

la pensée

JUILLET-AOUT-
SEPTEMBRE 1980
N° 213-214



L'INCULCATION EN THEORIE ET LE CALCUL EN PRATIQUE

par

Jean-Pierre Briand*, Jean-Michel Chapoulie*, Henri Péretz*

LA plupart des études sociologiques à caractère empirique publiées en France reposent presque exclusivement sur l'analyse de discours et de données statistiques. L'analyse des diverses variétés de discours (exposés doctrinaux, manuels, discours officiels, programmes politiques, lois et règlements, mythologies, textes littéraires etc.) met en œuvre le plus souvent les procédés scolaires de l'explication de texte ou, parfois, diverses techniques empruntées à la linguistique, à l'analyse documentaire ou à la psychologie sociale (« analyse de contenu »). Quant au traitement des données statistiques, il comprend en général le rassemblement et le commentaire de tableaux publiés par des administrations ou des organismes plus spécialisés (I.N.S.E.E., I.N.E.D...), et parfois une nouvelle élaboration de ces données (regroupement, rapprochement avec d'autres statistiques, etc.).

Nous nous proposons dans cet article de décrire et de critiquer certaines habitudes de travail et certains schèmes de raisonnement en sciences sociales qui sont fréquemment à l'œuvre dans ces deux modes d'analyse : en premier lieu, l'utilisation positiviste des données statistiques et des catégories de recueil de celles-ci et, en second lieu, l'autonomisation de fait d'un domaine des « idées » (« idéologies », « mythes », « opinions » etc.) qui correspond généralement à l'analyse des discours.

Nous étudierons ici en détail la manière dont sont établies les théories qui, au début des années 1970, ont cherché, en adoptant une démarche ostensiblement scientifique et un point de vue marxiste, à rendre compte des caractéristiques de « l'école capitaliste » décrite comme un « appareil idéologique d'Etat » constitué et

* Maîtres Assistants à l'Université Paris VIII.

utilisé par la bourgeoisie pour contribuer à assurer sa domination sur le prolétariat et, plus généralement, sur les classes populaires, en leur inculquant « l'idéologie bourgeoise ». ¹ Nous examinerons plus spécialement l'article d'Althusser sur « les Appareils Idéologiques d'Etat » et le livre de Baudelot et Establet **L'École capitaliste en France**. ² L'article d'Althusser a constitué une référence obligée et a inspiré plusieurs études — en particulier le livre de Baudelot et Establet ; quant à celui-ci, il constitue un exemple particulièrement typique de l'association des deux modes d'analyse évoqués ci-dessus : traitement de statistiques de scolarisation et analyse du contenu de manuels scolaires.

Ces théories ont obtenu, en France, un assez large crédit. En dépit d'un mode d'exposition complètement *a priori* et du caractère élliptique des affirmations d'Althusser, la notion d'appareil idéologique d'Etat qu'il proposait a connu une diffusion notable parmi les spécialistes de sciences sociales. Il en va de même pour **L'École capitaliste en France**, qui relève, au contraire, par ses analyses empiriques, d'une forme habituelle du travail sociologique ; par ailleurs, ce livre a eu une assez large audience auprès des enseignants et des étudiants. Depuis le milieu des années 70, celle-ci semble avoir nettement diminué par suite du changement de la conjoncture sociale, scolaire et intellectuelle, sans que **L'École capitaliste en France**, cesse d'être un ouvrage de référence en sociologie. ³ Comme on le verra, ce ne sont pas l'adéquation empirique et la rigueur logique qui expliquent le maintien du crédit de cet ouvrage auprès de ceux qui s'occupent de sciences sociales, mais la persistance, parmi ceux-ci, des mêmes modes de travail et de pensée.

ANALYSE DE L'IDEOLOGIE ET SOCIOLOGIE EMPIRIQUE DE L'ECOLE

L'article d'Althusser sur les « Appareils Idéologiques d'Etat » expose un ensemble de schèmes explicites et implicites qui justifient l'étude d'un domaine autonomisé appelé « idéologie » (et réduit de fait aux discours écrits), mais il ne propose aucune analyse concrète. Dans cet article, Althusser prétend fournir certains concepts fondamentaux aux sciences sociales par des déductions sur la base des concepts les plus généraux de Marx : la notion d'Appareil Idéologique d'Etat n'apparaît pas, en effet, à l'issue de recherches socio-historiques, ni même à partir d'une élaboration s'appuyant explicitement sur celles d'autrui, mais elle est dévoilée

1. On trouvera d'autres analyses et des critiques plus développées concernant les thèmes et les exemples abordés ici dans J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié et H. Péretz : **L'Inculcation en théorie et le calcul en pratique**, multigraphié, Centre de Recherches Socio-historique sur l'Education, Université de Paris VIII, 1974, 69 p.

2. Cf. L. Althusser : « Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat », article paru dans **La Pensée**, n° 151, juin 1970 et recueilli dans L. Althusser : **Positions**, Editions Sociales, Paris, 1976, notamment pp. 81-97 (cet article étant bref, nous y renverrons globalement) ; C. Baudelot et R. Establet : **L'École capitaliste en France**, Maspero, Paris, 1971 (nous renverrons à cet ouvrage, fréquemment cité, par les initiales E.C.F.).

3. **L'École capitaliste en France** est régulièrement cité dans les ouvrages ou articles de sociologie de l'éducation en langue française, en compagnie d'ouvrages aussi différents que **Les Héritiers** et **La Reproduction** de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (Editions de Minuit, Paris, respectivement 1964 et 1970), **L'enseignement en France, 1800-1867**, d'A. Prost (A. Colin, Paris, 1968), et les études de l'I.N.E.D. (cf. « **Population** » et **l'enseignement**, P.U.F., Paris, 1970).

lée fin prête au cours d'une sorte d'intuition toute « théorique ». ⁴ On n'examinera donc pas ici directement la validité empirique du schème général des Appareils Idéologiques d'Etat, mais on mettra sommairement en évidence certains facteurs du crédit qui a été accordé d'emblée à ce schème, en dépit de son mode d'exposition purement *a priori*.

La diffusion que cette notion a connue auprès de ceux qui s'occupent de sciences sociales relève d'abord de certaines caractéristiques de leurs activités. En France, la recherche ou l'acceptation fréquentes de cautions de type intellectuel trouve en effet le plus souvent son modèle institutionnel dans la philosophie (ainsi que, secondairement, dans la spéculation juridico-politique) et, par ailleurs, les limites entre les activités philosophique et sociologique sont particulièrement imprécises, pour des raisons historiques contingentes.

La vaste formule d'« Appareil Idéologique d'Etat » a d'abord servi de référence commune à une foule de chercheurs et d'amateurs venus de diverses disciplines. Outre le fait qu'à l'énumération des appareils, chacun pouvait ajouter le sien, l'ensemble des notions liées à cette formule recouvrait un ensemble de thématiques à la mode. La reproduction, les instances et l'appareil relayaient ainsi la structure, en recul depuis le milieu des années 60. L'inculcation remplaçait l'aliénation des années 50. La notion d'appareil d'Etat était bien entendu agréée par les juristes et politologues, intéressés à trouver du pouvoir partout. Enfin et surtout, l'idéologie « interpellait » tous ceux, de formation littéraire ou juridique, qui, étudiant eux-mêmes diverses variétés de textes, tendent à se persuader qu'ils analysent par là-même des pratiques sociales.

Mais la diffusion de la notion d'Appareil Idéologique d'Etat parmi ceux qui s'occupent de sciences sociales a aussi été le produit de la rencontre entre, d'une part, une **attente** endémique émanant d'un vaste groupe ou courant de praticiens de l'explication de texte (ou « analyse de contenu », « analyse du discours », analyse « mythologique ou idéologique », etc.) qui se manifestaient régulièrement, en particulier par des notes ou des manifestes « pour une théorie des idéologies »—et, d'autre part, une **formulation**, préparée depuis longtemps par des projets et des esquisses qui témoignaient de la même attente et contribuaient à l'entretenir. ⁵ Dans ce champ, l'article d'Althusser a occupé une position particulière, en apportant une

4. Dans l'œuvre d'Althusser, la notion d'Appareil Idéologique d'Etat est apparue comme un instrument destiné à étudier un des domaines qu'avait délimités l'interprétation de la réalité sociale selon une division en trois « instances » de toute formation sociale : l'économique, le politique et l'idéologique. Mais, si Althusser pouvait s'en remettre à divers théoriciens du mouvement ouvrier pour les instances politique et économique, le terrain idéologique lui semblait à la fois occupé par les « spécialistes des sciences humaines » et sans repères suffisants dans la tradition marxiste. Par ailleurs, la notion de « reproduction », moyen de donner vie aux structures et, pour partie, solution du « problème » des rapports entre « histoire » et « structure », n'a cessé de prendre de l'importance à partir de *Lire le Capital* (Maspero, Paris, 1965). La notion d'Appareils Idéologiques d'Etat est le produit de cette rencontre : ceux-ci ont en effet été imaginés pour combler cette double lacune dans la théorie.

5. On pourrait montrer comment d'autres auteurs de formation généralement juridique ou philosophique ont également fait de l'analyse des textes l'instrument parfois exclusif de leurs constructions théoriques concernant certains aspects de la réalité sociale. C'est ainsi, par exemple, qu'après avoir tenté, à ses débuts, d'autonomiser les faits de parenté présentés comme une sorte de « communication » entre les hommes (ce qui offrait déjà la commodité

contribution, une caution et une incitation à l'autonomisation de l'analyse de l'idéologie au nom du « matérialisme ».

