : la réalité n'y peut être connue qu'au second degré, par le livre, avec tous les détours par l'abstraction que cette pratique implique. On n'est jamais assez abstrait dans le SS. Dans le PP, au

contraire, on tourne résolument le dos au livre et à l'abstraction au profit de l'observation directe du concret, au profit de la leçon des choses. (...) [Mais] le concret y est un pseudo-concret, un concret fictif. Ce qui frappe dans les thèmes et activités « concrètes » du PP, c'est leur formidable abstraction ; le fossé qui sépare les activités d'observation, de leçon des choses, d'étude du milieu, etc., des réalités contemporaines du travail et de la vie quotidienne (...). Les savoirs et savoir-faire « pratiques », « concrets », sont eux-mêmes dans la scolarisation dominés par l'abstraction idéologique : ce n'est pas le concret en personne qui figure dans la formation scolaire, mais un pseudo-concret fabriqué du point de vue de la théorie « pure » pour lui servir de faire-valoir et d'antagoniste.¹⁹

- 17 La fonction de ce pseudo-concret est explicitée dans un autre passage, où les auteurs commentent une circulaire qui énonce que « [la leçon des choses] est le seul moyen d'attirer et de retenir l'attention de nos élèves qui sont, par nature et par goût, *orientés* vers la pratique, le tangible, le réel ».

Le mot « orientés » – commentent Baudelot et Establet – est d'une ambiguïté admirable : s'agit-il de leur orientation actuelle, liée à leur âge ? Ou de leur orientation future, de la classe sociale à laquelle ils appartiendront (...) ? Et, *s'il s'agit des deux à la fois*, n'est-ce pas avouer que, pour l'appareil scolaire, la culture qui convient aux prolétaires se confond avec celle qui convient aux enfants ? Que le mythe de l'enfance n'est qu'une façon de déguiser le processus d'infantilisation des prolétaires à quoi sont réellement destinées les pratiques scolaires du réseau PP ? (...) Tout tend à prouver que cet « univers à l'eau de rose baptisé monde des enfants » (...) est extraordinairement étranger, « abstrait » pour la majorité des élèves. Cela confirme ce que nous avons dit plus haut : le « concret » du PP n'est une version dégradée de l'abstraction scolaire. Et, d'un autre côté, l'expérience minoritaire et instructive des maîtres de l'école moderne (méthodes Freinet) prouve que les enfants sont tout à fait capables de parler *sérieusement* des problèmes de l'inégalité sociale, des conditions de travail des ouvriers, des problèmes sexuels, du racisme, etc. Si l'univers scolaire correspond à l'enfance, ce n'est nullement à ses intérêts spontanés comme on le prétend, mais à tout autre chose : au statut social que l'appareil scolaire assigne aux hommes jeunes : irresponsables, improductifs, apolitiques, etc. Mais alors que les futurs prolétaires sont strictement cantonnés, dans le réseau PP, à subir cette inculcation idéologique massive, les futurs bourgeois, du réseau SS, sont préparés à manier, si jeunes soient-ils, tous les instruments de domination de l'idéologie bourgeoise. Avec ces enfants, futurs responsables qui doivent avoir des lumières sur tout, il n'est pas de sujets trop abstraits ou trop scabreux que l'on ne doive aborder.²⁰

- 18 Bref, les élèves du PP « *sont encore des enfants*, quand les autres sont *presque des hommes* »²¹.
- 19 L'idée centrale est donc celle d'une *distribution divisante* de la même « abstraction scolaire » qui à certains est inculquée sous la forme du pseudo-concret alors que d'autres apprennent à la manier. D'un côté, les futurs prolétaires se voient *assener* un corps compact d'idées bourgeoises simples, de l'autre, les futurs bourgeois apprennent à devenir des interprètes, des acteurs et des improvisateurs de l'*idéologie bourgeoise*. « C'est donc bien *la même* idéologie dominante qui est inculquée, même si c'est dans des formes différentes, opposées, incompatibles. C'est en cela que *dans les faits* l'école capitaliste est une école unique »²².
- 20 La question du « mythe de l'enfance » nous conduit directement à l'école primaire. S'il est un lieu unitaire et unifiant dans l'appareil scolaire c'est bien celui-ci : tous les enfants sont réunis dans les mêmes classes, les sujets étudiés et les méthodes sont les mêmes. C'est toutefois dans ce lieu, notamment lorsque les enfants apprennent à lire et à écrire, que la division entre réseaux surgit. C'est en effet ici que l'indistinction entre le mythe de

