

Séance n°6 samedi 29 mars 2008 : La pensée bourdieusienne de l'École (Carole Widmaier)

Le but de cette intervention est triple. Il s'agit d'une part d'exposer ce que révèle de l'École et de sa fonction l'analyse sociologique qu'en fait Bourdieu, d'autre part de mettre en relief les modifications du système scolaire qu'elle a pu et qu'elle pourrait encore permettre d'engager, d'adopter enfin une perspective critique en tentant de repérer ce qu'elle ne permet pas de penser ainsi que certains de ses problèmes internes.

Une analyse sociologique doit permettre de montrer la réalité de l'École, doit faire voir ce qu'elle est vraiment et non pas ce que nous croyons qu'elle est, dans ses mécanismes ainsi que dans ses effets sur les différentes classes sociales ; elle doit énoncer une certaine vérité du système scolaire. Il semble bien que ce soit le cas chez Bourdieu. En effet, à la lecture de la *Reproduction*, coécrit en 1970 avec Jean-Claude Passeron, l'accord semble pour ainsi dire inévitable. L'analyse paraît implacable, et au plaisir de la lucidité et de la levée des voiles de l'idéologie s'ajoute un profond sentiment de découragement lorsque l'on essaie d'envisager les moyens de sortir et de faire sortir de la domination. Peut-être Bourdieu a-t-il effectivement raison, ce qui pourrait expliquer une réticence assez répandue à le lire : comment vouloir être désenchanté ? Or il semble qu'un professeur qui lit Bourdieu ne puisse devenir que désenchanté. Mais il est possible également que certains phénomènes soient en réalité impensés chez Bourdieu en raison des postulats et des présupposés théoriques de son analyse : dans ce cas, il serait envisageable de penser autrement l'École, sans qu'une telle pensée alternative soit simplement l'expression d'une rêverie ou d'un espoir irrationnel. En effet, certaines ambiguïtés ou ambivalences de l'analyse de Bourdieu donnent l'occasion d'une ouverture et d'une critique qui n'impliquent pas nécessairement le rejet de toute approche sociologique.

La thèse centrale de la *Reproduction* est en général connue : l'École y est décrite comme le lieu central de la reproduction de la domination sociale. Mais pour permettre une approche plus complète et le cas échéant critique, il est nécessaire de s'intéresser à d'autres textes. Si le problème de l'École est l'objet central de la *Reproduction*, il est abordé également dans d'autres ouvrages : *les Héritiers* (1964), *la Distinction* (1979), *les Méditations pascaliennes* (1997).

Cette approche critique est admirablement réalisée par Charlotte Nordmann dans son ouvrage *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*¹, dont nous suivrons en grande partie la réflexion dans la suite de cet exposé.

I. L'analyse de l'École dans la Reproduction

Pour Charlotte Nordmann, le concept fondamental de l'analyse bourdieusienne est celui d'autonomie relative de l'École. Autrement dit, l'École n'est pas une institution totalement indépendante, mais elle n'est pas non plus simplement un instrument aux mains des classes dominantes pour assurer et perpétuer leur domination. La notion d'autonomie relative signifie que l'École apporte une contribution singulière à la reproduction de l'ordre social.

1. Publié aux éditions Amsterdam, Paris, 2006.

La culture scolaire n'est donc pas l'expression directe de la culture dominante : mais les dominants en ont tendanciellement le monopole. Elle est en effet porteuse de valeurs potentiellement universelles. Si cette culture n'était qu'une culture de classe, on aurait affaire à un rapport simple de domination. Pour y mettre fin, la voie à emprunter consisterait donc à valoriser au sein de l'École les autres formes de culture. Le problème devient donc singulièrement complexe du fait de cette potentielle universalité des valeurs véhiculées par la culture dominante (esprit logique, jugement esthétique, distance par rapport aux expériences particulières, etc.). Autrement dit, nous avons affaire à des valeurs potentiellement universelles, mais qui ne sont pas effectivement universelles : elles ne sont pas de fait partagées par tous. Bourdieu montre en effet qu'elles se développent dans des conditions historiques particulières, qui les font accéder au rang de valeurs légitimes, et qu'elle font tendanciellement l'objet d'un monopole (ce monopole n'est pas absolu, mais l'ouverture fait figure d'exception). Ces deux constats permettent à Bourdieu d'énoncer le diagnostic suivant : celui de la dépossession, pour un grand nombre d'individus, des moyens de réaliser leur humanité. Car la négation de ces valeurs apparaît comme une négation de sa propre humanité.