L'analyse d'Althusser se caractérise en effet à la fois par une invocation incantatoire de la « matérialité »⁶ et, en pratique, par une « théorie » de l'idéologie et des appareils idéologiques totalement dépourvue de référence précise à la « base matérielle », qui n'est évoquée qu'à travers un ensemble de concepts très généraux (tels que « infrastructure, production, reproduction » etc.). De même, l'allusion à une structure de classe déterminée se limite au seul emploi des noms de quelques classes sociales ou catégories de métiers.⁷

Nombre de ceux qui aspirent à concilier la pratique autonome de l'explication de texte et la volonté de porter cette activité telle quelle au compte du « marxisme » se sont tout particulièrement reconnus dans la démarche d'Althusser. Le livre de R. Balibar *Les français fictifs* (Hachette, Paris, 1974, avec la collaboration de G. Merlin et G. Tret) qui se réfère à la notion d'Appareil idéologique d'Etat, constitue une illustration typique de cette démarche. En effet, ce recueil d'explications de textes littéraires, qui ne renvoie avec quelques détails à aucune « base » sociologique ou historique, est pourtant introduit par une « présentation » (d'E. Balibar et P. Macherey) dans laquelle les mots « matière, matériel, matérialiste, matérialisme » apparaissent en moyenne plus de deux fois par page.⁸

A première vue, **L'École capitaliste en France** est à l'opposé de ces caractéristiques et les analyses empiriques de ce livre expriment en partie un aspect différent du mode de travail sociologique en France. En effet, à la différence de la quasi totalité de ceux qui se sont inspirés des analyses d'Althusser, ou qui se sont justifiés par référence à celles-ci, Baudelot et Establet ont cherché à appuyer leurs

d'évacuer les contingences démographiques, les conditions économiques, etc.), C. Lévi-Strauss est passé ensuite à l'utilisation exclusive d'un matériel considéré à l'évidence comme directement « expressif » : les mythes ; renonçant d'emblée à mettre ceux-ci en rapport avec d'autres pratiques sociales, il a également éliminé tous problèmes d'analyse de la signification des données selon leur mode de recueil en retenant toutes les versions dont il avait connaissance et en examinant leurs seules variations internes. De même, le ressort principal des livres de M. Foucault, qui reposent exclusivement sur la citation, la paraphrase ou le commentaire d'ouvrages imprimés (traités, essais, mémoires, romans, journaux, rapports, nomenclatures, règlements, programmes, etc.) — dont l'utilisation devrait, en tout état de cause, poser la question de leur adéquation aux pratiques visées à travers eux — est de faire croire, en choisissant des ouvrages d'auteurs étrangers aux traditions conservées et consacrées par l'Université, que ceux-ci expriment par là-même une réalité refoulée.

6. Cf. : « une idéologie existe toujours dans un appareil et sa pratique, ou ses pratiques. Cette existence est matérielle » ; « ces pratiques sont réglées par des rituels, au sens de l'existence matérielle d'un appareil idéologique » ; « ses idées sont ses actes matériels, insérés dans des pratiques matérielles, réglées par des rituels matériels eux-mêmes définis par l'appareil idéologique matériel », etc.

7. Le *post-scriptum* de l'article d'Althusser rappelle l'importance de la « lutte de classe » : dans les cinq derniers paragraphes, cette expression figure en moyenne toutes les quatre lignes et le mot « classe » toutes les deux lignes. Mais le rappel insistant, une fois la pièce terminée, de ces acteurs célèbres arrivés en retard ne change rien au fait qu'ils n'ont pas joué leur rôle.

8. Précisons que cette critique ne vise que la démarche par laquelle Althusser cherchait à se placer sur le terrain proprement scientifique et à formuler des propositions directement sociologiques. Mais nous ne récusons pas l'intérêt de telle ou telle analyse épistémologique sur la combinaison de « l'idéalisme formaliste » et de « l'empirisme » dans certaines attitudes scientifiques, ou sur la « complexité » de la formation sociale et la « non-contemporanéité » des diverses pratiques sociales. Toutefois, ces enseignements n'ont pas été appliqués par Althusser lui-même, quand il esquisse l'analyse de l'école, et ils ne l'ont pas plus été par ceux qui, s'inspirant de lui, ont développé cette analyse.

démonstrations sur des données statistiques décrivant des situations et des comportements sociaux. Leur démarche traduisait le développement, à cette époque, d'un intérêt pour la statistique, qui a favorisé la réalisation et la diffusion d'ouvrages à caractère sociologique reposant sur l'utilisation des données de l'I.N.S.E.E. et des autres organismes similaires.⁹

Dans ce contexte, **L'École capitaliste en France** se distinguait par le projet de construire, à propos de l'école actuelle en France, une théorie s'intégrant dans la problématique générale du marxisme et de démontrer empiriquement, par les méthodes habituelles des sciences sociales, des thèses formulées clairement.

Rappelons les thèses principales de **L'École capitaliste en France**. L'école assurerait la formation de la force de travail et la répartition matérielle des individus en deux « masses » par l'intermédiaire de deux « réseaux » de scolarisation. La distinction des deux réseaux est « justifiée », au point de vue empirique, par la différence dans le contenu et la forme (pédagogie) de l'inculcation, par l'opposition des débouchés, par l'étanchéité des filières et par l'hétérogénéité du recrutement social. L'un de ces réseaux correspondrait, à l'époque où le livre était écrit, à l'ensemble du primaire, aux classes de fin d'études, aux classes de transition et pratiques du premier cycle du secondaire et aux collèges d'enseignement technique (« réseau primaire-professionnel »). L'autre comprendrait le premier cycle du secondaire classique et moderne, tout le deuxième cycle secondaire et tout le supérieur (« réseau secondaire-supérieur »). A l'époque considérée, l'orientation des enfants vers l'un ou l'autre des réseaux résulterait — par la médiation de la réussite scolaire initiale — de l'adaptation ou de l'inadaptation, selon l'origine sociale des élèves, au caractère « (petit-) bourgeois » de l'enseignement primaire. Ces deux réseaux déboucheraient sur des postes tendanciellement opposés de la division sociale du travail, c'est-à-dire sur les deux grandes classes : prolétariat et bourgeoisie (comprenant la petite bourgeoisie, pour qui l'école serait un terrain d'alliance avec la grande). Sous des formes spécifiques, chacun des réseaux assurerait l'inculcation de « l'idéologie bourgeoise », afin de maintenir la domination de la bourgeoisie, en refoulant « l'idéologie prolétarienne » (l'idéologie bourgeoise serait inculquée aux enfants du peuple sous une forme petite-bourgeoise adaptée).

En raison de ces propriétés, et notamment de la fonction « principale » d'inculcation assurée par l'école, celle-ci est considérée comme un « Appareil Idéologique d'Etat » qui contribuerait à reproduire les rapports sociaux de production, et donc les classes du mode de production capitaliste.

Il faut d'abord remarquer que le cadre théorique dans lequel Baudelot et Establet, s'inspirant d'Althusser, ont cherché à intégrer les statistiques de l'Education Nationale et les caractéristiques de « l'idéologie » contenue dans les manuels scolaires renvoie à une thématique empruntée — ou du moins identique — à certaines analyses du mouvement communiste dans les années 1920 et le début des années 1930.¹⁰

9. C'est ainsi que sont parus presque en même temps, vers 1975, un certain nombre d'ouvrages qui visaient à donner, à partir de statistiques globales, une image d'ensemble de la structure, des pratiques et des évolutions sociales.

10. Le fait que Baudelot et Establet auraient éventuellement emprunté ce schème d'analyse n'infirme ni ne confirme par lui-même la validité du schème ; il est seulement intéressant de remarquer que celui-ci apparaît dans diverses conjonctures historiques. Le meilleur exemple de ces analyses, en France, se trouve dans la brochure, parue en 1931, d'un professeur d'école primaire supérieure, Joseph Boyer : **L'École laïque contre la classe ouvrière**. Celui-ci exprime le point de vue communiste, minoritaire dans la Fédération Unitaire de l'Enseignement, mais majoritaire dans la C.G.T. - Unitaire, à laquelle est alors affiliée la F.U.E. Des thèses analogues ont été formulées dans d'autres pays, notamment par l'un des dirigeants du Parti Communiste Allemand, E. Hørnle (ancien pasteur puis précepteur, devenu, vers 1920, responsable des questions de la jeunesse, de l'éducation et des intellectuels au sein du P.C.A.). Cf. l'avant-propos pour un programme de politique scolaire rédigé par Hørnle et reproduit dans le recueil de textes de D. Lindenberg, **L'Internationale communiste et**

Dans ces analyses, l'école (publique et privée, laïque et confessionnelle) est présentée comme une « école d'opinions capitalistes », destinée à lutter contre les « instincts de classe prolétariens » et contre le progrès des idées socialistes par « l'emprise sur les cerveaux ». Elle serait donc, comme l'Eglise, la justice, l'armée, le cinéma, la T.S.F., les journaux, le sport, les fêtes, la famille, etc., un « rouage » de la « machine gouvernementale » capitaliste, un « instrument de conservation de l'Etat bourgeois ».

L'école est généralement vue comme composée en fait de deux écoles ou de deux formes de scolarisation opposées correspondant à deux classes ou deux pôles de la structure sociale. C'est ainsi, par exemple, que J. Boyer voit les « enfants prolétariens » fréquenter seulement l'école primaire, et « les écoles secondaires et supérieures réservées au fils de la bourgeoisie ». Ces deux réseaux scolaires mettraient en œuvre deux pédagogies opposées : l'une « abêtissante », « mécanique » etc. pour les enfants prolétariens, l'autre « méthodique », « logique » etc. pour les « futurs dominateurs » (certaines analyses du contenu des manuels cherchent à mettre en évidence la présentation différentielle des mêmes éléments selon le public). Enfin, il est parfois suggéré que la « conception bourgeoise du monde » est présentée par l'école sous une forme « adaptée soigneusement » aux conditions d'existence des « masses », c'est-à-dire « petite-bourgeoise ». ¹¹

Reprenant ou retrouvant ces analyses, Baudelot et Establet ont tenté de définir rigoureusement l'ensemble de rapports entre la structure de classe et le fonctionnement de l'école qu'elles impliquent et de démontrer l'adéquation empirique de ces relations. Il faut donc examiner ce que cette construction théorique prétend apporter de nouveau sur le plan de la connaissance des propriétés de la scolarisation dans le cadre de la formation sociale capitaliste française.

