

Séance n°5 Samedi 22 mars 2008 : Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu (Hervé Boillot)

Introduction

Depuis les années 1960, la démocratisation de l'enseignement secondaire et de l'université est, plus qu'un processus, la seule finalité légitime de toute politique éducative et l'horizon de maintes recherches sur l'école. Les livres de Bourdieu et Passeron y sont pour beaucoup, et aussi dans la manière de penser la démocratisation en question. Il est en somme acquis, depuis leurs travaux, d'abord, que l'égalité, formelle, des droits, n'est rien si l'on n'assure pas aux membres des différentes classes sociales des chances égales de réussite, ensuite, que l'ouverture de l'accès à ces enseignements ne suffit pas, si, dans le même temps, l'on ne réfléchit pas à une réforme pédagogique de l'enseignement.

Au début des années 1990, nous écrivions, Michel Le Du et moi, un livre intitulé *La Pédagogie du vide*¹. Nous y instruisions la critique d'une littérature psychopédagogique priseé dans les instituts de formation des maîtres et dans des cercles plus larges de l'opinion publique et dénoncions la production d'une idéologie pédagogue. Michel Le Du le faisait du point de vue d'une philosophie analytique et d'une philosophie de la psychologie. Pour ma part, je m'attachais surtout à la dimension socio-politique des discours de certains réformateurs pédagogiques, notamment au fait qu'ils tiraient une bonne partie de leur légitimité intellectuelle et sociale de la critique d'un système éducatif et d'une pédagogie traditionnels réputés élitistes, et qu'ils présentaient la réforme pédagogique comme le moyen de démocratiser le système scolaire.

Pour moi, les réformateurs pédagogiques tiraient des conséquences qui n'étaient pas celles que l'on pouvait tirer d'une lecture rigoureuse des *Héritiers* et de *La Reproduction* et je doutais que la psychopédagogie s'articule toujours avec la critique sociale de l'école reproductrice. De même, l'articulation des sciences et des techniques pédagogiques avec la démocratisation de l'école n'était pas si évidente que cela. Bien au contraire, il me semblait que Bourdieu et Passeron, tout en l'appelant de leurs vœux, étaient conscients que la rationalisation de l'action éducative pouvait aussi bien être au service de la démocratisation qu'à celui d'une gestion technocratique soucieuse d'adapter toujours mieux l'action de l'école à l'activité économique. Dans *La Pédagogie du vide*, j'insistais surtout sur la critique des psychopédagogues et je voulais montrer que l'on ne pouvait pas mettre sur le même plan Bourdieu et Meirieu, pour le dire vite. Je reviens aujourd'hui sur cette question, mais la dimension critique est maintenant moins marquée que le désir de répondre à la question : quelles conséquences pratiques, et notamment pédagogiques, tirer au juste de la critique de l'école reproductrice ?

Pour cela, je partirai des indications que l'on trouve chez Bourdieu et chez Passeron eux-mêmes. Cette question est d'autant plus importante que beaucoup tiennent Bourdieu pour le responsable en chef de la liquidation de la culture à l'école. Je voudrais montrer ici qu'il n'en est rien, et proposer une lecture qui montre que son analyse nous permet au contraire de dépasser des problèmes mal posés et de fausses oppositions.

Je procéderai en deux temps : je rappellerai d'abord les grandes lignes de la théorie de l'école des deux sociologues avant de voir, dans une deuxième partie, comment ces deux

1. *La Pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, PUF, 1993.

auteurs articulent eux-mêmes à la théorie des propositions d'action pour une école socialement plus juste.

I. La théorie de l'école et de sa fonction sociale

1. *La critique de la consécration des inégalités par l'institution scolaire*

1. Commençons par rappeler que la critique du système universitaire, et plus généralement scolaire qu'on trouve dans les années 60 et au début des années 70, dans *Les Héritiers* puis *La Reproduction*, s'appuyait, chez Bourdieu et Passeron, sur leurs travaux de recherche sur l'enseignement supérieur, entrepris depuis le début des années 1960 dans le Centre de Sociologie Européenne. Il ressortait de ces études que les fils d'ouvriers constituaient 6% seulement des étudiants. Ces résultats sont interprétés à la lumière d'une théorie de la « fonction réelle d'un système d'enseignement qui fonctionne de manière à éliminer de l'école, tout au long du cursus scolaire, les enfants des classes populaires et, à un moindre degré, des classes moyennes »².

Ils vont dès lors n'avoir de cesse d'opposer la science vraie à l'idéologie mystificatrice, idéologie que Bourdieu nomme « jacobine » dans une conférence de 1966, qui, en faisant accroire l'école libératrice et le mérite personnel, occulte l'action, la fonction et le fonctionnement réels de l'école. La science sociale remplit ici son rôle critique à l'égard des mythes et des mystifications propres à ce qui est encore appelé une idéologie, concept aux évidentes résonances marxistes. La référence au marxisme est renforcée par le fait que la sociologie de l'école de Bourdieu et Passeron apporte la preuve de la pertinence d'une lecture du monde social en termes de classes liées entre elles par des rapports économiques et sociaux de domination. Ils étendent l'analyse de classe à l'école, en montrant que sa fonction effective est de perpétuer la domination de classe par ses mécanismes propres, qui échappent d'autant plus à la conscience des agents – et d'abord les professeurs – qu'ils sont eux-mêmes les produits de ce système et qu'ils ont intérêt à sa conservation. De là vient vraisemblablement que Bourdieu et Passeron d'abord, Bourdieu seul ensuite, vont donner l'impression que leur pensée et leur rapport aux mondes sociaux qu'ils décrivent se fait à front renversé, suscitant l'hostilité des milieux qui auraient été susceptibles de relayer, par une action transformatrice, la puissance critique de la science sociale – hostilité qui tient au fait que le progressisme, valeur importante des enseignants, était tenu pour un des facteurs contribuant au conservatisme du système scolaire. On ne critique pas impunément le mythe scolaire, en France, devant lequel s'arrêtait l'analyse de classe, y compris au sein du Parti communiste français d'alors.³

Notion centrale de l'idéologie jacobine, l'idée de don est au centre de la critique sociale qui en est faite, puisqu'elle fait croire que les individus sont triés en fonction de leurs différences natives, alors que les déterminations sociales jouent à plein leur rôle. Pour la science sociale, l'idéologie consiste en effet à faire tenir le produit d'une histoire sociale pour une réalité naturelle.

L'école participe du processus de la domination de classe, à deux niveaux : au niveau réel, en excluant l'immense majorité des enfants des classes populaires de l'accès à

2. « L'idéologie jacobine », Communication à la semaine de la pensée marxiste, 9-15 mars 1966, in *Pierre Bourdieu, Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*, Editions Agone, 2001, p. 56.

3. Bourdieu rappellera, plus tard, que la communication qu'il avait donnée à la Semaine de la pensée marxiste en 1966 devant un public communiste avait jeté un certain froid.

l'enseignement supérieur et de ses filières les plus prestigieuses (grandes écoles, filières générales des universités) ; au niveau idéologique ou symbolique, en leur faisant accepter leur propre exclusion et leur propre situation de dominés dans la structure hiérarchique des classes sociales.

Le concept de classe est bien sûr d'origine marxiste, même s'il est repris dans une analyse des structures sociales, et pas seulement économique, de la domination. Autre écart par rapport à la science marxiste, la classe n'apparaît pas comme acteur historique capable de transformer une réalité sociale dont la science aura, au préalable, dégagé l'intelligibilité et les lois. Il n'y a ici nulle loi de l'histoire, nulle téléologie non plus, ni acteur collectif providentiel.

On reconnaît aussi une autre figure de la science marxiste de l'idéologie : la critique du droit formel, au nom des droits réels, du droit bourgeois, au nom du droit social : « Les individus des classes défavorisées ont la possibilité formelle de visiter les musées ou de passer les plus hauts concours mais ils n'ont pas la possibilité réelle d'user de cette possibilité formelle »⁴. Bien mieux, le mythe de l'égalité formelle assure, de fait, le fonctionnement inégalitaire du système scolaire et le met à l'abri de toute critique de la part de ceux qui le font fonctionner – principalement les enseignants. La cible est ici l'idée de mérite et de travail personnel, que le concours est censé reconnaître en faisant pièce aux inégalités de pouvoir social et aux inégales ressources des familles.

Résumée, la thèse de Bourdieu est la suivante : « L'école consacre les inégalités, c'est-à-dire qu'elle les sanctionne et les légitime. Elle transforme des inégalités de fait en inégalités de mérite »⁵. D'autre part, elle a une fonction mystificatrice, en faisant croire à ceux qui sont éliminés par l'école qu'ils le doivent à un défaut de dons individuels, ce qui les empêche de découvrir que « leur destin individuel est un cas particulier d'un destin collectif, celui qui pèse sur tous les membres de leur classe ».