L'École est autonome car elle n'est pas directement orientée à des fins qui lui seraient extérieures ; par le contenu qu'elle enseigne, elle est susceptible d'instituer une distance par rapport à la nécessité et à l'urgence. Mais cette autonomie n'est que relative, et Bourdieu énonce un certain nombre d'expressions concrètes de sa dépendance vis-à-vis des classes dominantes :

- les jugements scolaires : ils ne sont pas l'expression directe de différences sociales, dans la mesure où un élève n'est pas jugé en tant qu'enfant d'ouvrier ou de professeur. Mais ils sont en partie déterminés par elles. En effet, ce qui est exigé par l'École (les «dispositions scolastiques») est plus facilement développé chez ceux qui par leur position sociale sont libérés de l'emprise de la nécessité et de l'urgence, ou encore du particulier. La différence entre classes dominantes et classes dominées est comprise comme une différence entre le loisir (*scholè*) et la nécessité, ou entre le langage abstrait (langage de l'universel) et le langage concret ou pratique. Ainsi, pour les élèves éduqués au «loisir», il sera plus facile d'adopter l'attitude esthétique (contemplative), l'attitude scientifique (abstraite) et le langage attendu à l'École. Bourdieu parle à ce propos d'un «capital culturel» ou encore d'un «capital linguistique scolairement rentable» inégalement réparti entre les hommes. Ce capital culturel tient par exemple à la présence de livres ou à l'opportunité de faire des voyages à l'étranger ; quant au capital linguistique, il consiste notamment en l'acquisition d'une langue sans accent ni idiomes régionaux. La reproduction a donc lieu parce que l'École attend et exige majoritairement des élèves des qualités qu'elle ne peut à elle seule donner. Ce qu'elle exige est donc essentiellement transmis, à certains d'entre eux, par leur famille. La réussite scolaire ou l'échec tient donc à l'écart entre l'*habitus* que le système tend à inculquer et l'*habitus* inculqué par la famille et l'entourage, l'*habitus* pouvant se définir comme un système de dispositions durables acquis par l'individu au cours du processus de socialisation. On exige donc de l'individu auquel la famille n'a pas inculqué l'*habitus* scolaire un processus de déculturation et d'acculturation ; c'est ainsi qu'apprendre la langue scolaire peut revenir presque pour lui à apprendre une langue étrangère. Il est possible de comprendre dans ce cadre les critères d'évaluation des épreuves écrites et orales : la valorisation du style (dans les dissertations par exemple), les

épreuves orales comme «épreuves de manières », où sont appréciées la posture, l'intonation, la confiance, l'audace, la finesse, la présence, qui sont toutes des signes subtils de reconnaissance sociale.

- la culture de l'implicite : on attend de l'élève une autonomie, des savoirs et des attitudes que l'École ne transmet pas directement ou qu'elle ne réussit à inculquer qu'à ceux qui en sont déjà imprégnés, notamment tout ce qu'on entend par « culture libre », à savoir un rapport libre, esthétique aux productions artistiques.

- la définition de l'excellence : celle-ci désigne un rapport distancié, plein d'aisance à la culture, qui ne peut se manifester que grâce à une imprégnation précoce. Autrement dit, un primat se trouve accordé au rapport à la culture sur la culture elle-même. Les qualités de l'excellence sont des qualités socialement imparties à ceux qui sont socialement dominants.