Ceux des aspects qu'évoque à juste titre **L'Ecole capitaliste en France** étaient, dans leurs grandes lignes, connus, sans toutefois être admis par tous. Certains d'entre eux avaient déjà fait l'objet d'études sociologiques ; ¹² d'autres, qui n'ont pas tous été pris en compte par ces études, ont été exposés par certai-

L'école de classe, Maspero, Paris, 1977, pp. 155-163 (Les citations qui ne sont pas de J. Boyer sont extraites de ce recueil).

11. La signification de ces théories, qui se situent sur un plan politique et non pas scientifique, renvoie à l'histoire des mouvements ouvriers de l'époque, ce qui n'est pas notre objet ici. Rappelons seulement que, à la différence de **L'Ecole capitaliste en France**, ces thèses n'eurent que peu d'audience (leurs partisans étaient minoritaires dans la F.U.E., dont l'influence parmi les enseignants était d'ailleurs faible) ; qu'elles n'expliquent nullement par elles-mêmes les pratiques des communistes, notamment dans les municipalités qu'ils détenaient et qui soutenaient activement l'école publique (le Parti communiste prendra d'ailleurs assez vite ses distances par rapport aux écrits de Boyer et de Hœrnle, qui apparaîtront rétrospectivement comme des « erreurs sectaires » ; cf. par exemple sur ce point G. Cogniot, **Parti Pris**, Editions Sociales, Paris, 1976, pp. 154-155, t. I) ; et qu'elles renvoient au contexte de la polémique où elles prenaient place — retrouvant les thèmes anarcho-syndicalistes pré-existants, par opposition aux illusions « social-démocrates » concernant « l'Ecole libératrice » (cf. M. Riglet « L'école et la révolution. Aspects du discours révolutionnaire sur l'école pendant l'entre-deux guerres » in *Revue Française de Science Politique*, vol. 28, n° 3, juin 1978).

12. Cf., pour les exemples les plus anciens, l'article de A. Girard « Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire », in *Population* t. IX, 1954, et l'étude de C. Peyre sur « L'Origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire en France », in P. Naville et al., **Ecole et Société**, vol. 5 des **Recherches de Sociologie du Travail** (Librairie M. Rivière, Paris, 1959). Les travaux les plus connus, sur ce sujet sont ceux de l'I.N.E.D. (cf. le recueil « **Population** » et **l'enseignement**, op. cit.) et de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (cf. **Les Héritiers** et **La Reproduction**, op. cit.).

nes catégories d'agents de l'institution scolaire, dans divers types de documents administratifs¹³ ou dans des témoignages à caractère auto-biographique.

C'est ainsi que l'influence de l'origine sociale des élèves sur la poursuite des études, la réussite et l'orientation scolaires, n'était pas inconnue. Il n'était pas ignoré non plus que cette relation renvoie à la fois à des comportements des familles, déterminés par leur condition de classe, et à des caractéristiques des institutions scolaires existantes et de leur fonctionnement (notamment à la diversité des types d'établissements, des filières d'études, des durées des cursus menant aux examens, etc.). La particularité de **L'École capitaliste en France** consiste ici à tenter de prouver que, pour l'explication du fonctionnement de l'école et de ses rapports avec les classes sociales, il est nécessaire et suffisant de distinguer deux réseaux scolaires.¹⁴ Cette dichotomisation interdit aux auteurs d'apercevoir des aspects importants — que certains observateurs antérieurs des réalités scolaires avaient au contraire fort bien vus — des relations entre les différentes parties de l'institution scolaire et les classes sociales ou fractions de classe, comme, par exemple, les relations de la grande bourgeoisie avec l'enseignement privé ou de certaines fractions des classes populaires et moyennes avec des formes d'enseignement mi-général, mi-professionnel qui existent sur une longue période sous différents noms (« spécial, primaire-supérieur, technique... »).¹⁵

On savait aussi que l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire (estimée d'après le diplôme ou d'après le type et la durée des études) ne renvoie pas seulement aux possibilités matérielles des familles de maintenir leurs enfants à l'école. Les effets des mécanismes proprement scolaires d'orientation des élèves et des modalités de l'adaptation de ceux-ci aux normes et aux exigences de l'école, selon les caractéristiques sociales et culturelles de leurs familles, avaient déjà été mis en évidence par des enquêtes sociologiques. Le rôle de « l'héritage culturel » n'avait pas non plus échappé, antérieurement, à certaines catégories du personnel — enseignant et administratif — de l'institution scolaire : on trouve ainsi, dans les divers rapports de fonctionnement de l'enseignement secondaire, soit des remarques selon lesquelles la bonne réussite scolaire des enfants d'enseignants, de membres de professions libérales, de cadres administratifs, etc. (c'est-à-dire des catégories elles-mêmes-scolarisées) n'a rien de surprenant, soit des appréciations traduisant la perception des caractéristiques culturelles de classes

13. Cf. par exemple la correspondance et les divers rapports de fonctionnement que, depuis le milieu du XIX^e siècle et jusqu'au début des années 1960, les chefs d'établissement et les inspecteurs adressaient régulièrement à leurs supérieurs hiérarchiques (pour des références détaillées, cf. la note 15).

14. Tout se passe comme si, pour Baudelot et Establet, il fallait, pour être marxiste, réduire la structure de classe à deux classes, ou à deux pôles, puis réduire l'institution scolaire à être le reflet de cette structure de classe, donc diviser l'école en autant de parties que la structure sociale en comporte, chacune étant destinée à regrouper séparément et à modeler différemment les individus destinés à chaque classe.

15. On trouvera des descriptions de ces faits dans J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie et H. Péretz : « Les conditions institutionnelles de la scolarisation secondaire des garçons entre 1920 et 1940 » in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Tome XXVI, juillet-septembre 1979, ainsi que dans : *La Scolarisation des garçons dans l'enseignement secondaire entre 1920 et 1940* (Centre de Recherches Socio-historiques sur l'Éducation de l'Université de Paris VIII, 1977, multigraphie, 97 p.) et « L'Enseignement primaire supérieur des garçons en France (1918-1943) », article à paraître.

sociales elles-mêmes non scolarisées (notamment, les paysans) dont sont issus certains élèves. Sur ce point, Baudelot et Establet n'ajoutent rien d'autre que l'affirmation selon laquelle c'est le caractère « bourgeois » du contenu de l'enseignement et de la pédagogie qui entraîne l'échec des enfants issus des classes populaires. De plus, ils accentuent à l'excès la relation unilatérale de l'adaptation à l'école avec l'origine sociale, alors que les données statistiques issues de l'Éducation Nationale ou de l'I.N.E.D. conduisent, dans la forme où ils les utilisent, à des conclusions beaucoup plus nuancées. De même, sur un plan historique, ils ne voient pas — à la différence d'une partie des enseignants et des chefs d'établissements auxquels ces phénomènes complexes n'avaient pas échappé — la bonne réussite scolaire, dans certaines circonstances et dans certaines filières d'enseignement (tel le primaire supérieur) d'une partie des enfants de certaines fractions des classes populaires, ni, inversement, la mauvaise réussite scolaire d'un nombre non-négligeable d'enfants de la bourgeoisie, des propriétaires fonciers et des professions libérales.

Par ailleurs, l'attribution à l'école d'une fonction « d'inculcation » n'est évidemment pas une nouveauté. Cette perspective sur les fonctions supposées de l'école est tout à fait banale, y compris en sociologie — que ce soit dans la tradition durkheimienne ou dans la tradition de l'anthropologie culturelle, et quels que soient les noms donnés à ce processus (« transmission de valeurs, acculturation, inculcation » etc.). L'idée que, dans l'état actuel de l'école, il s'agirait plus spécifiquement de l'inculcation de l'idéologie ou de la culture bourgeoises, s'exerçant sur les classes populaires, avait déjà été illustrée sur le plan sociologique, notamment par P. Bourdieu et J-C Passeron, dans des analyses utilisant le concept de « légitimité », emprunté à M. Weber. Par rapport à ces analyses, Baudelot et Establet ont seulement modifié quelque peu les termes et simplifié à l'extrême les mécanismes du processus, en présupposant par ailleurs — comme le font, pour l'essentiel, les autres études sur ce sujet — des effets de l'inculcation, sans chercher à en vérifier la réalité.

Il était aussi généralement admis que, en gros, un niveau de diplôme ou un degré d'instruction plus élevés donnent plus de chances d'accéder à un « meilleur » emploi, notamment dans les professions libérales, les administrations privées et la fonction publique. Par ailleurs, depuis les années 1950, les travaux du Plan avaient exprimé et suscité un mode d'interrogation sur les relations effectives ou souhaitables entre la scolarisation et l'emploi. Mais il n'existe pas d'analyse précise rendant compte des relations d'ensemble entre ces deux aspects de la réalité sociale (en particulier, le rôle de la scolarisation dans la conservation ou l'acquisition de positions sociales définies par la détention ou la gestion d'un petit ou d'un grand capital n'est pas clairement établi). Sur ce point, **L'École capitaliste en France** n'apporte aucun élément probant : il n'y a en effet dans ce livre aucune analyse concrète des rapports entre la scolarité et l'emploi des anciens élèves.