2. *L'école dominatrice et l'exercice de la violence symbolique*

2. On l'a déjà suggéré : cette thèse se fonde sur une recherche empirique et n'est pas la simple application de la théorie marxiste. Elle ne reprend pas à son compte le primat de l'économie, et donc, l'analyse en termes d'infrastructure et de superstructure idéologique ou juridique. Elle s'oriente plutôt vers un élargissement de l'analyse du capitalisme : à la théorie de la domination du capital économique, il ajoute une théorie de la domination du capital culturel. Celle-ci est même plus importante que la première : « Dans l'état actuel, l'école contribue très fortement à la rigidité de la structure sociale. Tout semble indiquer que les inégalités devant l'école, instrument privilégié de l'ascension sociale et du progrès culturel, sont plus marquées dans notre société que les inégalités économiques »⁶.

Cela a des conséquences importantes : l'analyse marxiste dirige la critique sur les inégalités économiques et oriente l'action politique vers la transformation révolutionnaire des conditions économiques déterminantes en dernière instance. Cela lui épargne une critique des déterminants proprement culturels de l'inégalité. Cela explique que bien des enseignants marxistes ou plus largement progressistes puissent rester attachés à la croyance de l'école libératrice : les facteurs sociaux de l'inégalité sont renvoyés en dehors de l'école, dans les structures sociales de la classe ou de la famille. Quant à l'école, elle apparaît comme une institution socialement vierge qui prodigue la culture et contribue, ce

4. Pierre Bourdieu, *Interventions...*, op. cit., p. 57.

5. *Ibid.*, p.60.

6. *Ibid.*, p.61.

faisant, au progrès culturel du peuple et à l'égalité sociale en instituant la coupure avec l'éducation familiale. On le voit, le « mythe premier » de l'idéologie jacobine, c'est l'extraterritorialité sociale de l'école – l'école sanctuaire, comme on dit aussi. Qu'elle soit partagée par beaucoup d'enseignants progressistes et même communistes, montre que cette idéologie est professionnelle autant que politique.

Bourdieu brise ce mythe. Pour cela, il lui faut sortir d'une critique simplement idéologique de l'école. Le concept d'idéologie devient inadéquat ou insuffisant pour expliquer la dialectique complexe, et non la détermination simple, qui unit la domination économique et la domination sociale. C'est là qu'interviennent d'abord, dans la théorie, les concepts de capital culturel, de violence symbolique – laquelle est partie prenante de la domination sociale effective – et, plus tard, les concepts de champ et d'habitus⁷ – qui peuvent faire voir en Bourdieu un théoricien du capitalisme social comme réalité plus large et plus complexe que le capitalisme économique dont Marx avait fait la théorie. C'est d'ailleurs ce débordement qui lui permet d'intégrer la subjectivité à l'analyse sociologique objective – apport important de l'œuvre de Bourdieu à l'épistémologie des sciences sociales.

Toute cette production conceptuelle met en évidence l'autonomie relative des mécanismes de la domination sociale dans les institutions et les milieux professionnels où elle se joue, dans un rapport qui est plutôt de connivence et d'homologie à l'égard de la domination objective des positions sociales, et non pas de simple expression et de simple reflet. Les structures symboliques de la différenciation sociale et de la distinction culturelle comptent au moins autant que la place occupée dans le rapport de production et ne se réduisent pas à lui – elles comptent même plus car elles entrent dans la formation des représentations qu'ont les agents du monde social et dans la légitimation, donc, l'acceptation de l'ordre social – sans lesquelles il n'est pas d'ordre social.

L'action culturelle de l'école apparaît ainsi comme une pièce centrale du dispositif par lequel les classes cultivées – les classes possédantes en matière culturelle – perpétuent et légitiment leur domination, font sanctionner leur capital culturel par les titres et les diplômes scolaires, qui leur permettent d'occuper légitimement les places sociales qu'ils occupent. L'action de l'école peut alors se comprendre comme l'exercice d'une violence symbolique ; l'école n'est plus libératrice, mais aliénante. On trouve chez Bourdieu une théorie de l'aliénation et de la dépossession culturelles, comme on trouvait chez Marx une théorie de l'aliénation et du dénuement économiques chez le prolétaire. Avec cette différence que le dénuement économique entraîne la conscience de ce dénuement, et qu'au contraire, le dénuement et la dépossession culturelles entraînent l'acceptation de leur sort chez ceux qui en sont démunis : « Si la conscience de la dépossession culturelle est moins aiguë que la conscience de la dépossession économique, c'est que, en matière de culture, la conscience de la privation décroît à mesure que croît la privation »⁸. La réalité sociale de l'inégalité est en quelque sorte consacrée ; elle n'est pas un simple fait, mais elle est le produit d'un verdict. L'école est l'instance sociale de ce verdict. Elle justifie l'inégale distribution des professions, des revenus, des rangs sociaux, en convertissant l'inégale distribution sociale de capital culturel selon les classes en inégalités de mérite apparemment individuelles.

7. Voir Loïc Wacquant, « De l'idéologie à la violence symbolique : culture, classe et conscience chez Marx et Bourdieu », in *Les sociologies critiques du capitalisme. En hommage à Pierre Bourdieu*, Jean Lojkine dir., *Actuel Marx*, PUF, 2002.

8. Pierre Bourdieu, *Interventions...*, *op. cit.*, p. 61.

On ne peut donc plus maintenir la position qui consiste à épargner l'école de la critique sociale ; au contraire, cette institution est au cœur de l'exercice de la violence symbolique, et ceci d'autant plus que les enseignants sont inconscients de contribuer à l'exercer. L'école contribue à la reproduction des inégalités sociales par une mystification qui lui est propre : donner l'apparence de la justice et de l'évidence naturelle à l'inégalité des conditions, alors qu'elle met en œuvre les mécanismes qui assurent la domination des possesseurs du capital culturel, et donne aux avantagés un avantage symbolique décisif, celui de la justification de leurs avantages.

3. Culture et structures de domination

3. On trouve chez Bourdieu et Passeron une analyse des mécanismes proprement scolaires par lesquels l'école contribue à reproduire la structure inégalitaire de classe. Ces mécanismes concernent ce qui, dans l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les jugements et les classements, les valeurs des enseignants, les structures institutionnelles, contribue à sanctionner les inégalités de capital culturel en consacrant scolairement ceux qui arrivent à l'école avec un capital culturel déjà constitué, et en excluant ou en reléguant les autres. Leur sociologie de l'éducation est partie prenante d'une sociologie de la culture, laquelle est, au sens large, le domaine de la réalité sociale où apparaissent les structures symboliques de la différenciation, de la domination, de la hiérarchie et de la reproduction des inégalités sociales propres au capitalisme social. La culture, et aussi l'enseignement culturel, sont des champs où apparaît, comme mise nu, la structure sociale de la domination : la distinction.

II. Quelles conséquences pédagogiques fonder sur une telle théorie de l'école ?

1. 1964-1970 et 1984-1990

1. Maintenant que viennent d'être rappelées les principales lignes de force et les concepts fondamentaux de la sociologie de l'école reproductrice, revenons à nos questions de départ : peut-on déduire de la théorie de l'école que l'on vient de résumer des principes d'action pédagogique qui puissent modifier les structures et les mécanismes inégalitaires mis à jour par la théorie et, si oui, lesquels ? Pour répondre à ces questions, le mieux est encore de s'appuyer sur les indications qu'on trouve dans les textes de Bourdieu et Passeron eux-mêmes, dans les années 60, d'abord, dans les textes de Bourdieu des années 80, ensuite. Je reprends cette périodisation aux éditeurs de *Pierre Bourdieu, Interventions 1961-2001*⁹ et m'appuierai beaucoup, dans la suite, sur les deux chapitres consacrés à l'école que sont : « 1964-1970 : Education et domination » ; et : « 1984-1990 : Education et politique de l'éducation : d'un rapport d'Etat à l'autre ».

Certains ont vu une évolution dans son analyse de l'école : abandonnant la radicalité des thèses de *La Reproduction*, où l'école semble condamnée à exercer une domination sur les classes populaires, Bourdieu aurait reconnu plus tard le rôle libérateur de l'école, comme le montrent certains passages des *Méditations pascaliennes*. Il y aurait donc une ambiguïté, voire une contradiction dans la pensée de Bourdieu sur l'école.¹⁰ Je pense aussi

9. Pour les références exactes, voir note n°2.

10. Voir Charlotte Nordmann, *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Amsterdam, Poches, 2008, p. 43-58.

que la pensée de Bourdieu est ambiguë, et que certaines thèses pédagogiques de *La Reproduction*, rédigées à la fin des années 1960, sont très contestables. Néanmoins, je vois une profonde continuité dans sa pensée et il me semble qu'il n'est pas jusqu'à *La Reproduction* où il n'affirme la nécessité et les vertus démocratiques d'un véritable enseignement de culture. C'est à repenser, au contraire, une pédagogie de l'enseignement scolaire de la culture dans une société démocratique que sa réflexion doit son unité et son influence durable.