C'est à ce niveau qu'intervient une idéologie qui, selon la définition marxiste, masque en prétendant dire : la croyance selon laquelle les critères de jugement seraient socialement neutres. Cette croyance est partagée par les élèves et les professeurs : c'est le propre de l'idéologie d'être partagée par les dominés et les dominants. Cependant, l'analyse de Bourdieu se distingue explicitement de celle des penseurs de tradition marxiste. Tandis qu'Althusser notamment développe une vision critique de l'école capitaliste, qui produirait des travailleurs adaptés aux fonctions qu'ils sont appelés à remplir (l'école serait directement instrumentalisée par la société et donc par ses classes dominantes), Bourdieu ne souscrit pas à cette analyse : si l'École reproduit l'ordre, ce n'est pas essentiellement par ses orientations extérieures, mais par sa pédagogie même, ses contenus d'enseignement et ses critères d'évaluation. C'est donc l'apparente neutralité de l'École qui fournit à la domination une légitimation singulière.

Bourdieu ne dit pas que les professeurs entretiennent intentionnellement, dans un but de reproduction, la croyance en la neutralité de l'École et des jugements qui s'y pratiquent. Ainsi le professeur peut être intentionnellement impartial, il peut même l'être effectivement : mais il y a illusion lorsque l'on croit que cette neutralité est garante et créatrice de l'égalité des chances.

On trouve donc chez Bourdieu d'un côté le constat d'une prétention à l'impartialité, de l'autre la reconnaissance de cette intention effective à l'impartialité. C'est précisément la conjonction de ces deux aspects qui permet de comprendre le rôle crucial de l'École dans la légitimation des hiérarchies sociales : le système scolaire contribue à ce que chacun reste à sa place.

Mais là où l'illusion (l'idéologie) est la plus puissante, c'est dans la contribution de l'École à la naturalisation des hiérarchies sociales, naturalisation qui empêche de voir ces hiérarchies comme relevant de la domination. Cette naturalisation s'exprime là encore dans les jugements scolaires, habités selon Bourdieu par l'idéologie des dons ou des aptitudes. Les jugements scolaires très souvent portent donc sur l'essence ou la nature des individus, et sont accompagnés de jugements à consonance morale. On renvoie donc aux individus une certaine image d'eux-mêmes, en créant un lien entre les compétences acquises et la nature et en les rendant responsables de leurs échecs. Ce discours permet donc la reproduction et masque la véritable cause de l'échec, à savoir la monopolisation. La domination se trouve donc transfigurée en méritocratie : apparaît une véritable noblesse d'État. Ce processus a également des effets politiques notables : l'École représente un obstacle à la participation de tous aux affaires publiques.

Il est possible de lire les différentes étapes de l'analyse par Bourdieu des jugements scolaires et de la conception scolaire de l'excellence dans l'usage de certaines appréciations, dont certaines sinon toutes sont encore utilisées de nos jours :

- dénotent un certain capital culturel : la finesse, la culture, l'aisance, la subtilité. Inversement, l'appréciation «trop scolaire» est sans doute celle qui exprime de la manière la plus nette la puissance des mécanismes de reproduction ;
- s'inscrivent dans le processus de naturalisation et dans l'idéologie du don : «intelligent», «doué», «possédant des qualités de réflexion», «peut mieux faire» ;
- ont une nette connotation morale : «sérieux» ou «motivé».

Le cercle se ferme lorsque l'on remarque la correspondance miraculeuse entre les aspirations des individus et leur position sociale : le principe apparaît que l'ordre social est ce qu'il doit être. Il n'est même pas besoin de rappeler à l'ordre les victimes de l'ordre, car elles s'excluent «naturellement» des positions dominantes. C'est le propre du phénomène de l'*habitus* : les individus s'autoexcluent ; ce sont leur corps même et leurs désirs mêmes qui se conforment à leur rôle social.