Enfin la conclusion globale que l'école contribue à reproduire les rapports de classe avait déjà été formulée, non seulement dans le cadre d'analyses politiques exprimées dans les mêmes termes que ceux de Baudelot et Establet (cf. *supra*), mais aussi sur un plan sociologique. Nous montrerons ici que **L'École capitaliste en France** n'apporte aucune démonstration du contenu donné à ce schème.

ANALYSE STATISTIQUE, INSTITUTION SCOLAIRE ET CLASSES SOCIALES

Dans *L'École capitaliste en France*, aucune des deux parties de la thèse principale n'est prouvée : la contribution de l'école à la reproduction des rapports sociaux est simplement postulée, à la fois quant à l'inculcation, comme on le verra plus loin, et quant à la répartition des individus dans la division du travail.¹⁶ Il n'y a, en effet, dans ce livre, aucun tableau mettant en rapport la scolarité et l'emploi des anciens élèves. L'omission de cette pièce décisive pour la démonstration — et par ailleurs facile à trouver — est masquée par l'usage alternatif de deux *ersatz* : tantôt la répartition de la population en deux « masses » (75 % et 25 %) selon l'instruction est transmuée, par une pétition de principe, en répartition des mêmes « masses » dans la division du travail ; tantôt, à la destination de classe des élèves, objet de la thèse, est substituée la « preuve par l'origine sociale » (cf. E.C.F. p. 113), c'est-à-dire la relation entre la scolarisation des enfants et la profession de leur père.¹⁷

Dans *L'École capitaliste en France* — comme dans la plupart des ouvrages de sociologie — les « classes sociales » d'origine sont d'ailleurs réduites au classement de la profession des pères des élèves dans les catégories socio-professionnelles de l'I.N.S.E.E, dont le mode de regroupement varie selon l'opportunité de la démonstration du moment.

Ainsi dans l'analyse des probabilités d'accès en 4ème selon la C.S.P. (E.C.F., pp. 72-78) les cadres moyens représentent la bourgeoisie, en compagnie des professions libérales et cadres supérieurs, mais, étrangement, sans les patrons de l'industrie et du commerce. Ailleurs, les professions libérales et cadres supérieurs sont rangés par Baudelot et Establet dans la classe bourgeoise et les cadres moyens dans la petite bourgeoisie (cf. les notes pp. 67 et 169). Certes, « bourgeoisie » peut être pris en un sens large, incluant la petite bourgeoisie, puisque la thèse du livre est justement, que, par l'école, la petite bourgeoisie est associée à la bourgeoisie proprement dite, mais le nom de « bourgeoisie », donné à cet agrégat statistique, reste surprenant puisque celui-ci est composé, pour plus de la moitié, de cadres moyens.¹⁸ En réalité, cette « bourgeoisie » est essentiellement constituée... des diplômés : il n'y a rien d'étonnant, dès lors, à trouver que ses enfants sont dans les « meilleures » filières scolaires. De plus, les artisans, commerçants et paysans — ou du moins les petits ? — sont

16. Pour le détail des preuves, les références des sources et les modes de calcul sur lesquels s'appuient les analyses critiques de cette partie, cf. *L'Inculcation en théorie et le calcul en pratique*, multigraphié, op. cit.

17. Les données statistiques les plus sommaires interdisent d'admettre, même en première approximation, l'équivalence entre les origines sociales et les destinations sociales. On peut montrer, par ailleurs, que la tentative de prouver après-coup, notamment dans *La Petite bourgeoisie en France* (de C. Baudelot, R. Establet et J. Malemort, Maspero, Paris, 1974), la correspondance entre les deux réseaux scolaires et la structure des emplois occupés ultérieurement repose sur des erreurs et des négligences du même type que celles que l'on va mettre en évidence ici et s'inscrit, en outre, dans une théorie transformée (*La Petite bourgeoisie en France* étudie le principe d'unité de la classe « petite-bourgeoise », dont *L'École capitaliste en France* niait l'existence en tant que classe, et l'école n'est plus un instrument de « dictature » de la bourgeoisie, mais « une formation de compromis » imposée par les luttes de la classe ouvrière et échappant « pour une bonne part » au contrôle de la bourgeoisie).

18. Rappelons que la C.S.P. « cadres moyens » de l'I.N.S.E.E. est composée pour l'essentiel, en ce qui concerne les hommes, des instituteurs, des techniciens et des cadres administratifs moyens (tels que comptables, chefs de rayon, clerks de notaire, etc. et, pour les fonctionnaires, ceux du cadre B).

aussi rangés, à l'occasion, dans la petite bourgeoisie (cf. pp. 169 (note), 246-7 et 286) et ils ne sont jamais, en tout état de cause, expressément exclus des formules générales sur « l'alliance de la petite bourgeoisie et de la bourgeoisie dans le « secondaire-supérieur ». Toutefois, les taux de scolarisation cités conduisent les auteurs à les ranger ailleurs. C'est ainsi que, en ce qui concerne la probabilité d'accès en 4ème, les paysans sont classés avec le prolétariat ; ce rapprochement est « justifié » par la considération de leur prolétarianisation future. Par contre, alors que la prolétarianisation est affirmée aussi des artisans et petits commerçants, Baudelot et Establet rangent ceux-ci, d'après leur probabilité d'accès en 4ème, non pas avec le prolétariat, mais dans les « classes moyennes ». Ils y côtoient les employés qui eux-mêmes, ailleurs, « assimilables au prolétariat » quand d'autres données — portant cette fois sur la mobilité sociale — les en rapprochent (p. 246).¹⁹

Les mêmes procédés que révèlent les opérations de raccordement des catégories descriptives aux concepts « théoriques » se manifestent également dans les tentatives pour « mesurer » certaines propriétés supposées des faits sociaux étudiés. Mais ces tentatives — et le crédit qu'elles obtiennent — traduisent surtout un fétichisme de la statistique. C'est ainsi que l'exhibition, dans **L'École capitaliste en France**, de « propriétés » numériques remarquables (expression par des fractions simples de proportions rigoureusement constantes ou parfaitement symétriques), considérées comme la mesure exacte de propriétés fondamentales de « l'école capitaliste », a fait une forte impression à certains sociologues, comme le montrent les comptes rendus de ce livre.²⁰

Baudelot et Establet affirment, par exemple, que, dans « l'école capitaliste », la répartition de la population scolarisable en deux réseaux scolaires se ferait selon la « congruence » suivante : 75 % dans le « primaire-professionnel » et 25 % dans le « secondaire-supérieur ». Cette propriété est « vérifiée » de manière répétée à partir de données diverses (cf. E.C.F., pp. 287 et 27-33). Mais la constance de cette proportion 75-25, qui ferait miraculeusement correspondre « le partage des classes sociales » au quartile supérieur des manuels de statistiques, n'est que le produit d'un « hasard » méthodiquement recherché en faisant varier simultanément les critères du découpage institutionnel (filiales et diplômes), de la génération et de l'année, et en retenant, parmi les dizaines de cas possibles, tous ceux qui s'approchent de la proportion 75-25.²¹

De même, calculant les probabilités qu'ont les enfants de chaque catégorie socio-professionnelle d'un âge donné (15 et 16 ans) de se trouver, en 1967-68, soit dans le réseau « secondaire-supérieur », soit dans le réseau « primaire-professionnel », Baudelot et Establet font apparaître que les enfants de l'agrégat « professions libérales, cadres supérieurs et cadres moyens » ont 54 chances sur 100 d'être dans le « secondaire-supérieur », contre 14

19. Selon les chiffres de tel ou tel tableau les « patrons de l'industrie et du commerce » penchent vers la bourgeoisie, et alors une note souligne que la C.S.P. (« hétérogène ») comprend aussi des « gros » — ou vers les ouvriers, et alors une note souligne que la C.S.P. (« amalgame ») correspond majoritairement aux « petits » (cf. E.C.F., pp. 74-76 et p. 79)

20. Cf. notamment *L'Année sociologique*, vol. 22, 1971 ; *Revue Française de Sociologie*, vol. XIII, n° 3, juillet-septembre 1972 ; *Sociologie du Travail*, 1972, n° 4 (oct.-déc.).

21. Ces propriétés numériques « universelles » de « l'école capitaliste », ont pu sembler tellement « scientifiques » à certains que L. Tanguy, dans son étude sur l'école en Moselle, *Le Capital, les travailleurs et l'école, l'exemple de la Lorraine sidérurgique*, Maspero, Paris, 1976, est satisfaite — et non pas inquiète — de trouver exactement les mêmes chiffres (25 % et 75 %) que Baudelot et Establet à propos de la division d'un flux scolaire en deux « masses » (entrent en seconde/n'y entrent pas), et aussi de la répartition de la population active en deux groupes de catégories socio-professionnelles, qui sont censés correspondre rigoureusement à ces « masses », alors que précisément son argumentation et les chiffres cités à l'appui tendent à montrer qu'en Moselle, par rapport aux moyennes nationales, la structure sociale et l'école présentent des « traits originaux ».

chances sur 100 d'être dans le « primaire-professionnel », alors que les enfants d'ouvriers ont 54 chances sur 100 d'être dans le « primaire-professionnel », contre 14 chances sur 100 d'être dans le « secondaire-supérieur » (E.C.F., pp. 72-83). De cette symétrie (ou, selon leur expression, « équiprobabilité »), Baudelot et Establet concluent qu'il existe bien un réseau pour chacune des deux grandes classes, bourgeoisie et prolétariat.