2. 1964-1970 : pour une « pédagogie réellement rationnelle. »

2a. Pédagogie rationnelle et idéologie pédagogue

On trouve chez Passeron et Bourdieu des indications qui ont pour but de déjouer la violence symbolique et les mécanismes scolaires de reproduction de l'inégalité sociale. Si c'est le cas, c'est bien parce que, pour eux, la connaissance scientifique des déterminations sociales n'a jamais répondu à l'intention de justifier un quelconque fatalisme social, mais au contraire, de fonder une action qui permette de les contrôler et de les modifier conformément à des fins librement posées. Qui s'est un peu frotté à la dialectique de la nécessité et de la liberté devrait éviter le « contresens du fatalisme » aussi grossier que fréquent.

En 1985, Bourdieu écrivait : « Dans *La Reproduction*, nous ne disions pas que l'école produisait ou reproduisait les inégalités. Nous disions qu'elle « contribuait » à les reproduire, *pour une part*. C'est cette part qu'il est peut-être possible de contrôler »¹¹. Sur ce point fondamental, qui donne le sens philosophique de la sociologie critique, Bourdieu n'a pas changé.

L'analyse des mécanismes proprement scolaires et pédagogiques par lesquels l'école exerce sa violence symbolique permet donc de rendre l'école plus juste, en sachant sur quels leviers appuyer. Dès la conclusion des *Héritiers*, on trouve esquissée une « pédagogie réellement rationnelle », laquelle est censée compenser les handicaps culturels que le fonctionnement de l'école accuse et sanctionne dans ces années 1960. Passeron parle, lui, d'une « pédagogie du contre-handicap comme la conséquence logique de [leurs] enquêtes sur les inégalités sociales et scolaires »¹².

Cette idée d'une pédagogie du contre-handicap a, selon moi, prêté à contresens chez ceux qui passaient pour les mettre en œuvre, les pédagogues – qui devenaient les « vrais » héros de la démocratisation en regard desquels les professeurs du secondaire, s'arc-boutant sur la défense de « la » culture, passaient pour d'affreux conservateurs. Cette opposition de la pédagogie et de l'enseignement est idéologique et a trouvé un terrain favorable dans la crise politique de la gauche française – c'est du moins mon hypothèse. L'effacement *de facto* de la référence à l'analyse de classes, dans la gauche de gouvernement et une partie de la gauche intellectuelle dans les années 1980, la désorientation théorique de la gauche française et la crise du communisme, qui courent, l'une et l'autre, et à des degrés divers, depuis la fin des années 1960, la non-prise en compte des mécanismes spécifiques de la violence symbolique ou leur compréhension grossière, au plan intellectuel, ont pu réduire la sociologie critique de l'école au rang de caution permettant de faire passer pour démocratique à peu près toute réforme ou toute action pédagogiques

11. Pierre Bourdieu, « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », Entretien avec Jean-Pierre Falgas, *La Quinzaine littéraire*, août 1985, n°445, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 204-205.

12. Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et vice-versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », in *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Jacques Bouveresse et Daniel Roche dir., Odile Jacob, 2004, p. 28.

inspirées par une intention égalitaire et par la dénonciation d'un enseignement élitiste, investissant dans la pédagogie tous les ressentiments et contre-ressentiments idéologiques et corporatifs qu'on peut imaginer. La pédagogie devenait alors un champ de luttes intellectuelles et politiques d'autant plus âpres qu'elles divisaient le camp progressiste. Elle a, pour cette raison, été investie d'enjeux idéologiques et corporatifs terriblement forts et l'époque historique des quarante dernières années était sans doute la moins propice à la mise en œuvre sereine d'une pédagogie rationnelle.

Pour ne pas faire une lecture idéologique de Bourdieu et Passeron, rappelons que c'est sur leurs travaux scientifiques que se fondaient leurs propositions pédagogiques, et celles-ci, on voudrait maintenant le montrer, n'ont rien à voir ni avec l'idéologie jacobine ni avec l'idéologie contraire, que nous avons nommée pédagogue, qui toutes deux se tiennent par ce qui les oppose et par ce qu'elles opposent, à savoir l'activité pédagogique et l'enseignement d'une culture. On peut le vérifier sur deux points fondamentaux.

Par « pédagogie réellement rationnelle », Bourdieu et Passeron ne définissent pas des techniques pédagogiques valant simplement par leur efficacité, mais une « pédagogie fondée sur une sociologie des inégalités culturelles ». La rationalité pédagogique est toujours en même temps politique : elle commande que l'école compense les inégalités sociales en donnant les moyens de réussir à l'école à ceux qui ne les ont pas trouvés au sein de l'éducation familiale – et d'abord les moyens linguistiques. La conséquence pratique est donc de renforcer l'action de l'école et l'autonomie de son action.

Au contraire, la manière dont la pédagogie a été jouée contre les enseignements traditionnels aboutissait à la conclusion très différente que l'école devait s'ouvrir à son environnement économique, culturel et social. Ce qui s'est trouvé renforcé, ici, ce n'est pas l'action de l'école ni son autonomie, mais au contraire, le poids des déterminations familiales et sociales.

Une autre confusion concerne le statut de la culture scolaire. De ce que la culture scolaire, en tant qu'elle exerçait une violence symbolique, était dite arbitraire dans *La Reproduction* et qu'elle contribuait à reproduire l'inégalité sociale, on a cru atténuer les effets inégalitaires de l'action pédagogique en s'efforçant d'en gommer les aspects scolaires : il fallait au maximum naturaliser les apprentissages en les articulant directement aux besoins et intérêts des individus ainsi qu'aux situations de la vie quotidienne. Là encore, cette confusion et sa conséquence ont moins alimenté une pédagogie du contre-handicap qu'une pédagogie handicapante.

Voilà qui est très loin, en effet, de la pédagogie rationnelle que Bourdieu et Passeron appelaient de leurs vœux. Pour eux, les enseignants ne contribuent jamais tant à la reproduction des inégalités sociales et ne peuvent entretenir davantage de connivence avec la distinction des classes dominantes que lorsque leur action pédagogique fait la part belle à la culture implicite ou à la part des acquis familiaux, et que leurs jugements dévalorisent tout ce qui est scolaire. C'est alors que la notation, qui fixe la valeur scolaire, se rapproche le plus d'une cotation qui enregistre l'inégale dotation en capital culturel, la convertit en valeur individuelle et la légitime – c'est en cela que consiste la violence symbolique de l'école, dans ses effets de verdict. La dépréciation, à l'école, de ce qui porte la marque d'un travail systématique et laborieux d'apprentissage scolaire, va de pair avec la mystification individualiste et l'effacement des caractéristiques sociales des élèves et des différences entre les classes.

Dans *La Pédagogie du vide*, je m'étais efforcé de montrer, en dialectisant un peu, ce qu'avait de nécessairement arbitraire la culture scolaire – de même que Bourdieu convient

qu'elle est universelle, en dépit de sa particularité. Ce qui est arbitraire, en l'occurrence, c'est le lien entre telles œuvres culturelles et leur appropriation par les classes dominantes, non la valeur même des œuvres. Dénoncer ce que la culture scolaire peut avoir d'arbitraire, c'est mettre en cause une action pédagogique qui favorise la distinction et les habitus cultivés, dans l'enseignement des lettres ou de la philosophie par exemple, et non pas l'action pédagogique qui vise à enseigner les grandes œuvres littéraires ou philosophiques à tous. Mais il est vrai que le concept de « culture de classe » est suffisamment ambigu pour que cette différence ne soit pas facilement faite.

Dans ces conditions, la dénonciation courait le risque fatal que Bourdieu et Passeron entrevoyaient dès la rédaction des *Héritiers* : risque d'un abaissement des exigences formelles du système d'enseignement, risque aussi de transférer purement et simplement le nécessaire relativisme scientifique en relativisme axiologique : « Autre forme de la même abdication, mais plus dangereuse parce qu'elle peut s'armer d'une apparence de logique et se parer des apparences du relativisme sociologique, l'illusion populiste pourrait conduire à revendiquer la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'École des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées. »¹³

C'est entre abdication culturelle et abstention pédagogique, que doit être frayée la voie de l'école démocratique, et Bourdieu de renvoyer dos-à-dos les idéologues jacobins et les réformateurs pédagogiques, « hier la démagogie superficiellement égalitariste, aujourd'hui le culte de l'effort et les bravos de la Société des agrégés »¹⁴.