II. Prolongements et problèmes

L'analyse de Bourdieu conduit à des conclusions pratiques : elle n'invite donc pas nécessairement à une attitude de déploration et à un constat d'impuissance absolue. Elle exige pour le système scolaire de réfléchir à sa propre fonction ; il lui est indispensable de prendre connaissance de ses déterminations pour sortir de l'idéologie. À cet égard, il s'agit d'affronter Bourdieu et de ne pas refuser de voir les mécanismes qu'il met au jour parce qu'ils seraient décourageants.

Ainsi, reconnaître l'implicite, les inégalités sociales et culturelles, les inégalités sociales devant les jugements scolaires apparaît comme un préalable impératif, qui conduit à chercher un moyen d'y remédier. L'enjeu est celui de la rupture de la reproduction et de la dépossession. Dans la pratique, une telle reconnaissance peut amener des modifications concrètes, dont nous pouvons d'ailleurs observer les effets : la recherche de la prudence dans les jugements sur les élèves, la prise de conscience de la portée du jugement essentialiste. Peut-être faudrait-il également moins *évaluer* le style ou l'attitude en public, mais en revanche insister sur le *travail* du style et de l'attitude.

Cependant, plus globalement, trois «solutions», qui semblent tentantes si l'on suit certains aspects de l'analyse bourdieusienne, ne sont pas de réelles solutions :

- la première est celle de la démocratisation, processus dans lequel nous nous situons : le phénomène ne peut être bien sûr négatif en lui-même, mais Bourdieu fait remarquer que le problème de la reproduction s'y trouve simplement transféré ; en effet, la dévalorisation des diplômes qu'elle induit provoque une translation globale de la structure sociale ;
- la seconde est celle de l'apprentissage différencié : il serait envisageable de mettre en place des «classes de niveaux» et de pluraliser les pédagogies en fonction des individus. Mais l'ajustement positif serait contrebalancé par une fixation des différences et faciliterait encore la reproduction ;
- la troisième piste consisterait à valoriser les autres cultures au même titre que la culture dominante. Mais Bourdieu dit bien que toutes les cultures n'ont pas la même universalité potentielle : le langage de l'universel apparaît donc comme une exigence à maintenir.

Donner dès le départ une plus grande place, pour tous, à l'acquisition des savoir-faire et des compétences pratiques pourrait avoir un sens. En effet, pour sortir de la correspondance « miraculeuse » entre les désirs et les rôles obtenus, il faudrait toujours mettre en valeur la pluralité des possibilités ouvertes. Cependant le discours, si l'on reste dans un cadre bourdieusien, semble bien faible face à la puissance des *habitus*. En réalité, l'analyse du rôle de l'École nous renvoie à la structuration générale de la société selon un rapport dominants/dominés. Il faudrait donc essayer d'agir sur les différences culturelles que produit ce mécanisme : par exemple en laissant dans l'École une place de choix aux moments de pure réceptivité à l'art, sans évaluation.

Cependant il est difficile d'aller beaucoup plus loin avec Bourdieu car certains problèmes théoriques majeurs ne sont pas résolus au sein de sa pensée. Si l'on pose la question suivante : « que faut-il changer (et comment), sachant que les valeurs de l'École sont potentiellement universelles ? », il est impératif d'affronter la tension qui existe au sein de l'École, son ambivalence fondamentale.