l'enfance et celui du peuple-enfant se met en place par le *truquage du rapport apparemment naturel entre progression de l'âge et progression du savoir*²³. Derrière cette naturalité se cache en effet la différence entre « âge moyen réel » et « âge moyen théorique » par laquelle description et prescription se confondent en faisant surgir une norme : la figure de l'« enfant normal ». Ainsi, l'âge moyen auquel les élèves doivent apprendre à lire et écrire (l'âge moyen théorique) ne correspond pas du tout à l'âge auquel la *moyenne des élèves* apprend à lire et écrire, mais correspond bien à l'âge auquel l'apprend la *moyenne des élèves de la bourgeoisie*. « La question de l'âge n'a aucune signification naturelle, en elle-même : elle n'a de signification qu'en fonction des *différences d'âge*, des *retards* par rapport à l'âge théorique, ou plutôt (car l'âge théorique n'est qu'une abstraction officielle) en fonction des retards de certains élèves sur certains autres. (...) Apparaît du même coup ce que signifie la définition d'un âge 'théorique' ou 'normal' correspondant prétendument à tel ou tel niveau de connaissance : c'est un *moyen* pour faire apparaître le fait du retard, pour organiser institutionnellement ses conséquences pratiques : l'orientation, c'est-à-dire la sélection de classe, et finalement l'élimination »²⁴.

- 21 Tout l'enjeu est évidemment de montrer que c'est l'école elle-même qui produit ce retard :

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sert de support technique à la division que produit l'école entre ceux qu'elle condamne au réseau PP et ceux qu'elle appelle dans le réseau SS. Loin de se borner à enregistrer des différences dans la manipulation de la langue écrite, l'école se sert au contraire de cet apprentissage comme d'un obstacle pour produire ces différences en divisant la population qu'elle convoque. (...) Il s'agit bien de diviser d'abord, d'apprendre ensuite ou plutôt et simultanément de diviser par l'apprentissage. (...) Les enfants des classes populaires ne font pas une « mauvaise scolarité » parce qu'ils ne réussissent pas à apprendre en temps voulu, à lire et à écrire (explication technique) ; ils échouent au contraire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture parce que l'école fait de cet apprentissage un obstacle à leur scolarité ultérieure. L'école primaire ne se borne pas en effet à enregistrer des différences qui lui préexisteraient ; elle transforme ces différences en divisions de classe ; elle produit la division.²⁵

- 22 Ou, pour le dire de manière plus nette, « l'école produit non seulement ses bons élèves, mais aussi et surtout ses crétins ».
- 23 Comment l'apprentissage devient-il ici un *obstacle* ? Les auteurs partent du principe que les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes. Ainsi, soit le discours scolaire, le « bon français » imposé par l'école primaire, se trouve dans le prolongement plus ou moins direct des discours tenus et entendus dans le milieu familial d'origine (ou en constitue même une version « simplifiée » par rapport à laquelle les élèves des familles bourgeoises sont capables de se distinguer), soit le « bon français » imposé par l'école primaire entre en contradiction avec les discours du milieu d'origine. Cette contradiction peut prendre en particulier deux formes : ou bien l'enfant ne sait pas parler parce que chez lui, on parle peu ou pas ; ou bien il sait parler, mais il parle *autrement* et *d'autre chose*. C'est donc cette distinction entre pratiques linguistiques que l'école met à profit en produisant le retard. L'école n'enregistre pas un manque, mais discrimine en fonction d'une altérité²⁶. En plus, elle maintient les classes dominées dans une situation de retard. Le discours qui passe à l'école, notamment dans la phase d'alphabétisation, est celui du « monde des enfants », dont on sait qu'il est habité par les abstractions pseudo-concrètes de la représentation bourgeoise du monde :