2b. Une pédagogie du contre-handicap

Les propositions pédagogiques esquissées dans les années 1960 s'articulaient directement au repérage des effets de violence symbolique dans les différents mécanismes de l'institution scolaire (mécanismes de recrutement, d'évaluation, d'enseignement). Ses diverses propositions ont été exposées dans les textes de statut divers : livres (conclusion des *Héritiers*, *La Reproduction*) mais aussi notes, appels, comme l'*Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche* en mai 1968. Rappelons qu'aucune de ces propositions n'a le statut de remède à l'« échec scolaire », mais qu'elles sont solidaires de l'analyse des fonctions du système scolaire. Cela entraîne qu'il ne saurait y avoir de traitement simplement pédagogique de l'inégalité, abstraction faite d'une réforme des structures même du système scolaire ; bref, pas d'action scolaire sans une action sur les structures sociales et mentales où elle s'inscrit. Par exemple, l'école élimine-t-elle les classes populaires ? Il s'agit de contrecarrer les mécanismes proprement scolaires d'élimination et de relégation des classes populaires. Cela passe par une politique non technocratique d'orientation, c'est-à-dire, une orientation qui n'organise pas l'inégalité des établissements et des filières, ne les hiérarchise pas, cette hiérarchie étant le principal mécanisme d'une relégation des classes populaires dans les formations les plus courtes et les plus dévalorisées. Mais cela passe aussi par le fait de « déposséder les titres scolaires de leur fonction de critère exclusif de la compétence »¹⁵. La pensée de Bourdieu est ambiguë, dira-t-on. Elle s'articule plutôt à deux niveaux : on peut considérer qu'affirmer la valeur pédagogique de ce qui est scolaire dans le jugement professoral n'empêche pas de

13. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, 1964, p. 110. De même, ajoutons qu'ils se montraient parfaitement lucides, dans *La Reproduction*, sur le risque que la démocratisation de l'école ne prenne la forme d'une gestion technocratique de l'école.

14. Pierre Bourdieu, « Université : les rois sont nus », entretien avec Didier Eribon, *Le Nouvel Observateur*, 28 novembre 1984, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, p. 196.

15. « Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement et de la recherche », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 65.

réfléchir à un autre niveau sur la fonction de l'école dans la stratification sociale et le rôle du diplôme dans le destin social des individus.

Au plan pédagogique, qui nous occupe ici, l'idée générale d'une action qui vise à « inscrire dans le système d'enseignement les exigences sociales de la démocratisation et les exigences scientifiques de l'enseignement et de la recherche »¹⁶, définit le programme suivant : « minimiser les effets de l'héritage de classe par une redéfinition des contenus transmis (c'est-à-dire des programmes), des techniques de transmission et des manières de contrôler l'effet de la transmission »¹⁷. Comment se décline un tel programme ? On trouve des propositions précises chez Bourdieu et Passeron :

- La rationalité recherchée vise à expliciter les attentes de l'enseignement, afin que l'enseignant ne demande que ce qu'il a enseigné ; cela revient à définir précisément les compétences qui sont l'objet de l'apprentissage, et aussi à déterminer précisément les objectifs de la formation sur lesquels élèves et étudiants seront évalués.

- Il s'agit essentiellement de compenser le handicap culturel et surtout linguistique des enfants de classe populaire ; pour cela, il est important que l'école tienne compte des différences qui séparent la langue populaire et la langue savante en faisant pratiquer des exercices de verbalisation dès l'école maternelle.¹⁸ Sont préconisés aussi tous les substituts que l'école peut apporter à une expérience culturelle socialement pauvre en matière d'exposition culturelle et artistique : visites de musées, sorties au théâtre, audition de disques, voyages).¹⁹

- Autre levier pour démocratiser le système scolaire : « des enseignements complémentaires de rattrapage et de compensation doivent être créés, tant dans le cours de l'année scolaire que pendant les vacances ». On est au cœur de l'actualité !

Bref, ajuster ce que l'école donne et ce qu'elle exige, compenser de manière réfléchie les inégalités devant la langue et la culture devraient permettre d'atténuer les effets inégalitaires des différences de capital culturel et la manière dont ils sont entérinés, dans le fonctionnement de l'école, par le verdict scolaire.

Jusque-là, les propositions restent consensuelles et même un professeur agrégé de philosophie « jacobin » pourrait y souscrire. Mais il existe, il est vrai, des points plus polémiques qui ne sont pas exempts des risques de dérive démagogique et relativiste contre lesquels nos sociologues mettaient eux-mêmes en garde. Ces deux points sont directement fondés sur la critique sociale de la culture, plus précisément, de ce qu'il y a de spécifiquement culturel dans la violence symbolique de l'action scolaire.

2c. Enseignement de culture et humanités

- Le premier concerne la définition de la profession d'enseignant : « La profession d'enseignant (dans une maternelle ou une faculté) devrait être définie non plus selon les seuls critères traditionnels de la compétence mais par l'aptitude à transmettre à tous, par le recours à de nouvelles techniques pédagogiques, ce que

16. *Ibid.*, p.66.

17. *Ibid.*, p.65.

18. « Quelques indications pour une politique de démocratisation », Archives du Collège de France, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 69.

19. *Ibid.*, p. 70.

quelques-uns seulement, c'est-à-dire les enfants des classes privilégiées, doivent à leur milieu familial »²⁰.

- Le second porte sur le contenu même des enseignements : « Une refonte complète des enseignements secondaires doit être entreprise qui tende à donner une place prépondérante à l'enseignement de la langue maternelle (conçue dans un esprit opposé à la tradition humaniste) comme instrument d'expression et aussi instrument logique, et à l'enseignement de la logique et des mathématiques »²¹. Et, dans la même veine : « L'enseignement traditionnel des humanités doit céder la place à un véritable enseignement de culture qui donne à tous une connaissance historique et ethnologique des cultures hébraïques, grecque et romaine. Toutes les pratiques pédagogiques archaïques doivent être supprimées : comme le mythe de la vertu formatrice du latin et du grec, il faut dénoncer le mythe de la vertu formatrice de l'analyse grammaticale, mal adaptée à la logique de la langue française. Une réforme de l'orthographe tendrait à réduire le désavantage des plus défavorisés (les enquêtes montrant que, chez des élèves de l'enseignement secondaire, l'orthographe est d'autant mieux maîtrisée que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale). Une réflexion systématique sur la langue académique et sur tous les enseignements dit de « culture » devrait être entreprise (humanités, littérature française, philosophie, etc.) »²²

L'école démocratique renoncera-t-elle à la culture ? Bourdieu et Passeron ne promeuvent-ils pas ce relativisme culturel, cette démagogie égalitaire qui caractérisent tant l'actuelle gestion technocratique d'un enseignement de masse que cette pédagogie qui, de la suppression de l'apprentissage systématique de la grammaire aux projets récurrents de simplification de l'orthographe, en passant par la liquidation institutionnelle des enseignements de grec et de latin, a produit, avec d'autres facteurs, un effondrement de la maîtrise du français que n'importe quel enseignant peut constater aujourd'hui dans ses classes et que mesurent les enquêtes internationales ? Il est sûr qu'ils trouveront difficilement des partisans chez les enseignants de grec et de latin, et, plus généralement, parmi tous les tenants d'une tradition humaniste dans le monde scolaire. Il est sûr aussi que ce genre de textes a pu donner des gages à des réformes pédagogiques désastreuses. Des années plus tard, dans le texte-hommage qu'il consacra à Pierre Bourdieu après sa disparition, Jean-Claude Passeron concédera à Antoine Prost « que les retombées pédagogiques de *La Reproduction* sont d'une eau plus mêlée » que la conclusion des *Héritiers*²³, tout en protestant que leurs intentions n'avaient jamais été, bien au contraire, d'« encourager les politiques liquidatrices déniaient toute valeur aux cultures savantes et scolaires, à leurs méthodes et aux œuvres qui en étaient issues », ni d'apporter une caution au projet « de désinstitutionnaliser l'éducation tel que le prêchait Ivan Illitch ».²⁴

On peut faire crédit à Passeron, pour peu que l'on s'avise que ce n'est pas la culture, mais les humanités et la tradition humaniste de l'enseignement qui sont dans le collimateur de leur critique, et que la distinction des deux est au cœur de leur propos : « L'enseignement traditionnel des humanités doit céder la place à un véritable

20. « Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement et de la recherche », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 67.

21. « Quelques indications pour une politique de démocratisation », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 71.