Or Charlotte Nordmann montre que cette ambivalence n'est pas affrontée directement par Bourdieu. En revanche, elle est repérable à travers l'évolution de sa pensée. *La Reproduction* n'est pas le seul ouvrage dans lequel Bourdieu parle de l'École. Et, tandis que dans cet ouvrage, ainsi que dans les *Héritiers*, l'accent est mis sur son rôle de légitimation de la domination, il n'en va pas de même dans les *Méditations pascaliennes*, où Bourdieu met en relief la contribution de l'École à la diffusion d'instruments de critique du monde social. Bourdieu ne considère pas toujours de la même manière les valeurs de la culture scolaire : dans les *Méditations pascaliennes*, il affirme que personne ne peut les nier ouvertement sans nier en lui-même son humanité. D'un ouvrage à l'autre Bourdieu n'insiste donc pas sur les mêmes aspects : dans les *Héritiers* il se prononce pour une réforme de l'apprentissage scolaire qui mette fin à la fonction de reproduction, c'est-à-dire pour une « démocratisation réelle », par le biais d'un élargissement du domaine de ce qui peut être techniquement et rationnellement acquis par un apprentissage méthodique, pour réduire la place de ce qui est abandonné au hasard des « talents » individuels. Dans la *Reproduction*, la possibilité d'une réforme de l'enseignement apparaît conditionnée par un bouleversement de la société dans son ensemble. Mais dans les *Méditations pascaliennes*, le pouvoir de l'École apparaît tout autre : semble s'ouvrir la possibilité de dépasser la « division anthropologique » qui oppose les hommes de la nécessité et les hommes du loisir. L'École devient le lieu d'une rupture relative de la dépossession en tant que lieu d'une prise de distance par rapport à la nécessité, d'un développement des dispositions scolastiques et donc des conditions d'une maîtrise symbolique. La concentration du pouvoir serait amenée à diminuer avec la généralisation de l'accès au langage universel : l'École aurait des effets émancipateurs. L'un des signes de cette évolution dans le discours de Bourdieu se trouve d'ailleurs dans le passage d'une critique de l'élitisme de l'enseignement philosophique à sa défense.

Mais Charlotte Nordmann montre que, s'il y a évolution de la pensée, à aucun moment il n'y a de réel affrontement à cette ambivalence. L'émancipation politique est indissociable de l'émancipation intellectuelle. Mais Bourdieu lui-même voit bien les limites de la prise de conscience : elle ne peut suffire. Il envisage une solidarité possible entre les intellectuels et les dominés du fait de l'homologie de leurs situations, mais cette solidarité fait courir le risque de l'aliénation et montre ses limites dès lors que le pouvoir des intellectuels menace d'être remis en cause. Dire la possession, c'est déjà commencer à la contrer, mais l'*habitus* résiste à la critique rationnelle ; la question reste donc ouverte.

Charlotte Nordmann, quant à elle, affronte les contradictions de Bourdieu et met en relief certains présupposés discutables :

- les résistances n'apparaissent que dans les marges de son analyse ;
- il définit les dominés comme silencieux : cette définition est-elle juste ?
- il s'interdit d'apprécier combien les enjeux politiques peuvent être moteurs dans le développement de la connaissance. L'universalisation n'est pas forcément la condition *sine qua non* de la formulation des problèmes politiques ;
- les dominés sont décrits à partir de la situation des « plus démunis », ce qui permet de comprendre que des mouvements comme ceux des chômeurs ou des sans-papiers soient qualifiés de « miracles ».

N'y a-t-il pas chez Bourdieu une trop grande indifférence à la singularité ?

III. Une autre perspective

Charlotte Nordmann mène une critique des dichotomies bourdieusiennes : en se fondant sur la situation des plus démunis, Bourdieu néglige les degrés de la domination ; de même, l'opposition est trop tranchée entre le langage de l'universel d'un côté, et de l'autre les « cris inarticulés » qui caractérisent selon lui le mode d'expression des dominés. On peut ajouter que l'appréciation des professeurs est interprétée comme ce qui sépare et distingue ; or repérer les « qualités » d'un élève n'implique pas, malgré le caractère essentialiste d'un tel jugement, de définir la nature des autres par l'absence de ces qualités.

Il s'agit donc de voir :

- que les « exceptions » peuvent être aussi porteuses de sens que les tendances générales ;
- que le rapport pédagogique est un rapport vivant, et avec des élèves singuliers. Il peut « s'y passer quelque chose » ;
- qu'il est possible d'opposer, à l'effet de vérité que ne manque pas de provoquer la lecture de Bourdieu, un autre effet de vérité, celui de l'événement (et non du « miracle ») dans la pratique pédagogique ;
- qu'à l'aide de la pensée de Jacques Rancière, que Charlotte Nordmann prend pour second objet d'étude, il est possible d'aller jusqu'à un renversement de la perspective de Bourdieu. Chez Bourdieu, est primordiale la dénonciation et la reconnaissance de l'inégalité ; avec Rancière il s'agit de mettre en valeur les effets de l'énonciation de l'égalité, c'est-à-dire de l'égale capacité intellectuelle de tous (comme d'ailleurs de leur égale capacité politique).