Cette représentation idéologique (...) intègre les lois du langage à une règle de vie, et réciproquement. (...) La pédagogie d'enseignement primaire qui nous occupe

opère depuis la fin du XIXe siècle en France sous la forme d'un rêve familial, rural et artisanal, qui met en avant les bienfaits de la petite propriété et du travail individuel, tandis qu'elle soustrait à la parole, en les privant de tout moyen d'expression, et donc à la pensée, toutes les réalités de base de l'économie capitaliste moderne et de la grande industrie (...). Une telle représentation, à la fois conformiste, maigre et obstinée de la famille et des objets du sentiment, peut paraître ajustée à la période enfantine de latence. (...) *Mais la grande majorité de la population, c'est-à-dire les adultes des classes laborieuses, ne reçoivent en fin de compte, pour tout bagage scolaire, que l'instruction primaire qui correspond à leur fonction de travailleurs manuels.* Tout est donc mis en œuvre par l'appareil scolaire pour qu'ils demeurent, après la scolarisation, munis et démunis des mêmes moyens d'expression que les écoliers maintenus en période de latence (...). Le respect qu'on proclame à l'égard du jeune âge (...), fait écran à un système de servitude, qui est déterminé par la domination exercée par la classe bourgeoise.²⁷

Résistance au sein de l'école ; lutte des classes au sujet de l'école

- 24 A la lumière de ces développements sur le fonctionnement divisant de la forme scolaire, on peut revenir à la question des formes de résistances qui peuvent s'y développer. A plusieurs reprises, Baudelot et Estabiet insistent sur le fait que les résultats obtenus par les appareils scolaires sont loin d'être conformes à leur fonction. La raison principale de ce décalage est que la scolarisation ne constitue pas pour les enfants des classes dominées la seule forme d'apprentissage, parce que d'autres formes d'apprentissage qui se déroulent hors de l'école la côtoient conflictuellement, en « frappant d'irréalité » les contenus inculqués et les formes d'inculcation propres à l'école. On peut trouver un exemple de la manière dont ces éléments d'« idéologie prolétarienne » affectent les apprentissages scolaires dans « les résistances apportées par les élèves à la scolarisation et à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise au nom de leur futur travail d'ouvrier. (...) Les futurs ouvriers, fils d'ouvriers eux-mêmes, ne sont pas 'passifs' à l'égard de ce qu'on leur inculque : dans la formation qui leur est imposée, ils ne sélectionneront que les aspects qui leur seront utiles plus tard »²⁸. Cette sélection en fonction de l'utilité future ne se limite d'ailleurs pas au « futur travail d'ouvrier » mais à tout ce qui, par exemple dans l'histoire ou la géographie, apparaît comme utile à éclaircir les conditions d'existence et de lutte dans lesquelles ces élèves et leurs familles se trouvent. Il s'agit ici de formes de résistance particulièrement « constructives », mais toutes les formes de « chahut endémique » peuvent être classées dans le même groupe.
- 25 Les auteurs sont tout à fait conscients du fait que ces éléments « prolétariens » sont sans cesse refoulés, voire mis au service de la re-production de la division par les appareils scolaires²⁹. C'est ici que l'on rencontre les limites des possibilités de la « lutte des classes prolétarienne dans l'école », telle qu'elle peut se manifester dans ces formes de résistance : « L'idéologie factice fabriquée dans le PP, en dénaturant, sur le plan intellectuel, la signification d'un certain nombre de comportements spontanés du prolétariat, tend à produire soit un acquiescement à l'idéologie petite-bourgeoise, soit, ce qui est plus grave encore, une résistance généralisée à toute idéologie. Elle utilise de la sorte jusqu'aux résistances des prolétaires : ce n'est pas avec un langage ordurier ou scatologique ni avec le chahut que le prolétariat renversera la bourgeoisie. Même si les prolétaires trouvent en eux-mêmes de quoi dénoncer les discours qui leur sont tenus, ils n'apprennent pas à l'école de quoi tenir eux-mêmes les discours nécessaires à *dégager le*

sens de leur lutte »³⁰. Ce que l'école interdit avant tout aux prolétaires, ce en quoi réside le principe ultime de cette forme de lutte des classes, est donc de « dégager le sens de leur lutte ». C'est en même temps dans un tel apprentissage des manières de dégager le sens de la lutte des classes que l'on pourrait identifier la possibilité de constituer *une forme prolétarienne de lutte des classes dans le champ l'apprentissage*.

