Document generated on 04/25/2024 3:01 a.m.

Sociologie et sociétés

Pédagogie et politique

Pierre THIBAULT

Volume 5, Number 1, mai 1973

Les systèmes d'enseignement

URI: https://id.erudit.org/iderudit/001794ar
DOI: https://doi.org/10.7202/001794ar

See table of contents

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)
1492-1375 (digital)

Explore this journal

Cite this note

THIBAULT, P. (1973). Pédagogie et politique. *Sociologie et sociétés*, *5*(1), 183–190. https://doi.org/10.7202/001794ar

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1973

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Notes critiques

Pédagogie et politique

Je voudrais d'abord reprendre quelques lieux communs de la sociologie scolaire qui n'ont été que rappelés ou explicités par les ouvrages qui nous intéressent ici [1], et les discussions que ces lieux communs ont engendrées.

PÉDAGOGIE ET LÉGITIMATION

Les *systèmes scolaires* modernes ont une fonction essentielle de sélection-exclusion à l'égard des privilèges de la société : statut, fortune, pouvoir. Si les discours officiels le proclament depuis plus d'un siècle, c'est précisément que l'attribution de cette fonction au système scolaire constitue la légitimation fondamentale de celui-ci en même temps que de l'ordre social qu'il est censé générer.

L'institution pédagogique exerce aussi une fonction politique qui n'est pas propre à la société libérale et qui consiste à diffuser et inculquer divers types de discours explicitement politiques qui légitiment directement les pouvoirs établis. On reconnaîtra ici ce que le langage courant appelle *idéologie,* c'est-à-dire un *discours explicite de légitimation politique.* Ou plutôt, le sens commun n'étant sensible qu'à l'envers de ce type de discours, au discours de contre-légitimation ou de contestation, auquel il réserve habituellement l'appellation d'*idéologie,* nous sommes en présence de ce qu'une sociologie empiriste appelle *idéologie.*

Le *discours pédagogique* et parapédagogique, qui se développe au sein ou autour de l'institution scolaire, a aussi une fonction de légitimation politique *implicite* par les symboles qu'il transmet, par les représentations qu'il instaure : tout un ensemble de valeurs, incarnées dans divers types de représentations, et qui constituent les prémisses du discours de légitimation proprement politique.

Les *pratiques scolaires,* tant institutionnelles que proprement pédagogiques, au même titre d'ailleurs que les pratiques familiales, proposent des modèles de comportement, familiarisent avec des types de rapports, inculquent des façons de sentir qui légitiment indirectement les formes de pouvoir auxquelles elles correspondent.

Toute pédagogie s'articule plus ou moins explicitement sur une *conception du savoir* et de la culture, de leur genèse comme de leur diffusion et de leur par-

1. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *la Reproduction,* Paris, Minuit, 1970 ; C. Baudelot et R. Establet, *l'École capitaliste en France,* Paris, Maspero, 1971.

tage, qui a partie liée avec un *type de légitimité politique*. Il suffit de rappeler ici les grands débats « pédagogiques » chez Platon, ou chez les philosophes des Lumières.

IDÉOLOGIE ET PÉDAGOGIE

On ne peut guère aller plus loin dans l'intelligence du fonctionnement politique de la pédagogie sans la référer à un concept plus rigoureux de l'idéologie. Pour éviter, d'une part, que seul le discours proprement dit puisse être désigné comme idéologique et, d'autre part, toute coloration moraliste dans le recours à cette notion, entendons ici par idéologie *toute représentation légitimatrice,* toute représentation *en tant que légitimatrice,* cette fonction pouvant rendre compte de la caractéristique épistémologique principale de l'idéologie. Elle ne révélerait son objet qu'en le masquant du fait qu'elle n'est pas structurée par son objet, par l'objet qu'elle se donne.

Ainsi entendue, l'idéologie ne loge plus seulement dans le discours, mais dans toute pratique symbolique.