Sur ce dernier exemple on peut apercevoir le caractère absurde de ce type de « mesures », qui repose sur l'addition de découpages tous arbitraires.²² En effet, outre le laxisme manifesté dans la définition des classes sociales par des regroupements de C.S.P. (cf. *supra*), Baudelot et Establet ne distinguent pas ici les garçons et les filles, dont les caractéristiques de scolarisation et d'avenir professionnel s'avèrent pourtant être différentes, et ils omettent — par erreur ou par nécessité — les classes de fin d'études, les établissements relevant du Ministère de l'Agriculture et surtout, l'enseignement privé. Les particularités du recrutement social et des appellations institutionnelles de ces enseignements omis, aux effectifs importants, n'autorisent certainement pas à les tenir *a priori* pour identiques à l'ensemble des enseignements retenus pour le calcul. De plus, seule l'ignorance des réalités scolaires permet de tenir pour homogènes les classes de même appellation (par exemple : « classique », « M1 » ou « M2 ») ; en effet, même en ne considérant que le seul enseignement public, les caractéristiques sociales et scolaires de ces classes changent selon qu'elles se situent par exemple, dans les quartiers bourgeois ou dans les quartiers ouvriers des villes.²³

Mais la miraculeuse « équiprobabilité » n'est pas seulement le produit de cette rencontre contingente de conventions de calcul, d'omissions de fait et d'erreurs de raisonnement : elle recouvre également des « anomalies » dans les données statistiques, comme le montrent un examen plus approfondi des chiffres présentés par Baudelot et Establet et le recours aux documents statistiques bruts sur la base desquels ces chiffres sont obtenus.

Si, en effet, à partir des statistiques utilisées dans *L'Ecole capitaliste en France*, on calcule, selon les principes des auteurs, les probabilités d'accès (dans l'enseignement public en 1967-68) pour les cadres moyens — qu'ils n'ont pas isolés — on observe que ceux-ci accèdent plus souvent en 4ème que les enfants des cadres supérieurs et professions libérales. En outre — fait plus surprenant encore — la probabilité des enfants d'employés d'accéder au niveau 4ème, toutes classes confondues (y compris celles des C.E.T.), s'avère très voisine de celle des enfants des « professions libérales et cadres » (respectivement 0,876 et 0,890 ; cf. E.C.F., p. 77).

En 1961-62, année pour laquelle le champ de l'enquête statistique comprenait l'enseignement privé, la probabilité d'accès en 4ème (privé inclus) des enfants de cadres moyens

22. On pourrait faire la même analyse à propos d'un autre point crucial, la « démonstration » selon laquelle les caractéristiques des classes de M2, qui n'entrent pas dans le cadre des deux réseaux, confirment néanmoins l'existence de deux réseaux seulement.

23. C'est ainsi que des enfants d'ouvriers habitant une localité ouvrière accédaient aux sections d'enseignement long en proportion plus grande qu'ils n'y auraient accédé s'ils avaient habité ailleurs, où ces filières auraient été assez pourvues avec des enfants des classes supérieures et moyennes, et que des enfants de cadres supérieurs, par exemple, pouvaient se trouver en M2 dans des établissements où il n'y a quasiment pas d'enfants de classes populaires et où les enseignants ont des critères de la valeur scolaire différents de ceux que d'autres enseignants appliquent dans des établissements principalement fréquentés par des enfants de classes populaires.

ou d'employés est encore plus forte que celle des enfants de cadres supérieurs et de professions libérales : elle atteint, en effet, 71 % pour ces derniers, plus de 86 % pour les enfants des cadres moyens, plus de 100 % pour les enfants d'employés — et plus de 150 % pour les enfants d'industriels, que l'on peut isoler cette année-là. Ces anomalies sont sans doute la véritable raison de la constitution de l'agrégat statistique des cadres moyens et des cadres supérieurs et professions libérales, pour représenter la bourgeoisie : il s'agissait d'occulter le paradoxe des données statistiques qui ne se laissaient pas subsumer telles quelles sous les « concepts théoriques » en attente.

Une autre conclusion peut être tirée de cette observation, quant aux conditions de l'interprétation des statistiques d'origine socio-professionnelle des élèves issues des enquêtes de l'Éducation Nationale : si l'on met à part des erreurs matérielles dans les totalisations nationales et dans les rectifications destinées à compenser les non-réponses, etc.,²⁴ les invraisemblances répétées des données statistiques (qui sont, pour une part, bien connues des statisticiens de l'Éducation Nationale) traduisent directement le mode de réalisation effectif des enquêtes.

Les origines sociales des élèves sont, en effet, recueillies et classées par le personnel administratif des établissements scolaires selon des modalités pratiques et des catégories de perception sociale ignorées des chercheurs qui utilisent les statistiques produites sur cette base. En tout état de cause, on peut dire que ces opérations de recueil et de classement sont réalisées dans le cadre de la liste des catégories socio-professionnelles de l'I.N.S.E.E., mais d'une manière totalement différente de la pratique de cet organisme : ni les renseignements de base, ni les instructions ne sont comparables et le travail des établissements scolaires est effectué sans instrument de codage et sans coordination.²⁵ Le calcul de taux de scolarisation rapportant l'un à l'autre deux types de données statistiques aussi hétérogènes n'a donc *a priori* aucune signification : sans étude du mode de production des statistiques, on ne peut même pas faire d'inférences plausibles sur de tels taux.²⁶

Ainsi l'accumulation — à chaque moment de la démonstration — d'erreurs de fait, de fautes de raisonnement et de sollicitations des données, ainsi que la transmutation « théorique » opérée sur les approximations empiriques et sur les artefacts statistiques, rendent possible la mise en place hâtive de « théories » en trompe l'œil, fausses en tant que théories, mais bénéficiant — en plus des illusions qu'elles produisent elles-mêmes — de leur ressemblance avec certains aspects de la réalité sociale connus ou perçus préalablement à ces « théories ». Toutefois, cette

24. Les sources administratives pour 1967-1968 comportent ainsi des aberrations dans la répartition de diverses sous-catégories de cadres (supérieurs ou moyens) qui aboutissent, par exemple, à donner à l'agrégat, constitué par Baudelot et Establet, des « professions libérales, cadres supérieurs et cadres moyens », une probabilité d'accès aux classes pratiques à peu près identique à celle des employés (cf. E.C.F., p. 74).

25. Ces remarques s'appuient sur l'observation du mode de réalisation des enquêtes concernant l'origine socio-professionnelle des élèves dans quelques établissements secondaires (pour un premier compte rendu, cf. *L'inculcation en théorie et le calcul en pratique*, op.cit, pp. 34-37).

26. Pour utiliser à bon escient ces statistiques il convient d'étudier leurs conditions de production de manière détaillée ; il en va d'ailleurs de même pour l'utilisation d'autres types de statistiques — par exemple d'effectifs scolarisés — produites par des administrations (cf. *infra*).

ressemblance n'explique pas à elle seule le crédit scientifique qu'a obtenu **L'École capitaliste en France**. Celui-ci provient aussi — indépendamment des modalités particulières de telle ou telle « démonstration » — de la mise en œuvre, dans ce livre, de schèmes de pensée et de modes de travail largement répandus parmi ceux qui s'occupent de sciences sociales. Ce sont ces aspects plus généraux que nous allons maintenant caractériser.

Tout d'abord, en dépit des objections parfois avancées contre l'usage des catégories socio-professionnelles de l'I.N.S.E.E. comme représentation des classes sociales au sens de Marx, les C.S.P. sont généralement utilisées comme équivalents ou composants des « classes sociales », sans le moindre travail de définition des conditions et des conventions selon lesquelles l'approximation peut fonctionner. Dans la même logique, l'appartenance de classe est définie pratiquement sur le modèle des recensements de population, par la déclaration de la profession individuelle et son classement dans le code des catégories socio-professionnelles en usage, comme si les autres déterminants et modalités de l'appartenance et des comportements de classe étaient, finalement, soit extérieurs ou secondaires, au plan théorique, soit inaccessibles à l'analyse. C'est ainsi que ne sont jamais pris en considération — sauf exceptions rares — ni le sexe (qu'en est-il par exemple, de l'appartenance de classe des femmes inactives ?) ; ni les relations matrimoniales (profession, instruction ou capital etc. du conjoint) ; ni les conjonctures économiques (qui déterminent en partie les emplois existants) ; ni les autres aspects (démographiques, socio-politiques, institutionnels..) pouvant affecter les conditions de la scolarisation, du mariage ou de l'emploi ; ni l'âge (qui renvoie à une double détermination : d'une part, la position dans une trajectoire professionnelle ou familiale ; d'autre part, les expériences sociales liées à la génération et, par là, aux conjonctures évoquées *supra*) ; ni les structures sociales locales et les autres conditions économiques ou institutionnelles locales — ou particulières à un autre titre — qui peuvent influencer les comportements de classe, voire contribuer à définir les classes dont il s'agit.

De plus, les propriétés observées sont généralement rapportées exclusivement à la structure sociale actuelle et l'explication en est recherchée en conséquence dans les seules « fonctions » sociales des institutions ou des pratiques. Une telle indifférence à l'ensemble des déterminations historiques d'une situation concrète conduit ainsi à mettre en relation l'état présent de l'institution scolaire et de la scolarisation avec le seul état **contemporain** des rapports et des comportements sociaux, en négligeant les états antérieurs qu'ont connus les générations actuellement vivantes et dans lesquels, notamment, elles ont été scolarisées. La même démarche a-historique autorise à extraire la connaissance de la « nature » de « l'école capitaliste » de l'analyse d'un seul cas, la France à la fin des années 60, et à déduire ainsi, à partir de mesures ponctuelles, des grandeurs constantes qui caractériseraient des propriétés structurelles d'une institution « capitaliste », en abandonnant les évolutions éventuelles aux aléas de la « conjoncture » et de la « politique » scolaire, qui ne sont pas étudiées (cf. E.C.F., pp. 118-119).

Parallèlement, les propriétés du fonctionnement de l'institution scolaire, quand elles ne sont pas négligées, sont supposées ne traduire que les « fonctions » sociales que celle-ci remplirait dans le traitement des individus qui en relèvent. C'est ainsi que **L'École capitaliste en France** ne considère pas comme un

facteur explicatif particulier, dans l'analyse des processus scolaires, les comportements des personnels enseignants et administratifs, en tant que travailleurs salariés caractérisés par des origines sociales, des conditions de travail, des intérêts professionnels, des positions dans la carrière, etc..