22. *Ibid.*

23. Jean-Claude Passeron, *art. cit.*, p. 52.

24. *Ibid.*, p. 53.

enseignement de culture ». Je dirai ici, sans vouloir nier l'ambiguïté de ces textes, qu'on risque de commettre une grave erreur, si on voit en Bourdieu et Passeron les fossoyeurs de la culture à l'école. Tout au contraire, il s'agit d'enseigner *pour de bon* la culture. Ce qu'ils reprochent à l'enseignement traditionnel des humanités, c'est précisément de n'être pas un véritable enseignement de culture, mais un enseignement dans lequel joue à plein la connivence entre une certaine distinction lettrée et le capital culturel détenu par les classes privilégiées ; c'est de valoriser un rapport déjà cultivé à la culture. Ce qui est en cause, dans cet enseignement, c'est que la culture y fonctionne comme marqueur de l'excellence culturelle, laquelle est à son tour la mesure unique de l'excellence scolaire. La culture, dans les humanités, sert à fixer la valeur scolaire des élèves en proportion de la proximité ou de l'éloignement qu'ils ont avec elle ; elle sert à mesurer un écart constitué en grande partie en dehors de l'école²⁵ : les enfants des classes populaires se laissent alors évaluer par leurs lacunes et leurs manques ; c'est la pédagogie négative de la tradition lettrée qui la rend discriminante.

Les humanités désignent cette part de la culture qu'on n'enseigne pas, qui n'est pas produite par l'école, et qui est au contraire investie par l'usage social hiérarchisé et hiérarchisant de la culture. Et moins celle-ci est systématiquement enseignée, plus sa fonction sociale joue à plein. Bref, les humanités désignent moins un corpus d'œuvres dont il faudrait remettre en cause la valeur intrinsèque, qu'une certaine culture de l'enseignement de la culture qui entrave l'institution proprement scolaire d'un enseignement de la culture. Cette culture de l'enseignement participe du fonctionnement de l'école comme un marché où les détenteurs du capital culturel trouveront la confirmation de leur valeur sociale par sa conversion en excellence scolaire, et où les autres auront confirmation de leur moindre valeur. Un véritable enseignement de culture s'efforcera de réduire autant que possible ce jeu social du marché à l'école et commandera pour cela « l'autonomie d'un mode proprement scolaire de production », renforcera, tant dans l'enseignement que dans l'évaluation, la part de ce que l'école peut produire dans des conditions égales pour tous – en vertu du principe de justice intuitif suivant : ce que les enfants ne trouvent pas également dans leur famille, les élèves doivent le trouver également à l'école.

Il ne s'agit donc pas de renoncer à la culture, mais plutôt à un habitus professoral, à des méthodes d'enseignement qui font la part belle aux inégalités de capital culturel. Et ils ne peuvent mieux servir les intérêts de ceux qui en possèdent un qu'en pratiquant l'*abstention* pédagogique. Bourdieu et Passeron imputent aux humanités une abstention pédagogique qui dispense le professeur d'apprendre ce que tout le monde est censé savoir, et qui, finalement, n'est enseigné par personne. C'est dans cette mesure que l'on demande à l'enseignant de posséder non une simple compétence académique, mais aussi une technicité pédagogique. Mais cette dernière ne s'oppose pas aux contenus culturels, elle est au contraire requise pour que la culture soit véritablement enseignée. La technicité pédagogique n'est pas jouée par eux contre la culture, comme il peut arriver dans certaine littérature pédagogique, mais au contraire, pour l'acquisition d'une culture scolaire, c'est-à-dire, pour de véritables compétences scolairement acquises. Ils s'opposent autant à la

25. « Disons que Bourdieu avait, dès ses études secondaires, manifesté une révolte immédiate contre une injustice, qu'il avait vécue comme une stigmatisation culturelle de son origine sociale par des maîtres qui ne percevaient guère dans l'orientation différente des compétences de chaque élève que leur distance aux humanités classiques [...] », Jean-Claude Passeron, *art. cit.*, p. 30.

culture humaniste de l'abstention pédagogique qu'à une culture pédagogique qui renoncerait à un enseignement culturel.

Le propos de *La Reproduction* est clair : l'école a objectivement pour fonction de conserver, d'inculquer et de consacrer la culture.²⁶ Simplement, la tradition des humanités a toujours fait obstacle à ce qu'elle inculque vraiment la culture à cause d'une pédagogie – une non pédagogie, devrait-on plutôt dire – valorisant un certain *rapport à la culture* où les compétences sociales jouent à plein sans se soucier, ou insuffisamment, des compétences qu'il reviendrait à l'école de faire acquérir au titre de sa mission culturelle.

Une organisation rationnelle de la pédagogie et du système d'enseignement se donnant comme tâche d'inculquer une *culture générale*, ne peut que réconcilier ce que les fonctions sociales de l'enseignement séparent et hiérarchisent. Pour cela, il faut réhabiliter les compétences techniques, dominées par les compétences théoriques, et inverser la tendance du système français à « conférer le primat à la fonction sociale de la culture (scientifique aussi bien que littéraire) sur la fonction technique de la compétence », pour reprendre les mots de *La Reproduction*²⁷. Bourdieu semble animé par un souci de justice déjà très pascalien qui exige d'abaisser la superbe d'un certain enseignement culturel – celui qu'il avait lui-même reçu au lycée – pour relever les apprentissages aussi humbles qu'indispensables.

Ce qui fait tout l'intérêt de cette pensée, c'est qu'elle réunit ce qui est séparé dans les structures objectives de l'école – et d'abord, le clivage du primaire et du secondaire – et dans les débats idéologiques. Il ne devrait plus y avoir lieu d'opposer culture et compétences, qu'elles soient techniques, logiques ou plus largement intellectuelles et nos auteurs ne recommandent pas que l'on renonce à enseigner une culture au profit de compétences techniques ou méthodologiques – du type de celles qui seraient requises pour « apprendre à apprendre ». Accorder la priorité à la fonction technique de la compétence sur la fonction sociale de la culture ne consiste pas à vouloir que l'on enseigne désormais des compétences, et non plus une culture. Il s'agit de neutraliser la fonction sociale de la culture et, pour cela, il faut enseigner la culture – les lettres, les sciences, l'histoire, etc. – selon des modalités telles qu'on ne négligera pas les apprentissages jugés triviaux, apprentissages des techniques du travail intellectuel qui donneront aux élèves les compétences nécessaires pour tirer profit d'un enseignement de culture et sans lesquels il n'est pas de véritable culture générale. Compétences et maîtrise des techniques du travail intellectuel sont les modalités principales – ce qui ne veut pas dire exclusives – de l'enseignement scolaire de la culture. Plus on les fait apprendre, plus le mode scolaire de production de la culture est autonome, et moins il fait de place aux inégalités culturelles, linguistiques et, *in fine*, sociales. L'inculcation culturelle ne devrait pas se réduire à la transmission d'un patrimoine humain, qui est toujours en fait un patrimoine social inégalement partagé – Bourdieu, ici, semble faire fond, dans sa critique du capitalisme culturel, sur la critique marxiste d'un humanisme réduit à servir les intérêts de l'homme-proprétaire.

Le sens de la critique des humanités est de dépasser les calamiteuses oppositions dans la culture – et de la culture avec elle-même – entre savoirs théoriques et compétences techniques, lettres et sciences, compétences académiques et pédagogiques, enseignement et apprentissage. L'enseignement devrait se charger de produire ce que j'appelle ici une

26. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, 1970, p. 235.

27. *Op. cit.*, p. 157.

compétence culturelle, pour marquer dans le langage le dépassement de l'opposition entre compétences techniques utiles et enseignement de culture désintéressé. Il serait rationnellement transmis et unifierait ce qui n'est actuellement séparé et hiérarchisé que pour les besoins de la reproduction de l'organisation hiérarchique de la société, par le truchement d'une certaine organisation des savoirs et par certain habitus professoral.

C'est un véritable enseignement de culture qui peut contribuer à démocratiser, en partie, l'école, et non pas un enseignement aux objectifs culturels revus à la baisse. La confusion est facile à faire et n'a été évitée ni par les pédagogues d'un côté, ni par les tenants de l'excellence académique, de l'autre. C'est qu'un enseignement de culture opère bien un changement de statut de la culture à l'école : de critère de classement selon une norme d'excellence, elle devient objet systématique d'un enseignement destiné à tous. Pour certains, l'excellence est antinomique avec la démocratie et une école démocratique serait condamnée à la médiocrité culturelle. Je pense au contraire, comme Bourdieu et Passeron, me semble-t-il, qu'un enseignement de culture bien compris a pour enjeu la détermination et le contrôle d'un mode autonome de production et d'évaluation scolaires de la culture, et par conséquent de l'excellence, et que l'ajustement de l'enseignement et de l'évaluation est la clé de voûte d'un système d'enseignement démocratique : les standards culturels de l'évaluation peuvent être élevés du moment que l'on s'est assuré de la possibilité et des moyens de leur transmission. L'excellence de la culture peut alors être démocratiquement assumée, dès lors qu'elle est détachée d'une culture de l'excellence qui a toujours fait de la possession de la culture le signe de reconnaissance des élites et le critère de leur sélection.