- 26 Il importe de souligner que c'est précisément à partir de cette problématique qu'après avoir lu *L'école capitaliste en France*, Althusser adresse à ses auteurs une série de remarques critiques. Selon Althusser, l'ouvrage a tendance à considérer que les formes de résistance au sein de l'école sont par elles-mêmes des formes de résistance prolétariennes. L'ouvrage souffre donc malgré tout d'un « excès d'intériorité »³¹ par rapport à la forme scolaire. « D'où la tendance à déclarer (ou presque) comme forme de *lutte* idéologique *prolétarienne* des *résistances*, qui, observables dans le PP ne sont pas vraiment des luttes, et surtout ne sont pas redevables de l'idéologie *prolétarienne* proprement dite »³². Il ne faut donc pas se faire prendre au piège de la séparation de la forme scolaire, en pensant qu'une lutte elle-même « séparée » puisse par elle-même être révolutionnaire, car au contraire la séparation fait en sorte que les résistances au sein de l'école ne prennent pas la forme d'une lutte des classes prolétarienne. En effet, la bourgeoisie « mène [dans l'école] sa lutte de classe à elle, mais dans des conditions telles que le "front" sur lequel la bourgeoisie mène sa lutte de classe dans l'École se trouve hors de l'École »³³. Althusser affirme alors que « toute lutte des classes *dans* un Appareil idéologique d'État pris isolément est (...) "impossible" »³⁴. D'où l'indication suivante :

Pas confondre les « limites de la 'lutte des classes' *dans* l'École » avec la lutte des classes (...) *au sujet* de l'École. Le principe serait qu'une lutte des classes au sujet de l'École soit telle qu'elle intègre, développe et organise les éléments de *résistance* idéologique et politique existant *dans* l'École. Bien sûr cette lutte des classes (menée par l'organisation révolutionnaire du prolétariat) aura(it) besoin de tous les concours intérieurs à l'École, y compris des instituteurs les plus « lucides », y compris (capital) des enfants et adolescents d'origine ouvrière. L'expérience de la pratique interne à l'École est indispensable. Mais sans la lutte de classe (une vraie) hors de l'École elle ne peut pas prendre *dans* l'École la forme d'une « lutte » (ligne, organisation, continuité, appui des masses).³⁵

- 27 On voit que pour Althusser c'est l'« organisation révolutionnaire du prolétariat » qui peut apporter la ligne stratégique nécessaire à la constitution d'une forme de lutte des classes prolétarienne, lutte qui n'est possible que par l'établissement d'une autre articulation des luttes qui se mènent dans les différentes instances de la formation sociale, dans la mesure même où elle doit viser l'établissement d'un autre rapport entre ces instances, c'est-à-dire aussi d'une transformation de la forme de chacune d'entre elles, c'est-à-dire enfin la transformation de la formation sociale elle-même par le dépassement de la domination du mode de production capitaliste en son sein.
- 28 On retrouve au fond ici la perspective marxiste-léniniste du parti révolutionnaire qui doit articuler dans une stratégie révolutionnaire les luttes de classes se déroulant dans les différentes instances de la formation sociale, parce que, prise en elle-même, la lutte des classes dans chaque instance ne peut pas dépasser les limites imposés par les formes dominantes de la lutte des classes. Ce que le parti doit faire, c'est en particulier favoriser et saisir le moment où les antagonismes qui caractérisent les différentes instances en viennent à se rencontrer, se condenser et fusionner en produisant une « unité de rupture »³⁶. Les rares écrits d'Althusser sur mai 68 signalent précisément qu'une telle rencontre, en l'occurrence entre luttes étudiantes et luttes ouvrières, s'était bien

produite, mais qu'elle n'était pas parvenue à prendre, avant tout en raison du freinage imposé par le Parti communiste français³⁷.