Les enseignants sont considérés par Baudelot et Establet, ainsi que par Althusser, comme des « exécutants » ou des « rouages de l'appareil », totalement accordés, par une harmonisation surprenante, aux buts de la bourgeoisie dans la mesure où, en raison de leur situation de classe petite-bourgeoise, ils produisent spontanément l'idéologie que la bourgeoisie veut justement inculquer aux prolétaires (seule échappe à cette définition la « révolte » de quelques individus contre l'institution). Il est évidemment significatif que cette brève analyse soit rajoutée à la fin du livre (E.C.F., pp. 242-259) et ne joue aucun rôle dans la description du fonctionnement de l'école.

De même, en dépit de l'intention proclamée de faire une théorie politique de l'école capitaliste et de la référence voyante à l'Etat dans l'expression « Appareil Idéologique d'Etat », la contrainte administrative exercée par — ou sur — les chefs d'établissement, les inspecteurs etc. n'est pas prise en compte. Par contre, sont évoqués les rédacteurs des manuels que l'Etat met en service et les instructions concernant les programmes et la pédagogie. Mais ces deux éléments n'interviennent que pour représenter le contenu même de « l'inculcation bourgeoise », et non pas sous les aspects administratifs et professionnels qui introduiraient des médiations dans l'analyse, à commencer par la question essentielle de savoir si, et comment, les manuels sont utilisés et les instructions appliquées par les enseignants.

Accumulant toutes les omissions, **L'Ecole capitaliste en France** est un exemple typique de la sous-estimation des médiations institutionnelles qui affecte généralement les analyses des rapports de classe. En effet, si tel ou tel de ces aspects est parfois pris en compte, on ne trouve que très peu d'analyses de sciences sociales cherchant à reconstituer la connexion entre les politiques suivies par l'Etat et les administrations, les intérêts et les pratiques des agents de l'institution dans la mise en œuvre de ces politiques, les dispositions et les comportements de la population traitée par cette institution et les fonctions sociales que celle-ci remplit effectivement ou que certains groupes s'efforcent de lui attribuer.

Enfin, les données statistiques produites par des institutions — telles que l'Education Nationale — sont utilisées éventuellement avec quelques critiques sur les lacunes ou les biais (volontaires ou non) et quelques modifications dans la présentation, mais, fondamentalement, sans égard aux conditions pratiques de leur constitution, qui renvoient aux caractéristiques du fonctionnement de l'institution.

C'est ainsi que le découpage officiel en types d'établissements, de sections et en niveaux d'étude, selon lequel sont collectées et présentées les données de l'Education Nationale, fournit, en définitive, la base de la construction des « réseaux scolaires » dans **L'Ecole capitaliste en France** ; Baudelot et Establet ne s'étonnent pas que des données statistiques qui respectent les cadres institutionnels dans lesquels elles ont été recueillies — et sont parfois, tout au plus, agrégées ou ventilées différemment — puissent exprimer adéquatement des propriétés d'essence de la structure de classe fondamentale du mode de production capitaliste. De même, ils ne se posent pas la question de savoir si certains « faits » statistiques ne sont pas, au moins en partie, le produit du fonctionnement de l'institution scolaire, dans son « autonomie relative », au lieu d'être le produit exclusif et automatique (par quelles médiations ?) de « l'organisation capitaliste du travail », de « la division de la société en classes ». ²⁷

27. Pour une critique plus systématique de ce mode habituel d'utilisation des statistiques, cf. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie et H. Péretz « Les Statistiques scolaires comme représentation et comme activités », in *Revue Française de Sociologie*, n° 4, 1979.

C'est par référence à ce mode habituel de rapport positiviste aux données empiriques et à la construction théorique que l'on peut comprendre le crédit scientifique dont **L'École capitaliste en France** a bénéficié. Celui-ci s'est traduit en particulier par des comptes rendus ou par des références qui, même lorsque leurs auteurs rejetaient ou nuançaient les interprétations théoriques ou les appréciations politiques de Baudelot et Establet, vantaient toujours la partie statistique du livre (parfois qualifiée d'« incontestable »). Certains ont reconnu des « négligences » ou des « acrobaties », voire même une tendance systématique à l'erreur ou au « camouflage » dans l'utilisation des statistiques, mais ils n'ont mis en doute ni la validité des données en elles-mêmes, compte tenu de leur mode de production, ni la pertinence du mode d'utilisation des catégories statistiques produites par l'institution pour l'analyse sociologique des relations de celle-ci avec la population qu'elle traite.

INCULCATION IDEOLOGIQUE ET EXPLICATION DE TEXTE

Les simplifications et les omissions accumulées dans l'analyse du fonctionnement de l'école ainsi que la désinvolture dans l'utilisation des données statistiques renvoient, dans le cas particulier de **L'École capitaliste en France**, non seulement à des habitudes de travail plus largement répandues, mais aussi au fait que, comme la construction théorique générale des « Appareils Idéologiques d'Etat », l'élaboration d'une théorie spécifique de « l'appareil scolaire capitaliste » ne vise qu'un objectif : décrire « l'effet principal » attribué à l'école, « l'inculcation idéologique » (E.C.F., p. 247). Cette préoccupation est certainement, pour Baudelot et Establet comme pour Althusser, une manière de rendre compte du « fait » que les classes populaires ne pensent pas ce que, selon eux, elles devraient penser. Dans cette perspective, l'analyse du contenu des discours émis par l'école — et notamment des discours écrits (manuels etc.), plus facilement accessibles — semble être le moyen le plus direct de découvrir ce que pensent les classes populaires, dès lors qu'il est admis qu'elles pensent ce qu'on leur fait penser. La place et la signification accordées à l'explication de textes scolaires ne se comprennent que par rapport à ce schème de pensée. En effet, si l'utilisation des statistiques, qui saisissent, en apparence, des comportements et s'imposent comme des données, ne semble généralement pas poser de problème fondamental d'interprétation quant au type de réalité qu'elles décrivent,²⁸ il en va tout autrement pour l'analyse des discours.²⁹ Celle-ci ne peut en effet faire apparaître que ce qui se trouve déjà dans les textes (fût-ce sous la forme de l'absence) ; mais le résultat nécessite toujours une interprétation, qui réside, par exemple, dans la caractérisation des auteurs des textes (ou des groupes dont les auteurs sont les porte-parole), ou bien dans l'influence, présumée ou avérée, des discours sur leurs destinataires. Si Bau-

28. En rappelant ce mode habituel d'interprétation des données statistiques, nous n'entendons pas suggérer, bien au contraire, qu'il est justifié (cf. « Les statistiques scolaires.. » *loc. cit.*).

29. On trouvera une caractérisation et une critique des divers types d'analyses de discours, in J.-C. Gardin **Les Analyses de discours**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.

delot et Establet, quant à eux, analysent aussi longuement des manuels scolaires, c'est parce qu'ils postulent que ceux-ci, caractéristiques de l'idéologie bourgeoise dont ils émanent, modèlent l'esprit des élèves auxquels ils s'adressent.

La plupart des études sociologiques attribuant à l'école une action d'inculcation s'abstiennent complètement de chercher à apprécier le résultat effectif de cette action (par exemple, sur les comportements professionnels, familiaux, politiques etc.); ou bien, ces études limitent leurs tentatives en ce sens soit aux pratiques des élèves à l'intérieur même de l'institution scolaire (par exemple, le mode de travail scolaire), soit à des domaines d'activité qui semblent très proches des activités proprement scolaires, telles les pratiques culturelles. Encore faut-il noter que, dans le cas de ces tentatives, le départ est toujours difficile à faire entre l'affirmation d'un effet propre de l'inculcation scolaire et le schème, tout différent, selon lequel celle-ci n'agit que sur les « convertis » (c'est-à-dire sur ceux dont la culture et les dispositions sont en affinité avec la culture et la pédagogie scolaires). **L'École capitaliste en France** est un exemple à la fois de cette ambiguïté dans les affirmations et de l'absence de vérification des effets supposés.

Il est en effet impossible de tirer de ce livre une réponse claire à la question qui devrait être décisive dans une telle « théorie » : dans quelle mesure l'inculcation de l'idéologie bourgeoise réussit-elle ? On trouve aussi bien des affirmations extrêmes contradictoires — sur les « services remplis » ou, au contraire, sur la « grande distance » entre « l'idéologie inculquée » et ses « effets réels » — que des formules balancées, telles que : « le succès en est réel, mais inégal et précaire ». ³⁰ Les explications ne distinguent généralement pas les « fins », « objectifs » ou « tendances » de l'appareil scolaire — et les effets ; de plus, les mots « inculquer », « inculcation », sont utilisés tantôt au sens de « tendre à inculquer », pour désigner les pratiques de l'institution scolaire, tantôt au sens de « parvenir à inculquer », pour désigner une modification effective des élèves. ³¹ Si certains passages multiplient les restrictions explicites quant aux effets de l'inculcation et décrivent les « résistances » des enfants d'ouvriers, d'autres analyses de tel moyen d'inculcation s'accompagnent de l'affirmation de principe explicite ou de l'évidence implicite de son « efficacité idéologique ». ³²

Ces oscillations sont le corrélat de la contradiction logique qui traverse le livre quant à la question de l'inculcation : l'évocation des « résistances » des enfants d'ouvriers par rapport à l'école, ajoutée après l'analyse de l'inculcation dans les deux réseaux, est utilisée pour « démontrer » après coup le contraire de ce qui avait tout d'abord été supposé. En effet, les IV^e et V^e parties de **L'École capitaliste en France** imputent l'échec scolaire (retard dans le primaire) des enfants d'ouvriers à l'impossibilité pour eux, en raison des conditions d'existence et des pratiques de leur classe d'origine, d'assimiler les mêmes choses — les « matériaux de

30. Cf., par exemple, E.C.F., pp. 237, 243, 170-171, 191-192.

31. Comparer, par exemple, E.C.F., p. 237, « la distance est grande entre l'idéologie bourgeoise telle qu'elle est inculquée à l'école et les effets réels qu'elle produit sur ceux qu'elle est censée assujettir », proposition où l'inculcation se distingue de ses effets, avec cette autre proposition où l'inculcation est l'effet : « De ces effets, il en est un qui est principal, l'inculcation » (*ibid.*, p. 287).

