

La sixième séance

1.3 Les analyses théoriques sur l'école

Force est de constater qu'à l'instar de tous les représentants de l'approche fonctionnaliste (tels Bronislaw Malinowski, Talcott Parsons, Robert K Merton et Radcliffe Brown), Emile Durkheim a eu tendance à penser la société dans les termes d'une communauté de valeurs, qui se traduisent en normes et rôles sociaux via le processus de socialisation.

Chez les fonctionnalistes, en effet, **l'ordre social repose sur un consensus fait de valeurs partagées**, car la société, dans cette perspective, est **une totalité elle-même analysée comme un ordre social dans lequel les tensions ne seraient que la préparation d'un ordre future**. Cela explique pourquoi ils privilégient particulièrement les notions de besoin et de fonction, d'équilibre et d'ajustement des institutions, d'adaptation des individus et des groupes sociaux, d'intégration sociale, de contrôle social, de dysfonction, de déséquilibre et d'anomie.

L'école est ainsi supposée, dans cette posture théorique, être un lieu de transmission des valeurs, des normes et des savoirs et, par là même,

un puissant vecteur d'intégration sociale. Ainsi conçue, elle a pour fonction essentielle de contribuer à la reproduction de l'ordre social (donc de consensus) via la reproduction des valeurs communes censées être dominantes (ce qui est beau, bien, légitime, dans la société) et, par voie de conséquence, largement partagées. Bref, dans cette optique, l'école est une agence/instance de socialisation qui a, en dernier ressort, **une fonction intégratrice et homogénéisante.**

À ce sujet, et comme l'ont pertinemment souligné Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten¹, **on chercherait en vain,** dans cette perspective fonctionnaliste, **des interrogations sur les fondements de la socialisation et de la sélection qui prennent place à l'école : qui sélectionne ces valeurs fondamentales que la société transmet, et sont-ils vraiment l'objet d'un consensus ? qui décide des programmes de formation de ces filières diversifiées, adaptées à une division du travail qu'on ne se songe pas à questionner ?**²

Évacuées par les approches fonctionnalistes, ces interrogations **sont** au contraire **centrales** pour **ceux qui mettent en exergue la dimension conflictuelle des rapports sociaux,** qui **lisent l'ordre social comme la résultante d'un conflit temporairement suspendu par une situation de domination** (d'où l'étiquette de conflictualistes qui leur est couramment attribuée)³, et qui voient dans l'école **un agent reproducteur du phénomène de domination matérielle et**

¹Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten (Dir.) Sociologie de l'école. Paris, Armand Colin, 1997.

² Ibid.

³ Ibid.

symbolique, mettant ainsi mal les présupposés théoriques durkheimiens.

C'est donc sur une conception globale de la société que les conflictualistes s'opposent aux fonctionnalistes et, conséquemment, sur la fonction essentielle de l'école.

Ici nous nous attachons à mettre en exergue deux positions théoriques différentes qui s'inscrivent dans ce courant conflictualiste tendant à percevoir les rapports sociaux quasi exclusivement comme des rapports de domination et d'exploitation, structurés par un rapport dichotomique entre classes dominée et dominante. Ce faisant, ce courant met l'accent sur la structure inégalitaire du système scolaire et son rôle dans le renforcement de ces rapports de domination/subordination, à savoir dans la reproduction de la division de la société en deux classes sociales antagonistes et de la domination de l'une des deux classes sur l'autre, pérennisant, ainsi, le pouvoir social des classes dominantes. Et pour mettre en évidence la véritable fonction sociale de l'école, ce courant met notamment en valeur le poids de l'origine sociale dans les modalités de scolarisation et de l'insertion socio-professionnelle (telle l'explication des inégalités scolaires et sociales). De cette manière, il met l'accent sur **la sociogenèse des aptitudes** et rompt, par voie de conséquence, avec **l'idéologie de « l'innéité » ou de « don ».**

1.3.1 L'école : la reproduction de la division de la société en classe sociales⁴

Tout en s'inscrivant dans la théorie marxiste, et plus précisément dans le sillage de Louis Althusser, qui considérait l'école comme l'appareil idéologique d'État dominant dans les formations sociales régies par le mode de production capitaliste, Christian Baudelot et Roger Establet ont cherché, au début des années soixante-dix, à instaurer une connaissance scientifique de l'appareil scolaire. Pour ce faire, ils ont tenté de mettre en évidence la correspondance étroite qui existe entre système scolaire et système productif, et d'élucider, particulièrement, le rapport entre, d'un côté, les « appareils scolaires », et de l'autre côté, la reproduction des rapports capitalistes de production et d'exploitation. Car ce qui importe au fonctionnement du mode de production capitaliste, selon les deux auteurs, c'est 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.