Le discours idéologique peut être, bien sûr, explicitement politique et programmatique : à la limite, il rejoint alors la propagande.

La fonction de légitimation d'un discours est cependant d'autant plus efficace que son mécanisme est moins manifeste. Aussi les idéologies dominantes prennent-elles le plus souvent une forme implicite, où le discours politique se présente comme discours moral, comme discours sur les valeurs, quand il ne se présente pas simplement comme un savoir : sacré, métaphysique ou scientifique.

Le statut épistémologique du discours pédagogique est singulièrement vulnérable. Aussi peut-on se demander s'il échappe jamais à l'imprégnation idéologique. Il suffit de se rappeler ici les analyses de Bachelard sur l'antinomie inhérente à un discours qui prétend faire accéder l'interlocuteur à un niveau épistémologique supérieur tout en n'ayant d'autre recours que d'amorcer sa démarche au niveau, par hypothèse inférieur, où se situe cet interlocuteur. Le discours pédagogique est inexorablement condamné à se situer *en deçà des obstacles épistémologiques* qu'il a précisément pour fonction de faire franchir, et qu'il risque toujours de renforcer. Un discours pédagogique qui serait scientifique, c'est-à-dire essentiellement articulé sur son objet, cesserait par le fait même d'être pédagogique. Le discours pédagogique est nécessairement infrascientifique.

La pratique pédagogique elle-même s'inspire de modèles et de symboles qu'elle inculque et renforce, et qui constituent des représentations légitimatrices, donc de l'idéologie au sens de notre définition. Il s'agit ici autant de la pratique interpersonnelle des rapports proprement pédagogiques que de la pratique institutionnelle qui les encadre. Quand elles sont appelées elles-mêmes à se justifier, ce besoin étant habituellement inversemement proportionnel à leur efficacité, ces pratiques engendrent un discours de légitimation spécifique (idéologies pédagogiques) dont la coloration politique devient vite manifeste. L'histoire récente de la pédagogie et de la psychologie scolaire est foncièrement une histoire des modes politiques.

LA FONCTION IDÉOLOGIQUE DU SYSTÈME SCOLAIRE

C'est la fonction idéologique de la pratique institutionnelle, que nous venons de mentionner au passage. Le principal mérite des ouvrages mentionnés est sans doute d'avoir montré que c'était là le phénomène central.

La fonction politique du système scolaire dans les sociétés modernes, comme organe de sélection-exclusion des classes dominantes, l'idéologie scolaire courante la proclame. En l'assumant à l'intérieur d'un discours libéral teinté de darwinisme social, elle escamote ce qui rend précisément cette fonction problématique : la reproduction des privilèges, que la sociologie de l'éducation est appelée à dévoiler.

C'est exactement là que s'exerce la fonction idéologique de l'institution scolaire. Déplacement : elle fait voir comme s'effectuant là une sélection qui s'effectue ailleurs et selon des critères qui n'ont rien à voir avec les siens. Métonymie : la compétition scolaire, qui est effectivement le lieu de la compétition sociale pour de larges pans des classes moyennes, et singulièrement pour les enseignants eux-mêmes, est vécue comme le lieu où se joue le sort de tous.

Ce fonctionnement idéologique comporte son propre répertoire de représentations légitimatrices : les diverses formes de l'idéologie scolaire, tant symboliques que discursives.

Si ce qui précède peut être considéré comme des lieux communs de la sociologie de l'éducation, il faut reconnaître aux deux ouvrages précités l'immense mérite de les avoir ranimés, reformulés et relancés de façon à leur redonner l'importance et la fécondité qu'ils méritaient. Je voudrais mentionner certains apports de chacun d'eux que je juge importants, et jeter un regard sur les avenues qu'emprunte la discussion entre eux ou à leur propos.