IV. Pistes pour l'École

La pensée de Charlotte Nordmann tient au refus d'*opposer* à l'analyse des structures de domination et de l'incapacité à accéder au langage universel le postulat de l'égale capacité de tous à l'universalisation. L'un et l'autre, pris séparément, négligent que le discours politique en général puisse acquérir une légitimité du sein des pratiques. L'universalité n'est pas absolument requise. Il est possible que du discours politique émerge du sein de l'expérience de l'inégalité, du conflit des identités et de l'inconfort des situations. De même, les « exceptions » peuvent être en réalité porteuses de « trouble » dans l'ordre.

Que propose-t-elle pour l'École dans ce cadre, où tiennent ensemble la reconnaissance de l'inégalité, le postulat de la capacité intellectuelle de tous et la possibilité du trouble² ?

- de formuler la connaissance des déterminations dans un langage accessible à tous (et il n'est pas certain que ce soit ce que fait Bourdieu) ;
- de reconnaître l'insuffisance des deux revendications que sont l'augmentation des moyens financiers pour l'École et le refus de son englobement au sein du marché ;
- de stimuler la puissance d'agir et de penser, pour les dominants aussi bien que pour les dominés : car la paralysie dans les pratiques de la lecture et de l'écriture, ainsi que dans la prise de parole publique, est bien la règle, et les dominants n'y échappent pas ;
- de ne plus voir l'enseignement secondaire comme un lieu fermé : l'idée même du « bagage minimal » implique que les discours du professeur et des manuels soient les seuls à fréquenter ;
- d'abandonner l'idée de la paresse des élèves et de leur réticence à faire eux-mêmes des recherches. Il s'agit concrètement de rendre possible leur accès à des bibliothèques fournies, ce qui revient à postuler l'égalité intellectuelle de tous et à considérer les effets de ce postulat ;
- de prendre conscience que c'est une erreur de vouloir absolument simplifier l'enseignement pour le rendre assimilable ; car une telle simplification revient en réalité à écarter ce qui dans la production des savoirs fait débat. Il faut au contraire faire apparaître les enjeux réels du discours en le dégageant à partir de la controverse. Sans cela, la prise de parole de l'élève ne peut plus avoir pour but que l'expression de la soumission ou de l'insoumission ;
- de revoir les méthodes d'évaluation, qui selon Nordmann sont actuellement contraires au but affiché de la progression dans la mesure où elles expriment une hiérarchie et engagent un jeu de passions tristes (du mépris à la honte, en passant par la hauteur et l'envie, bref du narcissisme à l'angoisse) ; l'intelligence des autres se trouve trop souvent vécue comme une menace ;
- de réinscrire l'École dans un champ intellectuel plus large, notamment en favorisant ses rapports avec l'Université ;
- de lutter contre l'idéologie de la neutralité ou de la neutralisation que devrait opérer l'École ; il faudrait au contraire accepter de politiser l'École, qui actuellement est déjà traversée de luttes politiques, mais de manière insidieuse : en mettant en évidence les enjeux politiques des savoirs enseignés et en favorisant la gestion de l'École par tous ceux qui y ont part.

De cette manière, les « cris inarticulés » des dominés pourront peut-être se transformer en lieux d'une expression et d'une participation légitimes.

Carole Widmaier
Lycée Paul-Émile Victor, Champagnole

2. Voir le dernier chapitre de *Bourdieu/Rancière* et son ouvrage *La Fabrique de l'impuissance 2*, aux éditions Amsterdam, Paris, 2007.