3. 1984-1990 : éducation et politique d'éducation

3a. Propositions

Les textes des années 1980 que nous allons étudier maintenant ont un autre statut, comme le rapport que Bourdieu rédige avec ses pairs du Collège de France, à la demande du Président de la République, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*²⁸, ou celui qu'il rédigera quelques années plus tard à la tête de la commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, qu'il présidait avec François Gros.²⁹ Cette dernière avait reçu mission par le ministre de l'éducation d'alors, Lionel Jospin, à la fin de 1988, de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs. Le second rapport est important, nombre de ses principes étant séminaux pour la réforme de l'enseignement au lycée dans les années 1990.

On retrouve dans ces textes les principes d'une pédagogie rationnelle à quoi s'ajoutent des propositions plus générales concernant une organisation plus rationnelle et plus cohérente des programmes et de l'enseignement. C'est dans ces textes que Bourdieu formule le mieux sa conception d'un enseignement de culture se proposant, par des moyens pédagogiques variés, de faire acquérir à tous ces habitus que sont les modes de penser, les méthodes de travail, les outils cognitifs afin qu'ils ne restent pas le monopole de ceux chez qui ils auront été constitués hors école à travers le rapport social au langage et à la culture propre à leur milieu.

28. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Rapport commandé aux professeurs du collège de France pour une réforme de l'enseignement, Paris, 1985.

29. *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Rapport de la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1989. Il sera désormais noté « second rapport », et la pagination indiquée dans les notes renvoie à l'édition de ce texte dans *Pierre Bourdieu, Intervention, 1961-2001*, Agone, 2001.

Voyons un résumé des points importants de ces rapports :

- déterminer un niveau culturel minimum à atteindre à chaque degré du système éducatif (et même la détermination d'un niveau minimum absolu, une sorte de « SMIC » culturel, au nom du principe que les plus démunis culturellement n'ayant pas conscience d'être démunis, il revient à l'école de déterminer à chaque niveau un minimum de connaissances et de compétences à faire acquérir à tous les élèves) ;³⁰
- éviter à tout prix les effets de verdict scolaire ; Bourdieu insiste sur ce point, essentiel à ses yeux, et qui porte essentiellement sur les catégories du jugement professoral. On ne devrait plus tolérer, écrit-il, des jugements comme : « cet élève est nul en maths », etc., jugements repris ensuite par les familles et par lesquels les enfants de milieux défavorisés subissent en l'intériorisant la violence symbolique de l'école ;³¹
- diversifier les formes d'excellence scolaire pour contrer « l'effet de hiérarchisation, qui consiste à faire admettre qu'il y a une hiérarchie linéaire de toutes les compétences, que toutes ne sont que les formes dégradées de la compétence parfaite – celle du cacique à l'ENA ou de Polytechnique »³² ;
- déterminer l'exigibilité et la transmissibilité des contenus enseignés, c'est-à-dire déterminer à chaque niveau les connaissances indispensables que tous doivent maîtriser, et s'assurer de la possibilité et des conditions de leur transmission et de leur assimilation effectives. « Ce principe devrait conduire à exclure toute espèce de transmission prématurée »³³ ;
- bien déterminer le niveau de départ et celui d'arrivée des élèves³⁴, afin que les enseignements soient continus et cohérents d'une discipline à l'autre ;
- plus généralement – c'est l'idée-force de ce rapport – rechercher la plus grande cohérence possible entre les enseignements, en déterminant avec précision les objectifs des programmes, mais aussi, par la diversification des formes d'enseignement « qui ferait alterner cours et travaux pratiques, cours obligatoires et cours optionnels ou facultatifs, enseignements individuels et enseignements collectifs, enseignements par petits groupes (ou aide individualisée des élèves) et groupes plus larges »³⁵ ;
- rechercher la cohérence en invitant les enseignants à « surmonter les frontières entre disciplines » en donnant des enseignements communs, à côté des cours qu'ils continueront de faire dans leurs disciplines respectives.³⁶

3b. Enseignement de culture, compétences et disciplines

30. Voir «Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique, Entretien avec Jean-Pierre Falgas », *La Quinzaine littéraire*, août 1985, n°445, p.8-10, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 208. L'idée est que l'école ne devrait pas fixer seulement des normes hautes, ou normes d'excellence, sans en même temps fixer des normes basses, correspondant à ce qu'un élève ne peut pas ignorer à un stade donné de sa scolarité.

31. *Ibid.*, p. 205. L'effet de verdict est, de son propre aveu, l'une des deux principales contributions du système scolaire à la reproduction, l'autre étant exposée dans le point suivant.

32. *Ibid.*

33. Second rapport, Quatrième principe, p. 221.

34. Second rapport, Troisième principe, p. 220.

35. Second rapport. Cinquième principe, p. 223. Seront organisés à partir de 1992 un enseignement de modules en petits groupes, et aussi de l'aide individualisée en classe de seconde.

36. Cette proposition inspirera la mise en place des Travaux Personnels Encadrés qui ont pour but d'encourager une recherche active des élèves. Ils sont encadrés, dans leurs recherches, par deux enseignants de deux disciplines différentes. Les TPE ont été supprimés en terminale mais demeurent en classe de première.

Arrêtons-nous aux deux derniers points. Ces principes, qui introduisent de la modularité et de la coordination dans les enseignements, commandent l'organisation de l'enseignement de culture. Quel est son rapport avec l'ordre culturel des humanités ?

Bourdieu s'oppose à une organisation à la fois étroitement disciplinaire et encyclopédique de l'enseignement dont la philosophie, cette « discipline dominante », détiendrait le principe d'unité en couronnant l'ensemble des études secondaires et en assignant à chaque science sa place dans l'édifice hiérarchisé de la culture. Ce qui est visé dans un enseignement disciplinaire-encyclopédique, c'est la conception hiérarchique de la culture qui s'y trouve engagée. Une coordination horizontale des disciplines est préférée à une hiérarchisation verticale, et les disciplines sont invitées à travailler, dans une concertation qu'on peut appeler interdisciplinaire, à la transmission de « modes de pensée », de savoirs et de savoir-faire fondamentaux d'égale dignité intellectuelle. Bourdieu distingue plusieurs modes de pensée : le déductif, l'expérimental, l'historique, le réflexif et critique, chaque discipline exerçant plus spécialement tel ou tel de ces modes sans qu'aucun ne soit le monopole d'une seule discipline.³⁷ Quant aux savoir-faire, « livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur inculquer des méthodes rationnelles de travail (comme l'art de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps) serait une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l'héritage culturel »³⁸.

Bourdieu ne serait-il pas en train de vider l'enseignement de tout contenu culturel ? Sa critique d'un enseignement disciplinaire ne conduit-elle pas à promouvoir un enseignement de savoir-faire, de méthodes, de compétences transversales où se dissoudrait l'objet même d'un enseignement culturel et scientifique ? Ne jetterait-il pas le bébé avec l'eau du bain, et la culture avec la fonction sociale de la culture, au profit de compétences cognitives et techniques détachées de toute référence aux domaines constitués en disciplines de la culture mathématique, scientifique, littéraire, philosophique, historique et artistique ?

Certes, les enseignements devraient tous concourir à faire acquérir des compétences générales, sans lesquelles il n'est pas de culture générale, et devraient être organisés autour de cet objectif. C'est même pour cela qu'il y a un sens à faire travailler ensemble des professeurs de disciplines différentes : « [...] il suffirait de montrer dans un enseignement commun au professeur de mathématiques (ou de physique) et au professeur de langues ou de philosophie que les mêmes compétences générales sont exigées par la lecture de textes scientifiques, de notices techniques, de discours argumentatifs »³⁹. Mais la logique des compétences n'est jamais poussée chez Bourdieu au point où il verrait la nécessité de renoncer à l'ancrage disciplinaire des enseignements, pour la bonne raison que certaines compétences sont l'objet spécifique de certaines disciplines plus que d'autres : par exemple, on apprendra mieux la déduction dans un enseignement de mathématiques que d'histoire. Il n'est pas question d'invalider les découpages entre disciplines, chacune traduisant un secteur nécessairement spécialisé de la connaissance, mais de décroïsonner partiellement un enseignement disciplinaire ayant partie liée avec une organisation hiérarchique de l'enseignement culturel dans un régime encyclopédique et d'éviter la hiérarchie des aptitudes théoriques et des aptitudes techniques en revalorisant la dignité pleinement culturelle de ces dernières et en les faisant apprendre.