BOURDIEU ET PASSERON

Bourdieu et Passeron ont fait une lecture longitudinale et rétrospective des statistiques universitaires, dont certaines originales, conjointement avec des interrogatoires biographiques et culturels de type ethnologique, qui leur ont permis de dessiner des carrières scolaires, de traduire les statistiques en termes de probabilités ou de chances d'accès à l'enseignement supérieur, ventilées selon les types d'enseignement, les sexes, etc. Leur enquête leur a non seulement permis de dépeindre d'une façon saisissante la culture scolaire, mais de démonter et de remonter le complexe mécanisme de l'idéologie culturelle et scolaire, de la culture en tant qu'idéologie (leur style même atteste de leur expertise en la matière). Ils ont jeté les bases d'une « théorie de la violence symbolique ».

Leur apport le plus immédiatement significatif me semble concerner l'autonomie fonctionnelle de l'école. Ils ont reposé en termes fonctionnels le problème de la bureaucratisation du système scolaire qu'on continuait, depuis Durkheim, à interpréter en termes d'inertie historique. L'autonomie à la fois illusoire et trop réelle de l'appareil scolaire à l'intérieur de la société globale est la condition essentielle de la réalisation de sa fonction idéologique dans la société libérale.

Il y a plus. On retrouve par ce biais significatif ce qui est une constante de la sociologie américaine de l'éducation : l'espèce de connaturalité entre l'école et les classes moyennes. Cette très particulière autonomie du système scolaire dans les sociétés modernes tiendrait au fait que l'école est l'institution propre de la petite bourgeoisie, des classes moyennes. Non seulement les enseignants, mais l'ensemble des classes moyennes sont des produits de l'école. Cette origine correspond à leur vocation bureaucratique.

Il n'est pas question de nous aventurer dans cette direction très prometteuse, mais de souligner au moins un

des résultats les plus incontestables des analyses de Bourdieu et Passeron : l'autonomie du système scolaire en société libérale, comme l'autonomie de la bureaucratie, est la forme spécifique de leur hétéronomie.

BEAUDELOT ET ESTABLET

Beaudelot et Establet présentent, eux aussi, des statistiques longitudinales et des carrières scolaires s'exprimant en termes de probabilités d'accès. Ils les obtiennent en recoupant et en étalant dans le temps des statistiques publiques. À un premier point de vue, leur travail confirme par une autre voie, en rendant les résultats plus nets et plus largement fondés, les démonstrations de Bourdieu et Passeron. Leur cascade de sélections successives amorcée dès l'entrée à l'école ne fait que confirmer ce que Bourdieu et Passeron appellent la sursélection des étudiants qui ont atteint l'université. Ils estiment cependant faire quelque chose d'entièrement différent.

Ils entendent démontrer que le modèle du système scolaire représenté comme un triangle autour duquel s'accumulerait le déchet des disqualifiés, modèle auquel les travaux de Bourdieu et Passeron se rattacheraient, est un modèle idéologique. En tant que tel, sa vocation serait de masquer la réalité. Il n'y a pas UN système scolaire mais DEUX, ou un système en deux réseaux, le second ayant une double fonction positive d'exclusion-domestication et d'inculcation de l'idéologie dominante sous la forme d'un sous-produit idéologique répressif qui est l'arme d'une lutte incessante de la classe dominante pour conserver sa domination. Ils soutiennent, en somme, et prétendent démontrer, que le système scolaire français est demeuré ce qu'il était et voulait être à sa naissance, au XIXe siècle ; qu'il conserve encore, sous un masque secondaire imposé au début du siècle sous la poussée de la petite bourgeoisie radicale, la vocation que lui prêtait explicitement et innocemment le discours officiel du XIXe siècle : école des riches et école du peuple, distinctes et fonctionnellement complémentaires.