- 29 Mais une telle approche comporte l'évacuation d'un autre problème essentiel, qui était par contre posé par les difficultés propres à la lutte des classes dans l'école : il faut en effet se demander ce qu'on fait avec les « formes » – comme la forme scolaire – dont on hérite du passé et qu'on ne peut pas simplement manier à nos fins propres après qu'une unité de rupture s'est produite. Il me semble qu'ici une autre perspective s'esquisse, qui va cette fois dans le sens de la reprise de l'expérience maoïste telle qu'Althusser l'avait réfléchi dans la théorie du déplacement de la contradiction dominante comme principe de la transformation structurelle. L'idée est simple : une transformation structurelle se produit quand une des instances, par exemple l'instance politique, prend le dessus sur l'ancienne instance dominante, par exemple l'instance économique ; le problème se pose quand on comprend que pour qu'un tel déplacement se produise il faut que les instances aient déjà changé de forme, dans la mesure où leur forme donnée empêche précisément un tel déplacement. Pour le dire dans les termes d'Althusser, la révolution ne peut être victorieuse que si « quelque chose peut commencer avant la révolution, qui va ensuite être l'effet de la révolution »³⁸. Le processus de déplacement de la dominante doit donc à la fois être le résultat de l'unité de rupture et le processus qui y mène. La lutte des classes « au sujet » de l'école consisterait dans ce cas dans la construction, dès à présent, de nouvelles articulations entre les pratiques d'apprentissage et les autres pratiques du tout social, qui aillent à l'encontre de la séparation caractéristique de la forme scolaire.
- 30 Je me limiterai, pour conclure, à donner deux exemples de ces articulations alternatives : le premier concerne le rapport entre l'apprentissage et la production. Selon Baudelot et Establet, « la théorie marxiste fait de l'union du travail productif et de l'enseignement le principe et la condition de la refonte socialiste de l'éducation. Par là, sur le plan pratique, elle tend à détruire l'école comme appareil séparé de la production et aboutit sur le plan théorique à montrer que l'école ne constitue qu'une forme historique de l'éducation, caractéristique du mode de production capitaliste »³⁹. Sur cette question, l'exemple mobilisé par les auteurs est celui de la Révolution culturelle chinoise, qui a toutefois le « défaut », comme Althusser le souligne en écrivant aux auteurs, de n'être possible sous cette forme que sous une dictature du prolétariat déjà établie, Althusser estimant que l'ouvrage risque de donner faussement l'impression que quelque chose comme la Révolution culturelle chinoise pourrait être possible « chez nous ». Toutefois, comme on l'a vu dans un passage cité plus haut, les auteurs identifient aussi dans la pédagogie Freinet les principes d'un dépassement de la forme scolaire et de sa fonction divisante par l'infantilisation des prolétaires.
- 31 Le deuxième exemple, sur lequel je voudrais me pencher un peu plus longuement, est présenté dans un autre ouvrage produit depuis la perspective de la théorie des appareils idéologiques d'Etat : *Le Français national* de Renée Balibar et Dominique Laporte⁴⁰. Dans cet ouvrage, les auteurs étudient la politique « bourgeoise » de francisation par l'instruction élémentaire telle qu'elle commence à exister, *sous forme de projet*, sous la Révolution française. Or, un tel projet n'a pas, jusqu'à la deuxième moitié du XIXe siècle, été réalisé. Je ne vais pas revenir sur les déterminations, relevant en dernière instance du rapport de forces entre les classes, auxquelles est dû un tel « retard ». Ce qu'il importe de souligner est que Balibar et Laporte relèvent qu'une autre forme non-scolaire d'apprentissage du français « commun » (donc aussi une autre forme de français commun qu'on pourrait dire non-national) a existé pendant la Révolution, en particulier durant le moment jacobin. La