37. Second rapport. Deuxième principe, p. 219.

38. *Ibid.*

39. Second rapport, Septième principe, p. 225.

Les mêmes raisons qui conduisent à demander aux enseignants de se coordonner pour faire acquérir des compétences techniques générales conduisent aussi à leur demander de continuer de faire des cours pour enseigner leur discipline : « L'effort, absolument nécessaire, pour repenser et surmonter les frontières entre « disciplines » et les unités pédagogiques correspondantes, ne devrait pas se faire au détriment de l'identité et de la spécificité des enseignements fondamentaux : mais il devrait au contraire faire apparaître la cohérence et la particularité des problématiques et des modes de pensée caractéristiques de chaque spécialité. »⁴⁰

Il s'agit donc d'équilibrer enseignement et apprentissage. Pourquoi faudrait-il que l'apprentissage des techniques du travail intellectuel gêne en quoi que ce soit la transmission culturelle ? Rien, dans la lecture de Bourdieu, ne justifie de telles oppositions. C'est l'inverse qui est vrai : l'inculcation scolaire, par une pédagogie rationnelle, de la culture, donnerait à voir, en creux, ce qui, dans l'organisation de l'enseignement scolaire et son découpage en disciplines, tend à couper la culture d'elle-même, à la mutiler en organisant son enseignement selon un principe de séparation qui distingue les objets dits littéraires, les objets dits techniques et les objets dits scientifiques, qui attribue à ces objets des valeurs inégales et fait par conséquent de ces différenciations le principe d'un classement hiérarchique des élèves qui s'avère socialement discriminant – alors même que chacun de ces objets, chacune des disciplines mettent certes en œuvre des compétences spécifiques, mais aussi des compétences communes et générales. L'idée de compétences générales permet à Bourdieu d'affirmer le caractère unitaire de la culture, à savoir que la culture est également à l'œuvre dans les lettres, les sciences et la technique, sous des formes qualitativement différentes mais d'égale valeur, avec ce corrélat que la définition de l'excellence culturelle – et partant, scolaire – ne devrait pas seulement être attachée à la maîtrise des objets culturels les plus valorisés, mais devrait prendre des formes différentes et multiples. Il suffit que la différence des compétences ne recoupe pas exactement celle des champs disciplinaires, sans qu'il soit nécessaire de détacher les compétences de tout ancrage disciplinaire, pour envisager la possibilité d'un enseignement moins tributaire de la hiérarchisation des objets culturels et des formes d'excellence qui lui sont attachées.

Bourdieu interroge donc en profondeur la manière dont les humanités ont construit en objets scolaires les objets culturels, l'objet même « culture scolaire » et les frontières de cette construction, à commencer par la frontière fondamentale entre les lettres et les sciences. Cette frontière se déplace ensuite, au sein de chaque discipline, pour distinguer la haute valeur culturelle des savoirs académiques, à l'aune de laquelle se juge l'excellence professorale, et la basse valeur des savoir-faire techniques que l'on répugne souvent à enseigner, surtout dans les disciplines à haute valeur culturelle, comme la philosophie et les lettres, à laquelle est corrélée le peu de valeur que l'on accorde à la pédagogie, entendue comme l'art des moyens consacrés à ces apprentissages. Ce qui est disjoint et inégalement valorisé dans les humanités doit être ajointé – ce qui ne veut pas dire confondu – et se voir reconnaître une égale excellence dans un enseignement de culture : « L'opposition entre les « lettres » et les « sciences », qui domine encore aujourd'hui l'organisation de l'enseignement et les « mentalités » des maîtres et des parents d'élèves, peut et doit être surmontée par un enseignement capable de professer à la fois la science et l'histoire des sciences ou l'épistémologie, d'initier aussi bien à l'art ou à la littérature qu'à la réflexion esthétique ou logique sur ces objets, d'enseigner non seulement la maîtrise de la langue et des discours littéraire, philosophique, scientifique, mais aussi la

40. Second rapport, Sixième principe, p. 224.

maîtrise active des procédés ou des procédures logiques ou rhétoriques qui y sont engagés. »⁴¹

3c. *La déconstruction de l'enseignement culturel*

Une organisation rationnelle de l'enseignement ne joue pas les compétences, encore moins l'élève, contre les savoirs : elle veut au contraire réconcilier savoirs et savoir-faire, et c'est aussi l'enjeu d'une meilleure coordination des enseignements. Bourdieu, par l'analyse sociologique, ne se livre pas à la destruction de l'enseignement scolaire de la culture, mais à sa *déconstruction*, ce qui est fort différent. Cela lui permet en effet de le reconstruire comme objet rationnel d'enseignement d'une manière telle qu'il n'y a précisément plus aucun sens à opposer savoirs et compétences, transmission culturelle et apprentissage des techniques du travail intellectuel.

La reconstruction concerne l'organisation des enseignements, la pédagogie et la valeur que l'école accorde aux différentes aptitudes et aux différentes filières. Concernant le premier point, Bourdieu en appelle à de nouveaux agencements disciplinaires d'enseignement, non à un enseignement de compétences pour lesquelles les spécificités disciplinaires n'auraient aucune pertinence. Concernant le second, il n'impose pas une pédagogie exclusive – par exemple, les pédagogies actives – mais invite plutôt à un pluralisme pédagogique où s'articulent des cours, mais aussi des moments où les élèves sont davantage actifs, placés en situation de recherche ou d'expérimentation. Enfin, une telle organisation ne débouche pas forcément sur l'abolition des filières scolaires, mais la recherche d'un meilleur équilibre entre les différentes spécialités et les différentes formes d'excellence.⁴²

La déconstruction sociologique de l'enseignement à laquelle se livre Bourdieu, et les propositions reconstructrices qu'elle induit, me semblent utiles pour fonder un rapport bien réglé entre pédagogie et enseignement culturel, à l'heure où la crise des humanités se signale par un dérèglement qui conduit à poser comme objets d'apprentissage des méthodes sans contenu, ou à transposer les savoirs dits savants en savoirs enseignés par une reconstruction didactique intégrale qui dissout l'objectivité culturelle des objets de savoir – et, au passage, une réflexion sur ces objets de savoir, car objectivité et réflexivité se tiennent, Bourdieu le sait mieux que quiconque.

Aussi, lorsqu'il insiste sur la nécessité d'apprendre aux élèves des techniques et des méthodes (par exemple, l'usage des abréviations, la recherche documentaire, l'usage des instruments informatiques ou la lecture de tableaux), c'est pour rééquilibrer un enseignement qui néglige de le faire – l'action pédagogique reste ici dans sa fonction compensatrice, et les méthodes restent dans leur rôle de moyens du travail intellectuel. Concernant le travail intellectuel à mener en classe, les enseignements doivent s'articuler autour de « l'assimilation réfléchie et critique des modes de pensée fondamentaux »⁴³, lesquels ne sont pour Bourdieu, me semble-t-il, que l'objet culturel lui-même déployé pédagogiquement selon toutes ses modalités sous la forme de capacités à raisonner, à connaître, à réfléchir, à expérimenter. Par exemple, quand on enseigne les sciences, on devrait avoir en vue de développer spécifiquement les compétences logiques des élèves,

41. Second rapport, Septième principe, p. 225. Si Bourdieu s'appuie sur Marx dans sa dénonciation d'une école de classe, en revanche, ses propositions reconstructrices semblent sortir d'une conception très proche de celle que Durkheim se faisait d'un enseignement humaniste rénové au début du XXe siècle. Voir Emile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, PUF, Quadrige, 1990, chapitres XII et XIII.

42. Second rapport, Septième principe, p. 224.

43. Second rapport, Deuxième principe, p. 219.

mais aussi leur sens historique ou réflexif par un apport en histoire des sciences. Quant à l'enseignement des lettres, son objet est esthétique, mais, s'il doit former le goût, il ne déchoit pas à inculquer les procédés rhétoriques ou la logique d'une argumentation.

Lorsqu'il remet en question l'opposition des lettres et des sciences, Bourdieu assurément reconduit l'ancienne contestation d'un enseignement des humanités classiques qui valorise les lettres, la philosophie, le grec et le latin et dévalorise l'enseignement moderne de langues vivantes et de sciences – surtout les sciences expérimentales – et l'enseignement technique. Il met à mal cette hiérarchie. Mais s'il enlève de son aura à la culture, ce n'est pas pour dissoudre l'objectivité culturelle des savoirs dans une rationalité pédagogique ou didactique dont l'objet serait l'outillage cognitif de l'individu. C'est plutôt pour qu'ils produisent chez tous les élèves leurs effets libérateurs et pour cela, il faut que l'enseignement leur donne les moyens de s'exprimer, de raisonner rigoureusement, de réfléchir ; leur donne, aussi, le recul qu'offre le sens de l'histoire et de la relativité culturelle.⁴⁴ L'objectivité culturelle ne va pas sans la constitution d'une subjectivité critique et la rationalité pédagogique est chez Bourdieu ordonnée à une rationalité critique, à la fois scientifique et sociale⁴⁵ ; au contraire, lorsque les savoirs psychopédagogiques ou didactiques ne se confrontent plus à l'objectivité culturelle, mais n'ont affaire qu'à la subjectivité psychologique ou cognitive (les besoins du sujet, ses intérêts, ses processus mentaux, etc.), leur capacité à constituer une subjectivité critique est en cause et leur objet devient facilement l'adaptation socio-professionnelle des élèves.