⁴**Pour préparer cet axe, nous nous sommes appuyés sur les sources suivantes :**

- Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1972.
- Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école primaire divise*. Paris, Maspero, 1975.
- 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.
- Mollo Suzanne; Baudelot (Christian), Establet (Roger), *L'école capitaliste en France*, in : *Revue française de pédagogie*, volume 19, 1972.
- Amiot Michel. *Sur L'École capitaliste en France* de Christian Baudelot et Roger Establet, in : *Revue française de sociologie*, 1972.
- Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten (Dir.) *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin, 1997.

Dans leurs deux ouvrages aux titres dépourvus d'ambiguïté : « l'école capitaliste en France » (1971), et « l'école primaire divise » (1975), Christian Baudelot et Roger Establet soutiennent qu'une division en classe n'existerait pas sous sa forme capitaliste, en l'absence de la forme scolaire d'apprentissage.

Dans une société où les individus sont répartis en classes hiérarchisées, et dont les rapports s'analysent en termes de conflit, l'école a pour fonction essentielle de **contribuer à la reproduction des rapports de production capitalistes.** Pour ce faire, **elle reproduit matériellement la division en classes,** elle maintient, c'est-à-dire elle impose, les conditions idéologiques des rapports de domination et de soumission entre les deux classes antagonistes. Autrement dit, **l'école répartit les individus dans les différentes positions que prévoit la division sociale du travail, et leur inculque l'idéologie bourgeoise qui les prépare et les soumet à leur destin social.**

Ainsi, en démontant les mécanismes du fonctionnement de l'école afin de démontrer que sa fonction **n'est pas technique** (apprendre à lire), mais **idéologique**, Baudelot et Establet ont mis en évidence **la situation opposée de la bourgeoisie et du prolétariat à l'égard de l'école.** Ils se sont évertués, en effet, à démystifier plusieurs illusions pédagogiques telles l'illusion de l'unité de l'école, l'illusion de la démocratisation de l'enseignement à travers la prolongation de la scolarité obligatoire, l'illusion de l'orientation des enfants en fonction de leurs aptitudes.

À titre d'exemple, **l'école se dit unique, neutre, égalitaire et méritocratique,** alors qu'en fait, selon les deux auteurs, **elle sert de masque au processus de division en classe sociale,** car elle divise chaque génération entre ceux qui sont destinés, de par leur origine sociale, à rejoindre la bourgeoisie ou le prolétariat dont ils sont issus.

De fait, derrière le mythe de l'unité, soulignent les deux auteurs, l'école fonctionne comme une institution divisée et divisante. Cette division est une constante du système capitaliste depuis les débuts historiques de l'école. En ce sens, ils soulignent qu'au sein de l'accroissement généralisé de la scolarisation, les classes antagonistes sont en écart constant : à la bourgeoisie la scolarité longue, au prolétariat la scolarité courte, que le prolongement de la scolarité obligatoire ne rend pas longue pour autant.

De fait, en comparant la part de ceux qui demeurent dans l'école à la part de ceux qui sont exclus, on s'aperçoit, ajoutent Baudelot et Establet, qu'alors un enfant d'ouvrier a 54 chances sur 100 d'être scolarisé dans le primaire-professionnel et seulement 14 de l'être dans secondaire-supérieur, un fils de bourgeois a, lui, 54 chances sur 100 d'être scolarisé dans secondaire-supérieure et seulement 14 de l'être dans primaire-professionnel. En effet, **ils mettent en question la vocation unitaire de l'école** en soulignant qu' derrière la façade d'une apparente unité/neutralité/méritocratie de l'école, il existe **deux réseaux ou filières de scolarisation distincts et étanches :**

D'une part, **le réseau « secondaire-supérieur »** (réseau **SS**), destiné à former les cadres dont le système capitaliste a besoin - à savoir les

cadres de la classe dominante- réservé, approximativement, au quart socialement favorisé d'une classe d'âge.