politique linguistique des jacobins était en effet profondément divisée : c'est « concurremment à leur pratique politique ⁵³que⁵⁴ les Jacobins développent un modèle démocratique de langue commune qui est un modèle de français élémentaire (scolaire) »⁴¹. Or, leur pratique politique mobilise en elle-même une politique linguistique, qui est par conséquent concurrente à la politique linguistique qu'ils avaient explicitement projetée. Balibar et Laporte remarquent en particulier que, sous la Convention montagnarde, « les appareils démocratiques de base sont chargés d'assurer une part importante de l'entreprise de francisation, notamment dans les campagnes »⁴². Les appareils démocratiques, à savoir : les clubs, les sociétés populaires, les comités révolutionnaires, mais aussi les fêtes et cérémonies révolutionnaires, et surtout l'armée et la police. Ce n'est donc pas à l'école, mais d'abord, pendant la Révolution, dans la pratique politique, que les masses apprennent le français. Une telle forme d'apprentissage va à l'encontre de tous les éléments que nous avons décrits plus haut comme relevant de l'indistinction entre mythe de l'enfance et mythe du peuple-enfant. Premièrement, cette pratique est directement intégrée dans la pratique politique qui est elle-même inscrite dans la continuité de l'existence : autrement dit, elle ne fait pas l'objet d'un temps et d'un lieu séparés qui lui soient consacrés. Deuxièmement, elle n'implique pas de formalisation d'une hiérarchie par âge ou par niveau de compétences. Troisièmement, les contenus de savoir acquis – langage, mais aussi éléments d'informations – sont loin du pseudo-concret scolaire, puisqu'ils interviennent en fonction de l'actualité et du processus politiques. Cette forme d'apprentissage relève donc avant tout d'une saisie active, par les masses populaires, de ce qu'elles estiment nécessaire pour l'amélioration de leurs conditions d'existence.

- 32 Face à cette autre forme d'apprentissage, le changement du rapport entre pratique politique et pratiques d'apprentissage faisant surgir la forme scolaire est bien résumé par Balibar et Macherey :

Dans le cours de la révolution démocratique bourgeoise, les individus (...) deviennent citoyens *avant* de devenir élèves et de parler français. Ou plutôt, en apprenant à parler français dans l'armée, dans les organisations démocratiques, ils deviennent à eux-mêmes, au sein des masses, leurs propres « maîtres » dans une institution non scolaire. [...] Tout se passe donc comme si, de cette expérience forcée, la bourgeoisie française avait, au cours du XIXe siècle, progressivement tiré une « leçon » (...): il faut *renverser* l'ordre de dépendance matérielle entre la pratique *politique* (dans l'appareil idéologique d'Etat politique des partis, des assemblées, des élections) et la formation *scolaire* (dans l'appareil idéologique d'Etat scolaire, par la scolarisation généralisée). Il faut mettre l'école, pour chaque individu, qu'il soit bourgeois ou prolétaire, ou même paysan, *avant* la politique, à sa base ; faire de tous les Français des élèves de l'école primaire (et, pour certains d'entre eux seulement, du lycée et de l'université), *avant* d'en faire des citoyens et des électeurs (et, pour certains d'entre eux seulement, des députés, des fonctionnaires, des gouvernants).⁴³

- 33 C'est pourquoi il importe de repenser et réinventer des pratiques d'émancipation où politique et éducation ne fassent plus qu'un.

NOTES

1. Étienne Balibar, « Préface. Althusser et les 'appareils idéologiques d'État' », in Louis Althusser, *Sur la reproduction*, Paris, P.U.F., 2011.
2. L. Althusser, *Sur la reproduction*, op. cit., p. 177. Il est possible d'affirmer qu'il y a pour Althusser deux AIE dominants lorsque le mode de production capitaliste est dominant : les AIE juridiques, produisant la forme-sujet dont se soutient l'interpellation idéologique, et les AIE scolaires, qui jouent un rôle primordial dans le façonnement matériel des pratiques et des comportements (*ibid.*, p. 202).
3. L. Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État. Notes pour une recherche », *La Pensée*, n° 151, juin 1970.
4. Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971 (dorénavant cité ECF). Ch. Baudelot, R. Establet, *L'école primaire divisée*, Paris Maspero, 1975.
5. Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974.
6. Renée Balibar, Dominique Laporte, *Le Français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la révolution française*, Paris, Hachette, 1974.
7. Ainsi, par exemple, une étude récente qui se concentre sur le collège reprend explicitement la thèse du caractère divisant de la forme scolaire : Ugo Palheta, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, 2(4), 2011. Pour une introduction à la question, cf. Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2009. Les effets de la démocratisation de l'enseignement scolaires sont identifiés de manière particulièrement percutante par Beaud et Pialoux : « le passage par un régime d'études longues contribue à disqualifier l'expérience ouvrière et peut produire des effets de honte sociale pour les élèves 'moyens' qui sont 'déculturés' (perte de leur culture ouvrière d'origine) mais non véritablement acculturés scolairement, flottant ainsi entre diverses appartenances » (Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, La Découverte, 2012, p. 436).
8. Pour une telle critique, dans un article par ailleurs important, cf. Ugo Palheta, « Violence symbolique et résistances populaires. Retour sur les fondements théoriques d'une recherche », *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 37, 2015, §9, n. 3.
9. On trouve ici l'un des aspects les plus intéressants de la conception althussérienne de la lutte des classes, selon laquelle le niveau le plus fondamental de cette lutte consiste dans la *position des formes* mêmes de la lutte, ou, pour le dire autrement, dans la position des *structures* de la lutte, – formes ou structures qui sont donc toujours « idéologiques » c'est-à-dire non « naturelles », car elles résultent des rapports de forces entre les classes, mais qui sont en même temps « réelles » parce qu'elles limitent la variation de ce rapport de forces en le rendant tendanciellement nécessaire dans sa forme actuelle. Pour une première approche de cette perspective, cf. Fabio Bruschi, « Dualité du pouvoir, stratégie du communisme et dépérissement de l'État. Le débat entre Althusser et Poulantzas », *Actuel Marx*, vol. 63, n° 1, 2018.
10. Il faut souligner que, dans la suite de leur travail sur l'école, Baudelot et Establet en viennent eux-mêmes progressivement à assumer cette perspective se limitant à évaluer ce qui, dans les transformations des appareils et des pratiques scolaires, favorise une démocratisation réelle. Cf. C. Baudelot, R. Establet, *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil, 2009. Pour une approche qui, au sein de la même perspective, va dans le sens opposé, cf. Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2003.
11. ECF, 314-315.