Pour résumer, transformer les humanités en enseignement de culture correspond au projet d'une production proprement scolaire de ce que j'appelle une compétence culturelle, dont l'acquisition demande une certaine composition des enseignements disciplinaires et l'utilisation de pédagogies diversifiées et adaptées. Cette compétence culturelle est constituée, dans des proportions équilibrées, de connaissances théoriques, expérimentales et livresques, de techniques maîtrisées, de capacités logiques, réflexives, historiques et critiques. Pour Bourdieu, la ligne d'un enseignement de culture démocratisé se trace en renvoyant dos-à-dos ceux qui s'aveuglent sur la fonction sociale de la culture et qui, comme cela arrive parfois chez les professeurs de philosophie, se sentent agressés dès qu'on parle de pédagogie et de compétences à faire acquérir, et de l'autre côté, ceux qui ont accommodé la « logique des compétences » à l'organisation technocratique de l'école et à sa gestion de la pédagogie. Mais les compétences dont il s'agit là manquent de dimension réflexive et critique : mi-professionnelles, mi-civiques, il s'agit pour l'école de former des individus qui soient des producteurs employables et, plus généralement, qui « sachent vivre » dans les organisations dans lesquelles ils vivent et travaillent.⁴⁶ Ce que je pointais dans le discours de certains réformateurs pédagogiques des années 1980, c'est la manière dont la pensée managériale avait infiltré le domaine de la pédagogie, à quel point l'entreprise était alors l'horizon de l'enseignement, et les compétences professionnelles, le modèle pour penser les compétences dont elle devait favoriser l'acquisition.⁴⁷

Au contraire, pour utiles, techniques et concrètes qu'elles soient, les compétences que l'enseignement secondaire doit donner aux élèves participent d'une culture générale par leur attachement à des objets de savoir et par leur caractère rationnel, réflexif et critique

44. Second rapport, Septième principe, p. 225.

45. La pensée de Pierre Bourdieu doit beaucoup à Bachelard et à Canguilhem, comme le rappelle Serge Audier, *La pensée anti-68, Essai sur une restauration intellectuelle*, La Découverte, 2008, p. 231 et suivantes.

46. C'est le discours technocratique sur la professionnalisation des études.

47. Plus généralement, c'est dans la gauche de gouvernement et une bonne partie de la gauche intellectuelle que ces idées se sont diffusées à cette époque. Souvenons-nous des affligeantes années Tapie.

qui les rend impropres à être actualisées immédiatement dans une activité professionnelle – le cas de l’enseignement professionnel étant bien sûr différent, la question étant alors celle de la part d’enseignement général qu’elle doit comporter, des pédagogies adéquates à mettre en œuvre pour cela et de la valeur de ses débouchés sociaux. La finalité de l’école, pour Bourdieu, c’est la formation de l’homme. C’est en fin de compte parce qu’elle ne formaient pas bien l’homme, mais servaient surtout à légitimer le pouvoir d’une élite sociale, qu’il a critiqué les humanités dans les années 1960 et énoncé les principes d’une réforme de l’organisation, de la pédagogie et des contenus des enseignements dans les années 1980.

Conclusion

Un livre a récemment réouvert le dossier du rapport entre les protagonistes de « la pensée 68 » avec l’humanisme et l’anti-humanisme.⁴⁸ Incidemment – ce n’était pas son intention initiale, ayant été presque totalement rédigé avant sa lecture – cet article se concluait par une remarque qui y fait écho. J’y affirmais que la critique des humanités chez Pierre Bourdieu n’était pas sans évoquer celle que Claude Lévi-Strauss adressait à l’humanisme. Sans doute sont-ils dans la même configuration historique et intellectuelle, et la question dans laquelle on se débat aujourd’hui revient au fond à se demander ce qui est dépassé et ce qui est conservé de cette configuration – sinon de « la pensée 68 » elle-même, du moins de cette conjonction plus ou moins tendue de l’anti-humanisme, du structuralisme et d’une radicalité critique qui ont fait la force de la pensée des années 1960. Lévi-Strauss, donc, à qui on reprochait son anti-humanisme, répondait que l’humanisme s’était lui-même discrédité en se compromettant avec l’ethnocentrisme européen. C’est contre cet humanisme « dévergondé » qu’il se dressait et prônait un « humanisme élargi » qui dépassait les partages, les classements, les hiérarchisations que l’homme occidental avait institués entre lui et le monde vivant d’abord, puis, ensuite, à l’intérieur du monde humain (hiérarchisation des races et des cultures, avec la conséquence que l’on sait).⁴⁹

Il me semble que la critique que Bourdieu fait subir à l’enseignement des humanités est de la même inspiration : elle vise l’enseignement culturel longtemps réservé aux membres de l’élite sociale de la nation française, à qui le système scolaire donnait, pour la vie, le droit de se sentir supérieurs. Les humanités ont été trop impliquées dans l’ordre social inégalitaire de classes, trop impliquées, aussi, avec un ethnocentrisme corporatif, pour avoir encore une vitalité historique à l’ère de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur. C’est en ce sens que les textes de Bourdieu et Passeron sont historiques : la culture dominante de la formation des élites et la culture professorale de ceux qui étaient dévolus à leur formation sont renvoyées à un passé aristocratique révolu. L’humanisme sera démocratique ou ne sera pas.

Toutefois, la critique théorique radicale de l’humanisme, marxiste dans son inspiration, s’articule, dès les années 1960, à des perspectives pratiques et reconstructrices qui se déploieront surtout dans les textes de Bourdieu des années 1980. À ce niveau, la critique des humanistes ou du « vieil enseignement humaniste », comme disait déjà Durkheim dans son cours de 1904-1905, s’adosse au travail de relativisation que les sciences sociales et historiques ont fait subir au modèle immuable et universel de

48. Le livre de Serge Audier, cité plus haut.

49. Claude Lévi-Strauss, Entretien avec Jean-Marie Benoist, *Le Monde*, 21-22 janvier 1979.

l'homme, cet idéal-type de l'enseignement humaniste⁵⁰ : il s'agit de former l'homme à une époque où la conscience de la diversité des cultures n'a d'égale que celle de leur commune dignité. Elle s'adosse aussi au changement historique qui a donné aux sciences et aux techniques une place toujours plus importante dans la culture.

L'enjeu de la critique apparaît alors clairement : il s'agit, pour Bourdieu comme déjà pour Durkheim, de repenser la formation de l'homme, non de dissoudre l'homme dans des dispositifs de formation professionnalisés, ni de dissoudre sa formation intellectuelle dans un relativisme culturel et moral considéré comme la seule base possible du consensus social. Cela signifierait l'abandon de la finalité même des études secondaires. On trouve une grande homologie dans la manière dont Durkheim et Bourdieu posent le problème de la culture générale par laquelle doit désormais passer l'enseignement de l'homme : comment développer les facultés logiques, les modes de pensée rationnels et critiques – la vocation de l'enseignement est ici universaliste – tout en faisant droit au mode de pensée historique, afin de former des individus attentifs à la pluralité des modes de vie et des traditions culturelles ? D'un côté, le relativisme axiologique, de l'autre côté, l'abstraction dont souffre la formation rationnelle et critique dans l'enseignement déshistoricisé des sciences et de la philosophie au lycée, ne sont bien sûr pas la solution, mais font au contraire partie du problème qu'il s'agit de résoudre.

Aussi y a-t-il loin entre la critique sociale des humanités et l'appel à liquider la culture à l'école. Ce n'est pas renoncer à former l'être humain que de vouloir former tous les hommes. La démocratisation de l'école et de l'enseignement que Bourdieu a appelée de ses vœux n'a pour moi pas d'autre sens : que l'on se donne pour fin, et donc aussi les moyens, de former l'homme, enfin⁵¹ – alors que l'enseignement des humanités avait su très longtemps s'accommoder d'un système qui avait pour fonction de légitimer l'ordre social, de sélectionner les élites lettrées, de donner aux classes populaires un viatique moral et professionnel, et que, d'une certaine manière, on nous rejoue ce scénario, depuis les années 1980, où un enseignement de masse à vocation toujours plus professionnelle, « piloté » de manière technocratique, condamne les enseignements culturels à un état de profonde déshérence, cependant que, dans des îlots d'excellence, les élites continuent d'être bien formées et se reproduisent bien au chaud. Mais je me garderai bien de dire : la faute à Bourdieu !

Il me semble au contraire que, à travers sa critique des humanités, Bourdieu a poursuivi une réflexion sur la manière de rendre plus largement humaniste, et donc, plus démocratique, notre système d'enseignement.

Hervé Boillot
Philosophie
Lycée Descartes, Antony

50. Durkheim parle d'une « notion étendue et élargie d'humanité », *L'Évolution pédagogique en France*, p. 378.

51. Voir le texte « Le refus d'être de la chair à patrons », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, p. 211-216.