D'autre part, le réseau dit **« primaire-professionnel »** (réseau**PP**), réservé aux trois quarts socialement défavorisés, destinés à ceux qui sont voués aux travaux d'exécution, aux futurs ouvriers, fils d'ouvriers eux-mêmes, qui fournissent sur le marché du travail une main-d'œuvre docile et bon marché, vu que la division des deux réseaux est directement déterminée par la division du travail manuel et du travail intellectuel, qui constitue l'un des ressorts principaux de l'exploitation du travail. Le processus de division en classe, ajoutent Baudelot et Establet, s'effectue très tôt car on peut le déceler dès les premiers mois du cours préparatoire, dans le processus d'alphabétisation. En effet, tout est mis en œuvre pour que le passage d'un réseau à un autre soit pratiquement irréalisable, car le réseau PP ne semble pas avoir d'autre but que d'occuper les enfants le temps de la scolarité obligatoire, tandis que le réseau SS vise son propre dépassement. Le constat est sans appel : **ce sont les fils d'ouvriers qui mettent le plus de temps à parcourir la scolarité primaire et qui ont les performances les plus mauvaises.**

En fait, si l'école « divise par l'apprentissage » et transforme ainsi « les différences en division des classes », c'est par l'échec que le tri se réalise. Et précisément, par **la manière dont est menée la pratique de la lecture** (contenus des textes, langage valorisé par l'école, relation entre maître et élèves) **les élèves des milieux populaires vont éprouver des difficultés précoces et irréversibles,**

« étiquetées » en termes psychologisants, voire biologisants (on parlera de dyslexie), pour mieux occulter leur caractère social. Autrement dit, **l'apprentissage de la lecture par l'idéologie qu'elle véhicule, et par les pratiques linguistiques qu'elle refoule,** (elle n'utilise jamais le langage spontané, jugé incorrect, des enfants du prolétariat), **forme un barrage souvent infranchissable pour les enfants de la classe dominée.**

Ainsi, **en imposant à tous l'univers et le langage de quelques-uns, et en refoulant tout ce qui pourrait permettre aux autres de comprendre leur situation de classe effective,** soulignent Baudelot et Establet, « l'école produit non seulement ses bons élèves, mais aussi ses crétins ».

Néanmoins, aux yeux des deux auteurs, ce mécanisme de la division ne fonctionne pas tout seul. Les enseignants sont impliqués dans le processus et l'instituteur est dans une situation apparemment contradictoire puisqu'il travaille simultanément au bénéfice des deux réseaux. C'est sa situation de classe qui permet à l'instituteur d'adhérer aux représentations de l'idéologie bourgeoise. Le métier d'instituteur demeure un jalon dans la promotion sociale en deux générations. **Ce dernier, ajoutent-ils, est donc à la fois sujet et objet de l'inculcation. Il lui reste soumis tant qu'il ne remet pas en cause les normes scolaires, et cherche à l'intérieur du système, sur un mode réformiste, les moyens de parfaire la démocratisation de l'enseignement.**

En résumé, si l'idéologie dominante prétend à l'unité d'une école qui se veut la même pour tous, Baudelot et Establet démontrent, par les statistiques, **qu'elle est divisée et a pour fonction de diviser les élèves.** Précisément, l'école remplit un double rôle, d'une part, **elle répartit matériellement les individus entre les deux réseaux et de là aux deux pôles de la société,** d'autre part, **elle assure** de deux façons différentes **une fonction politique et idéologique d'inculcation de l'idéologie bourgeoise.** Unité contradictoire de deux réseaux de scolarisation, l'école capitaliste peut être désignée par son concept : c'est un appareil idéologique d'Etat, selon l'expression d'Althusser. Le fonctionnement ne se comprend que s'il est mis en rapport avec la structure des classes de la société, c'est-à-dire si l'on saisit concrètement comment **l'école contribue à la reproduction de rapports sociaux de production fondés sur la séparation de la force de travail et des moyens de production, et au-delà sur la séparation du travail intellectuel et du travail manuel, qui alimente une séparation entre la théorie et la pratique.**