12. Il faut en même temps souligner que Bourdieu et Passeron sont conscients des limites de leur proposition d'explicitation du code scolaire pour contrer les inégalités devant l'école : « Seul un système scolaire servant un autre système de fonctions externes et, corrélativement, un autre état du rapport de force entre les classes, pourrait rendre possible une telle action pédagogique » (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, pp. 162-163).

13. ECF, 297.

14. ECF, 17-18.

15. Les auteurs inscrivent cette structuration en deux réseaux dans une tendance de longue date du développement de l'appareil scolaire en France. Au début du XIX^e siècle la division prend la forme d'une opposition entre une élite sociale scolarisée dans les lycées et la masse du peuple maintenue hors des écoles. Tout au long du XIX^e siècle on assiste à l'édification progressive de deux réseaux de scolarisation encore complètement indépendants : l'école primaire réservée aux masses et les lycées (qui comportaient leurs propres classes primaires) réservés à la bourgeoisie des villes. C'est ainsi que se constitue la forme scolaire, mais ce n'est qu'après la guerre qu'avec la suppression des classes primaires des lycées, la généralisation de la scolarisation et la création d'un tronc commun, les individus (du moins jusqu'à un certain stade) ne sont plus distribués dans deux écoles matériellement et institutionnellement séparées et que surgit l'école « unitaire » et « unificatrice ».

16. ECF, 81.

17. ECF, 70.

18. Voici quelques exemples de divisions entre les deux réseaux au niveau du secondaire. Alors que le travail scolaire dans le SS se base sur les principes de la sélection, de l'émulation et du culte de l'originalité individuelle, celui du PP est dominé par la pédagogie de la jachère et du laisser-faire ; alors que les programmes du PP sont conçus autour de la répétition et du rabâchage des « acquis » de l'école primaire, le programme du SS se définit par sa continuité et sa gradation. On voit alors que l'image de la pyramide fonctionne bien pour le SS, où il s'agit de former une élite en formant les individus dans l'idée qu'il existe une élite caractérisée par ses capacités de distinction individuelle. Dans le PP au contraire, « il s'agit moins d'enseigner quelque chose aux élèves que de les occuper, en les amusant, jusqu'au terme de leur scolarité obligatoire » (ECF, 138). Il faut d'emblée souligner que la question de l'apprentissage de savoirs et savoirs-faire est laissée au second plan par les auteurs. En effet, la fonction de l'école, du moins en ce qui concerne le PP, est moins de reproduire la qualification de la force de travail que de « parquer » la plupart des élèves qui ne peuvent pas être insérés immédiatement dans la production ; on pourrait dire qu'elle constitue une forme anticipée du chômage. L'apprentissage de savoir-faire est pour l'essentiel toujours assuré « sur le tas ». Il y a bien une attention au contenu mais pour rendre compte de la manière dont le contenu véhiculé à l'école opère surtout dans le sens de l'inculcation idéologique.