Cette thèse historique n'est de toute façon pas requise, comme ils semblent le croire, pour concevoir que dans une société de classes, toute culture est idéologique parce que nécessairement dominante et répressive, ou au moins polémique. Le même raisonnement vaut pour d'autres abstractions comme les « relations humaines », et même l'hygiène. Tout cela ressort déjà éloquemment de la démarche de Bourdieu et Passeron. Aussi suit-on difficilement Baudelot et Establet dans leurs attaques diffuses et maladroites contre les auteurs de *la Reproduction*. Cela peut être inscrit au passif, somme toute mince, d'un livre extraordinaire, au même titre que la proclamation inattendue du salut par la pédagogie de Freinet ou l'eschatologie chinoise.

Oublions le procès pour positivisme, à la fois épistémologique et politique, que Baudelot et Establet intentent aux auteurs de *la Reproduction*. Oublions les procès analogues qui sont faits aux uns et aux autres par des tiers. Provisoirement.

Pour constater d'abord que nous avons affaire à deux démarches sociologiques incontestablement marxistes, la pierre de touche en étant le concept d'idéologie qu'elles manient. On ne peut pas faire de sociologie positiviste avec un concept marxiste de l'idéologie, pas plus qu'on ne peut faire de sociologie marxiste avec un concept empiriste de l'idéologie.

Pour nous demander ensuite et surtout si l'on peut constituer une sociologie de l'éducation avec un concept empiriste de l'idéologie. Autrement dit, si le concept marxiste de l'idéologie n'est pas la condition d'une sociologie de l'éducation. Le tableau suivant voudrait situer la question.

SOCIOLOGIE EMPIRISTE	SOCIOLOGIE MARXISTE
conception de l'idéologie	
discours conceptuel	système de représentation
à fonction socio-politique explicite	à fonction practico-sociale implicite
élément d'une culture (noyau, rationalisation)	forme concrète et polémique de ce qu'on appelle « culture » dans une société de classes
effet de clarification	effet de connaissance-méconnaissance
oriente action sociale	reflète en la masquant (légitime) une stratégie enracinée dans la structure des rapports sociaux
vécu comme choisi (éthique)	vécu comme évident (savoir)
« conscient » d'être normé par le sujet individuel	inconscient d'être normé par le sujet collectif
conception de la sociologie	
empirisme = scientificité	empirisme = idéologie
théorie : généralisation-abstraction	théorie : constitution de l'objet *contre* l'empirisme
concept : les formes de réalisation, « réelles » et concrètes, en répondent	concept : répond des formes de réalisation, abstraites et idéologiques
science menacée par idéologie spéculative	science menacée par idéologie empiriste, technique
épistémologie et politique	
concept tiré des « objets réels »	concept reconstitue l'objet contre les « objets réels »
idéologie engendre action historique	pratique sociale engendre idéologie

Ces deux sociologies et ces deux épistémologies se rattachent à deux modèles de la société, à deux représentations de la cohérence sociale. Ou bien, en effet, les sociétés tiennent leur cohérence d'un consensus, d'un contrat social ; ou bien elles tiennent leur cohésion de ce qu'on peut bien appeler un équilibre conflictuel, mais dont la forme stable ne peut être qu'une domination.

Ou bien la conscience précède, et donc transcende, la réalité sociale, ou bien c'est l'inverse qui est vrai. Qui est vrai, c'est-à-dire qui rend intelligible la société et l'histoire. Et l'école.

Si la conscience est première, si la conscience « assume » et « totalise » la société, l'idéologie est précisément le discours qui exerce cette fonction, qui incarne cette vocation. C'est l'idéologie qui met l'ordre dans le chaos, c'est l'idéologie qui crée l'histoire. L'idéologie est le verbe démiurgique de l'humanité historique.

À l'inverse, si l'histoire « vécue », c'est-à-dire les intérêts et les stratégies, précède et engendre la « conscience », celle-ci ne peut que refléter l'histoire de quelque façon. La difficulté vient justement de ce que, à première vue, c'est l'inverse qui est la règle : la conscience maquille l'histoire, et toujours en sa faveur. Elle est la mouche du coche. Lui reconnaître une essence idéologique comme représentation légitimatrice permet seul d'en faire une histoire, qui n'est pas la sienne.