32. On peut montrer le caractère purement verbal de l'évocation des « résistances » des enfants de classes populaires et, plus généralement, l'absence ou l'inconsistance des analyses concernant les « contradictions », la « lutte des classes » ou, plus simplement, les comportements des groupes sociaux impliqués.

l'enseignement », ou « contenus idéologiques », bref « l'idéologie petite-bourgeoise » — qui étaient censées, dans la III^e partie du livre, leur être inculquées dans le « réseau primaire-professionnel ».

L'ambiguïté des affirmations et l'absence de preuves quant aux effets de l'inculcation, l'utilisation contradictoire de cette notion dans l'explication d'ensemble, ainsi que les incohérences analogues et le même défaut de preuves quant à la répartition des anciens élèves dans la structure des emplois, permettent de conclure que, dans *L'Ecole capitaliste en France*, la « contribution de l'école à la reproduction des rapports sociaux capitalistes » n'est l'objet que de simulacres de démonstration.

Mais, d'un autre point de vue, l'indifférence pour la vérification des effets de l'inculcation et l'analyse exclusive du contenu de l'idéologie sont cohérentes avec les diverses représentations que se font Baudelot et Establet, ainsi qu'Althusser, du mode d'action supposé de l'idéologie ; ces représentations permettent d'éviter toute interrogation sur les conditions qui doivent être réunies pour que les élèves issus de telle ou telle classe sociale adhèrent à telle ou telle idéologie : le mode d'action de l'idéologie est, en effet, réduit soit à l'efficacité mécanique de la répétition, soit au pouvoir de contrainte des enseignants sur les élèves, soit aux vertus persuasives de certaines propriétés intrinsèques des idées présentées.

L'inculcation idéologique telle que la décrit Althusser dans l'article sur « les Appareils Idéologiques d'Etat », loin d'illustrer la « théorie » plus raffinée de « l'interpellation des individus en sujets » qu'il développe dans le même article, agirait au contraire selon la représentation la plus banale de la communication : la transmission des idées — d'ailleurs caractérisées ici, comme dans les discours solennels et les cours de philosophie, par leurs dénominations les plus abstraites — dont le mode d'assimilation renvoie à l'analogie « matérialiste » du clou qu'on enfonce d'autant plus profond que les coups sont répétés plus souvent et plus longtemps et que le matériau est mou et bien fixé.

C'est ainsi que « l'appareil d'information » agirait en « gavant » les citoyens de « nationalisme, chauvinisme, libéralisme, moralisme, etc. » et que l'Ecole, disposant de la totalité des enfants, « 5 à 6 jours sur 7 à raison de 8 heures par jour », pendant « autant d'années » — « les années où l'enfant est le plus vulnérable, coincé entre l'appareil d'Etat famille et l'appareil d'Etat école » — inculque « la morale, la Vertu, la Transcendance, la Nation, le rôle de la France dans le monde, etc. ».

Les analyses de *L'Ecole capitaliste en France* mettent également en œuvre le schème du « bombardement idéologique », selon l'expression des auteurs, mais en le réservant au réseau « primaire-professionnel » : « les futurs prolétaires se voient asséner un corps compact d'idées bourgeoises » ; ce « bombardement », accompagné de « rabâchage et de répression » tendrait à « former des prolétaires passivement soumis à l'idéologie dominante ». ³³

33. Il faut noter que cette vision de l'enseignement primaire ou technique par des enseignants du supérieur ne se distingue pas de la représentation que tendent à former fréquemment des enseignants ou administrateurs d'un ordre ou d'un niveau d'enseignement donnés vis-à-vis de ceux d'un ordre ou d'un niveau formellement « inférieurs » (par l'âge des élèves ou la nature des diplômes préparés) ou plus populaires (par l'origine sociale des élèves ou des personnels) ; cette vision est ainsi fréquemment exprimée, pour la période 1880-1960, dans des documents administratifs ou syndicaux, par des professeurs ou des proviseurs de lycées jugeant la pédagogie des enseignements primaire, primaire-supérieur ou technique.

Il pourrait sembler que cette représentation sommaire du mode d'influence de l'idéologie — d'ailleurs très répandue, même si elle ne s'exprime pas toujours aussi brutalement — ne correspond pas à toutes les analyses de **L'École capitaliste en France**. Certes, d'après ce livre, le réseau « secondaire-supérieur », censé « produire des interprètes actifs de l'idéologie bourgeoise », aurait une tout autre pédagogie : il développerait, en exclusivité, « l'émulation et la distinction individuelles, l'autonomie personnelle, la subtilité, la profondeur et l'improvisation compétente ». Ces caractéristiques semblent appeler l'analyse de pratiques pédagogiques, à laquelle devrait d'ailleurs conduire également l'affirmation de Baudelot et Establet, à la suite d'Althusser, selon laquelle « l'idéologie ne se réduit pas à des idées » et doit être étudiée dans les « rituels scolaires » qui sont les « pratiques de l'appareil ». Mais en réalité les analyses autres que celles du contenu des manuels (cf. *infra*) évoquent des pratiques à travers la seule citation des instructions qui sont censées les régir (E.C.F., pp. 127-144, 160-162) (ou bien à travers des généralisations incontrôlées de souvenirs personnels). De même l'apprentissage de la langue n'est décrit que sous l'aspect de son « contenu idéologique », c'est-à-dire de la sémantique et jamais par rapport à la syntaxe, à la phonétique ou à l'écriture : la description du vocabulaire des manuels de lecture, l'énumération de titres de dictées et l'allusion à une série d'auteurs peuvent donc suffire. (cf. E.C.F., pp. 150-151, 163-168, 235-241). Les analyses effectives de **L'École capitaliste en France** ne se distinguent donc que très marginalement du schème banal de la transmission directe et mécanique des idées.

Un tel rétrécissement du champ de « l'idéologie » aboutit à l'analyse exclusive de ses manifestations les plus faciles à autonomiser — en apparence — et à consulter : les écrits publiés. Dans le cas de l'inculcation scolaire, ce sont évidemment les manuels qui s'imposent.³⁴

En utilisant ce seul matériau, détaché du contexte de son utilisation, Baudelot et Establet se condamnent à rechercher — par un retour à la conception la plus plate de « l'idéologie » — les causes de l'influence des idées, « matérialisées » dans les livres, exclusivement dans les propriétés de ces idées elles-mêmes. C'est ainsi que **L'École capitaliste en France**, analysant le contenu de certains manuels de l'enseignement primaire, dont un des manuels d'histoire rédigés et patronnés par E. Lavis (pp. 144-168), attribue « l'efficacité idéologique » de ceux qui ont été édités « entre 1875 et 1885 » principalement à l'idée que leurs auteurs « se faisaient de l'instruction nécessaire » pour que l'idéologie bourgeoise « fabrique le peuple dont elle a besoin » (p. 274) et aux « qualités » de « cohésion idéologique », de « clarté » et de « densité » qu'ils surent donner à leurs livres scolaires.

Dans ces analyses du contenu des manuels et des raisons de leur influence supposée, une accumulation d'à-peu-près au plan historique et de tautologies au plan conceptuel cherche à produire, comme dans les démonstrations statistiques, une « théorie » péremptoire en

34. Comparée aux difficultés et aux lenteurs de l'enquête sociologique ou de la reconstitution historique des conditions d'apparition, d'utilisation et de réception des discours, l'analyse des manuels scolaires est un expédient commode auquel songe immédiatement quiconque veut se faire rapidement une idée sur les composantes — ou sur les causes — de la « conscience collective » à un moment donné. Il existe évidemment d'autres expédients analogues fréquemment utilisés, tels que les programmes (scolaires, politiques, etc.) ou les discours des dirigeants politiques et autres personnalités supposées influentes.

donnant un air de vraisemblance à des affirmations sans preuves. En quoi, par exemple, les caractéristiques « sociales » (supposées) des auteurs des manuels de 1875-1885 — une « élite » de jeunes universitaires « spécialisés » et « brillants » « dévoués au réformisme capitaliste » et agissant « délibérément » — prouvent-elles qu'ils avaient la capacité ou la possibilité d'influencer les enfants du peuple ? Serait-ce parce qu'ils surent « proportionner » les idées qu'ils voulaient inculquer à la connaissance qu'ils avaient des classes populaires ? Mais comment se ferait-il que la vision du peuple propre à ces « bourgeois » ou « petits bourgeois » universitaires ait été ajustée à ce qu'il est réellement ? Leur crédit leur viendrait-il de ce que « l'emploi d'une telle autorité universitaire, soustraite aux pressions directes de l'économie et du pouvoir, s'ajustait exactement à la revendication de démocratie républicaine alors proclamée ». Mais Baudelot et Establet sont aussi silencieux sur les caractéristiques de cette « démocratie républicaine » que sur la définition des groupes qui la « revendiquent ». ³⁵

Cette négligence dans la contextualisation historique des discours étudiés traduit à sa manière une forme de croyance — par conviction ou par commodité — à l'autonomie et à l'efficacité intrinsèque des idées. Une telle croyance, manifestée également dans l'attention privilégiée portée au message et dans la perception des agents scolaires sous la forme exclusive d'agents émetteurs ou ré-émetteurs de messages, rencontre en définitive l'auto-présentation la plus officielle de l'école et les stéréotypes qui correspondent à cette présentation. Cette vision de l'école sur le modèle de l'Eglise, ressemble ainsi aux représentations officielles symétriques que la hiérarchie de l'Eglise et celle de l'Ecole — ainsi que les forces politiques qui les soutenaient ou les combattaient — donnaient d'elles-mêmes et de l'institution adverse il y a cinquante ou cent ans : formation d'esprits par des esprits, ou emprise sur les esprits par la propagande (selon qu'il s'agissait d'exalter ou de critiquer l'Ecole ou l'Eglise).