19. ECF, 143-144.

20. ECF, 162-164.

21. ECF, 161.

22. ECF, 157.

23. Cette question devrait à son tour être liée à une critique des pratiques de test scolaires, en particulier des pratiques visant à tester le « quotient intellectuel » (cf. M. Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit.).

24. ECF, 70.

25. ECF, 224-225.

26. Sur cette question, cf. William Labov, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-unis*, Paris, Minuit, 1978. Cf. aussi, en ce qui concerne l'« élémentation » du français réalisée par le « bon français » scolaire et sa fonction divisante, R. Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, P.U.F., 1985.

27. ECF, 235-237.
28. ECF, 184.
29. L'analyse la plus puissante de ces effets de la « culture anti-école », et de son rapport avec la « culture d'atelier » se trouve dans Paul Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Editions Agone, 2011.
30. ECF, 191.
31. L. Althusser, « Notes sur *L'École capitaliste en France (1970-1971 ?)* », A14-02.07, Sur une Préface et une conclusion, p. 1. Les écrits inédits d'Althusser sont consultables à l'Institut mémoires de l'édition contemporaine (Caen).
32. *Ibid.*, Note IX, p. 3.
33. *Ibid.*, Sur une Préface et une conclusion, p. 3.
34. *Ibid.*, Sur une Préface et une conclusion, p. 4.
35. *Ibid.*, Note VIII, p. 4.
36. Cf. L. Althusser, « Contradiction et surdétermination », *Pour Marx* [1965], Paris, La Découverte, 1996.
37. « Le Parti, comme toujours en retard de plusieurs trains et terrifié par les mouvements de masse (...) fit tout au monde pour empêcher la rencontre, dans les très violents combats, des troupes étudiantes et de l'ardeur des masses ouvrières (...). Le Parti organisa en fait la défaite du mouvement des masses » (L. Althusser, *L'Avenir dure longtemps suivi de Les Faits. Autobiographies* [1992], Paris, Stock/IMEC, 2007, p. 263).
38. L. Althusser, *Les vaches noires. Interview imaginaire (le malaise du XXII^e Congrès)*, Paris, P.U.F., 2016, p. 247.
39. ECF, 304.
40. Pour une analyse plus détaillée, cf. Fabio Bruschi, Antoine Janvier, « 'Une même langue pour tous' ? L'instruction du peuple sous la Révolution française : lecture de Renée Balibar », in Goin E., Provenzano Fr. (dir.), *Figures du peuple*, Liège, Presses universitaires de Liège, 2017.
41. Renée Balibar, Dominique Laporte, *Le Français national*, op. cit., p. 117.
42. *Ibid.*, p. 95.
43. E. Balibar et Pierre Macherey, « Présentation », in R. Balibar, D. Laporte, *Le français national*, op. cit., p. 28-29.

RÉSUMÉS

Cet article revient sur des travaux produits entre 1968 et la moitié des années dans le cadre du renouvellement du matérialisme historique promu par Louis Althusser, dont l'objet était d'élucider le rapport entre, d'un côté, les « appareils scolaires », et de l'autre côté, la reproduction des rapports capitalistes de production et d'exploitation. Il y sera question en particulier de *L'école capitaliste en France* de Roger Baudelot et Christian Establet. A l'encontre de la critique de fonctionnalisme qui lui est souvent adressée, cet article montre comment ce matérialisme historique parvient à comprendre l'école comme la forme dominante de la lutte des classes dans le champ de l'apprentissage, de manière à relever les limites des résistances et des réformes qui demeurent à son intérieur, ainsi que l'importance de questionner la forme scolaire elle-même comme seule forme d'apprentissage.

INDEX

Mots-clés : matérialisme historique, Althusser, école, lutte des classes, reproduction, mythe de l'enfance, révolution, rapport entre école et production, rapport entre école et politique

AUTEUR

FABIO BRUSCHI

Fabio Bruschi est chargé de cours à l'Université catholique de Louvain, coordinateur pédagogique de l'ARC asbl et membre du GRM. Il est l'auteur de plusieurs articles sur Althusser et la philosophie française contemporaine.