Si la conscience est première et constitue l'essence originaire de la réalité sociale, elle peut porter sur la société un regard virginal, inconsciemment narcissique. Elle est en face d'un objet dont elle n'a aucune raison de suspecter la figure. Au plus, elle s'émerveillera de l'harmonie préétablie qui le rend pensable. La science sera affaire de modeste fidélité, d'hygiène et d'ascèse. Si, par contre, au commencement était l'idéologie, si donc la conscience est seconde, légitimatrice et fonctionnelle, la science ne peut que se conquérir de haute lutte contre les évidences de l'empirisme, contre la lecture première par la conscience de ses propres projections.

Le concept ne s'obtient plus par réduction à partir de ses formes de réalisation concrètes, réelles, mais doit au contraire rendre compte de cet apparent donné, de ce donné apparemment cohérent, en mettant en lumière la cohérence inédite que le discours premier a pour essence d'ignorer.

Si le discours engendre la société et l'histoire, la science de la société et de l'histoire ne saurait être qu'une lecture des essences qui s'y incarnent. Si, par contre, c'est la pratique sociale qui engendre fonctionnellement le discours qui la légitime, la science consistera à reconstituer la pratique sociale, y compris la représentation d'elle-même qui la masque et la préserve comme indicible.

Dans le cas de l'école, une sociologie positiviste-idéaliste parvient bien, à l'occasion, à dénoncer des mensonges idéologiques, à démasquer des idéologies déphasées, dont la puissance est justement réduite par immaturité ou vieillissement, mais elle ne peut aller au-delà de la détection de ces symptômes superficiels. Ainsi, elle peut montrer, à un premier niveau, que l'école n'est pas un milieu d'épanouissement personnel mais un appareil de sélection. À un second niveau, elle peut même révéler que cet appareil de sélection n'est pas démocratique mais injuste et hypocrite. L'histoire événementielle peut d'ailleurs ici lui venir en aide, et même l'en dispenser en grande partie : les systèmes scolaires modernes ont été officiellement et explicitement constitués, au siècle dernier, dans cet esprit.

Par contre, ce que seules une sociologie et une histoire non empiristes, armées d'un concept marxiste de l'idéologie, peuvent dévoiler en l'exprimant, c'est que la fonction première de l'école, au-delà de cette fonction de sélection truquée naguère proclamée, consiste précisément à faire croire que l'élimination et la sélection se passent vraiment là : aussi iniquement et donc perfectiblement qu'on voudra, mais là.

On le voit : le problème épistémologique n'est pas étranger au problème politique. On reproche à Bourdieu et Passeron de si bien démasquer le caractère idéologique de la culture et des institutions culturelles que le système apparaît comme immuable : fonctionnalisme pessimiste. Il est vrai que cela laisse une seule issue. Il est consolant de songer que c'est celle que l'histoire a toujours empruntée (presque toujours, si l'on hésite encore à suivre Bon et Burnier dans leur analyse du léninisme) : remplacement d'une classe dominante « traditionnelle » par une classe « organique » à la faveur d'une mobilisation conjoncturelle des masses.

Beaudelot et Establet voient une issue politique dans le changement de point de vue. Le « point de vue », c'est la structure de l'idéologie, la pratique qui la structure. Ce qu'ils trouvent ? Un « je ne sais quoi » qu'ils baptisent « instinct » et qui s'exprime dans le chahut, c'est-à-dire la révolte. Changement de point de vue, révolte, autant de comportements qu'ils sont d'ailleurs les premiers à taxer de petit-bourgeois. La culture-chahut, c'est de la morale et non de la politique.

Au-delà des stériles affrontements entre moralismes prolétariens et exorcismes académiques, ces deux études mériteraient de relancer la sociologie scolaire comme sociologie politique. Il en va de l'école comme de la sociologie et de l'économie ; leur « autonomie » par rapport au politique, fleuron positiviste, est leur stigmate idéologique.

PIERRE THIBAULT