C'est ainsi que, en France, depuis 1880 environ et jusque vers 1940 au moins, la hiérarchie catholique et la droite anti-républicaine, retournant contre les agents de l'école publique laïque et contre ses soutiens politiques au gouvernement ou dans l'opposition (radicaux et socialistes notamment), la vision que ceux-ci avaient ou donnaient de l'Eglise, ont régulièrement dénoncé la « dictature » de l'école laïque dans des termes qui traduisent les mêmes schèmes de pensée que ceux qui sont à l'œuvre dans la « théorie » des « Appareils Idéologiques d'Etat ». Plus généralement, on trouve de telles représentations constituées de l'école — ou d'autres institutions supposées influencer les comportements par la persuasion, telles que l'Eglise, la littérature, les journaux, etc. — dans des situations socio-politiques particulières, par exemple, dans les initiatives et les déclarations de gouvernement autoritaires prétendant ouvertement « diriger l'opinion », ou encore dans les analyses faites par des institutions ou des associations, qui, d'après leur perception, perdent l'influence qu'elles détenaient sur certaines catégories sociales — ou échouent à gagner celle qu'elles devraient normalement acquérir.

Dans le cas des théoriciens des « Appareils Idéologiques d'Etat », l'obsession d'avoir ou de faire une « théorie de l'idéologie » et, corrélativement, la représen-

35. Rappelons par ailleurs que la question des manuels scolaires a joué un rôle important sur divers plans, dont aucun, toutefois, n'est évoqué par Baudelot et Establet. Ils ont été, au début, un moyen d'harmoniser l'enseignement d'instituteurs ayant reçu des formations très diverses (avant 1880) ; ils ont été perçus ensuite comme des expédients pédagogiques dont certains inspecteurs ou des autorités académiques supérieures ont dénoncé l'abus. Par ailleurs, le contrôle des manuels en usage dans les écoles privées (certains étant interdits) était un des principaux moyens concrets dont disposaient légalement les inspecteurs de l'Instruction Publique pour déceler et contrecarrer la propagande anti-républicaine de l'Eglise. Enfin la diffusion des manuels scolaires a été la base principale du développement de certaines grandes maisons d'édition : de ce point de vue, ce ne sont évidemment pas seulement des intérêts « idéologiques » qui sont en jeu.

tation du rôle politique de l'école selon le modèle traditionnel de la « lutte d'idées » renvoient à certaines caractéristiques de leurs positions sociales et de leurs activités professionnelles, qui sont également propres à la plupart de ceux qui attendent ou qui accueillent avec faveur de telles théories.³⁶ Tout d'abord, il faut remarquer que les formations littéraires et juridiques reposent quasi exclusivement sur l'apprentissage de l'interprétation et de la rédaction de textes, avec pour seul matériau — hormis le recours allégué à « l'expérience vécue » — d'autres textes. L'inclination spontanée pour l'explication de textes et la propension à en sublimer l'objet, de la part d'auteurs ayant reçu une telle formation prolongée et enseignant le plus souvent à un public qui, pour l'essentiel, partage la même formation, n'est pas difficile à comprendre.³⁷ De plus, ces auteurs exercent principalement dans l'enseignement supérieur. Dans cette situation où les élèves, déjà sélectionnés, sont relativement adaptés à l'école, la communication — autrement dit la tâche pour l'enseignant de se faire comprendre et d'apprendre aux élèves à s'exprimer — peut apparaître comme le seul problème pédagogique. Dans d'autres situations au contraire — le primaire et le premier cycle du secondaire notamment — d'autres exigences pédagogiques préalables s'imposent, en particulier celle d'obtenir des élèves des comportements compatibles avec le mode d'organisation de l'école et les usages qui y sont établis. Ces conditions renvoient non

36. Nous voulons suggérer ici que les productions théoriques analysées se comprennent bien comme expressions des intérêts et des habitudes de catégories sociales caractérisées à grands traits, et non pas affirmer que ces catégories sociales sont nécessairement portées à produire ces « théories ». L'entreprise de construire une théorie, la volonté de la placer sous le signe du marxisme, l'intention de fonder ou de développer la science sociale, supposent en effet d'autres déterminations. Ainsi, il faut rappeler en particulier que, si la tendance à surestimer d'une manière ou d'une autre la puissance de l'inculcation scolaire et, plus généralement l'influence des contenus des discours et des procédés de persuasion, est une disposition latente caractéristique de certaines professions ou fonctions (avocats, enseignants, journalistes, prédicateurs etc.), le cadre et la forme d'actualisation de cette disposition renvoient, chez certains, à un mode d'interrogation politique également implicite (cherchant à expliquer les comportements des classes populaires principalement par l'influence des idées des classes dominantes), et aux conjonctures socio-politiques qui rendent cette interrogation plus aiguë. De plus, l'apparition et l'audience parmi les enseignants et les étudiants de théories qui, acceptant l'une des définitions les plus officielles que l'école donne d'elle-même — une puissance agissant sur les personnes par la persuasion des écrits et des discours —, inversent la signification de cette définition pour dénoncer la puissance maléfique de l'école, renvoient au contexte socio-scolaire de la fin des années 60 et du début des années 70 (les théories d'Althusser et de Baudelot et Establet ne représentent évidemment pas la seule forme qu'ait prise la vision — très répandue à cette époque — de l'école comme instrument ou système ayant pour fonction d'inculquer l'idéologie ou la culture de la bourgeoisie ou des classes dominantes).

37. Nous ne visons pas ici, évidemment, à discréditer la technique de l'explication de texte comme mode d'apprentissage de la langue ou du rapport instruit (ou « cultivé ») à ce qui se donne dans la tradition ou dans l'actualité comme des textes ou des opinions. Il ne s'agit pas, non plus, de nier l'utilité relative d'un tel mode d'analyse, au plan sociologique, pour établir la signification de diverses variétés de discours, qui sont des données parmi d'autres, mais qui ne peuvent être interprétées qu'en tenant compte de leurs conditions de production, de diffusion et de réception ou d'application. Nous voulons seulement récuser l'autonomisation de l'explication de texte, d'autant plus contestable, en effet, qu'elle met en œuvre le postulat implicite habituel selon lequel l'explication de la manière dont le texte est fait donne par elle-même le principe de l'effet du texte sur les lecteurs.

seulement au problème particulier du contrôle des enfants, mais aussi à des relations de classe concrètes, notamment par rapport à ceux des enfants dont les conditions de vie par ailleurs et les dispositions préalables ont le moins d'affinités avec les exigences de la situation scolaire. Mais traiter des multiples relations de classe qui traversent et relient le personnel enseignant et administratif de l'école et ses utilisateurs directs ou indirects (élèves, familles, employeurs, éditeurs etc.) exigerait un tout autre type de travail empirique.³⁸ Enfin, étant donné que la philosophie est, parmi les disciplines scolaires constituées en matières distinctes, de celles dont l'existence — quant au public et quant aux auteurs — est le plus directement liée à l'institution scolaire, il n'est pas surprenant que se réalisent simultanément, sur le terrain philosophique, l'apparition d'une « théorie de l'idéologie », l'application prioritaire de celle-ci à une analyse de l'éducation, et la réduction du fonctionnement de l'école à l'action idéologique.

La « théorie » des « Appareils Idéologiques d'Etat » et son application à l'école ne sont donc finalement qu'une voie par laquelle s'est développée une seule obsession centrale : la volonté de faire une théorie de l'idéologie en elle-même.³⁹ Cette disposition — qu'on appellerait « idéaliste » si, justement, ce terme n'appartenait irrévocablement au registre de ceux qui cherchent dans les oppositions d'idées des raisons qui ne peuvent être trouvées que dans la différence des pratiques de recherche — rencontre et rejoint, en apportant sa nuance populiste, une attitude très généralement répandue parmi ceux qui s'occupent, de loin ou de près, de sciences sociales et qui cherchent de diverses manières « le pouvoir des mots ».

38. La réapparition de ces théories concernant l'inculcation autoritaire des classes populaires traduit certainement aussi en partie la perception des effets sur les conditions de l'enseignement dans les établissements secondaires (et notamment dans le premier cycle) de l'augmentation importante du nombre et de la proportion des enfants des classes populaires (en raison de l'élévation du taux de scolarisation au-delà de 14 ans et de 16 ans et du transfert des anciennes classes de fin d'études dans le C.E.S.) par des enseignants formés dans un état antérieur de l'enseignement secondaire et observant ce nouvel état de choses de l'extérieur, à partir d'une situation universitaire moins bouleversée.

39. La référence à Marx, sur le plan théorique, ne traduit que la délégation à celui-ci du soin de présenter par ailleurs les aspects économiques de la réalité sociale dont précisément les analyses font complètement abstraction. A la fois savante et politique, cette référence à Marx et au matérialisme n'est, plus généralement, qu'une des stratégies par lesquelles des intérêts professionnels essaient de se faire reconnaître en faisant passer les objets qui les intéressent et les pratiques qui leur correspondent à la fois pour des problématiques scientifiques à valeur universelle et pour des enjeux décisifs au regard d'intérêts généraux — ici ceux du mouvement ouvrier.

