

Éducation et domination

Texte inédit de Pierre Bourdieu présenté par Franck Poupeau
et Thierry Discepolo

Dossier Mexico
Numéro 82, été–automne 2002

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/46020ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Éditions Intervention

ISSN

0825-8708 (imprimé)
1923-2764 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

(2002). Éducation et domination : texte inédit de Pierre Bourdieu présenté par Franck Poupeau et Thierry Discepolo. *Inter*, (82), 46–47.

Éducation et domination.

Texte inédit de Pierre BOURDIEU

présenté par Franck POUPEAU et Thierry DISCEPOLO

Cette présentation et le texte de Pierre Bourdieu qui la suit sont tirées du livre de Pierre BOURDIEU *Interventions. 1961-2001*, Agone, Marseille, 2002.

« Instrument privilégié de la sociodicée bourgeoise qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, [l'École] parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire à leur défaut de dons ou de mérites, qu'en matière de culture, la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession. »
Pierre BOURDIEU

La sociologie de Pierre BOURDIEU est surtout connue pour ses analyses critiques du système d'enseignement et de sa contribution à la reproduction des rapports de domination. Pourtant, sa compréhension reste déformée par la méconnaissance des textes et de leur contexte social de production. C'est à un tel retour qu'invite le texte de Pierre BOURDIEU, présenté par Franck POUPEAU et Thierry DISCEPOLO.

Après avoir été maître de conférences de sociologie à la faculté des lettres de Lille (1961-1964), Pierre BOURDIEU revient à Paris comme directeur de recherche à l'École pratique des hautes études. Assistant de Raymond ARON depuis 1960, il assume le rôle de secrétaire général du Centre de sociologie européenne (CSE), lancé par ARON en 1960 grâce à une subvention de la fondation Ford. Tout au long de ces années, un groupe de chercheurs se constitue et des études sont lancées sur le système d'enseignement, les intellectuels, les pratiques culturelles liées aux musées et la photographie. L'année 1964 avait été celle de la création de la collection *Le sens commun* aux éditions de Minuit, réponse au besoin d'acquérir une structure de publication relativement autonome dont la politique d'édition soit à la fois scientifiquement ambitieuse (les traductions d'ouvrages majeurs des traditions critiques française et étrangère viendront renforcer la série des grandes études auxquelles donnent jour les membres de ce collectif sociologique) et soucieuse d'échapper au confinement érudit pour s'ouvrir à un lectorat plus vaste et marqué par certaines attentes politiques associées au « Label Minuit ». C'est dans cette collection que Pierre BOURDIEU publie la même année, avec Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers*, livre dans lequel Raymond ARON verra plus tard une des causes de mai 68. Pendant les événements, ce dernier donne l'adresse du Centre de sociologie européenne comme point de ralliement du Comité pour la défense et la rénovation de l'université française ; un an plus tard, BOURDIEU constitue une équipe de chercheurs avec ses programmes propres : le Centre de sociologie de l'éducation et de la culture (CSEC).

Le Centre participe alors, à sa manière, aux événements de mai 68. Une des formes d'intervention privilégiée est celle d'un « Appel à l'or-

ganisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche » ; l'idée d'états généraux (reprise une trentaine d'années plus tard, en 1996 et en 2000 renvoie à un mode de revendication collective qui ne se confond pas avec une « discussion entre bénéficiaires du système » et ne redouble pas l'exclusion de ceux qui, éliminés du système, sont privés du moyen de le contester. Dans les années qui suivent, Pierre BOURDIEU ne cesse de revenir sur la crise de l'« ordre universitaire » qui a éclaté en 1968, et d'analyser ce qui en a causé, les limites : la réforme des aspects les plus visiblement autoritaires du système scolaire n'a pas fait disparaître la structure autoritaire de la « relation pédagogique » et son pouvoir de légitimation des inégalités ; le spontanéisme de la prise de parole par les *leaders* de mai ne doit pas faire oublier ce que les positions politiques défendues alors par des étudiants et des universitaires subalternes devaient à leurs intérêts objectifs d'imposition dans le monde académique.

De même que les études réunies dans *Rapport pédagogique et communication* (Mouton, 1965) montrent « le rôle déterminant de l'héritage linguistique dans la réussite scolaire », le livre *Les héritiers* part du lien statistique entre l'origine sociale et le taux de scolarisation pour montrer que le système d'enseignement favorise ceux qui sont les mieux dotés en capital culturel. L'apparente neutralité de l'école lui permet de transformer des différences sociales en différences scolaires, en faisant passer des propriétés sociales acquises hors de l'école pour des « dons naturels ». Dans une société où l'obtention de privilèges sociaux dépend de plus en plus étroitement de la possession de titres scolaires, cette idéologie du don, par laquelle ceux qui « héritent » deviennent ceux qui « méritent », a une fonction de légitimation de l'ordre social.

Paru en 1970, le livre *La reproduction* est vivement attaqué, notamment dans la revue *Esprit*, par l'historien de l'enseignement Antoine PROST, qui y dénonce une vision fataliste de l'école et de la société. Dans les milieux de gauche, et en particulier le parti communiste, l'accueil n'est pas meilleur, comme l'explique BOURDIEU dans un entretien ultérieur. C'est aussi dans ces années-là que sont initiées, dans

le cadre du CSE puis du CSEC, les enquêtes sur les grandes écoles qui aboutiront, en 1989, à *La noblesse d'État* (Minuit, 1989) dont le prologue insiste sur l'importance de la sociologie de l'éducation en politique :

La sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir – sans parler de la sociologie des philosophies du pouvoir. Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité : elle conduit en effet au principe des « mécanismes » responsables de la reproduction des structures sociales et de la reproduction des structures mentales qui, parce qu'elles leur sont génétiquement et structurellement liées, favorisent la méconnaissance de la vérité de ces structures objectives et, par là, la reconnaissance de leur légitimité. Du fait que [...] la structure de l'espace social tel qu'il s'observe dans les sociétés différenciées est le produit de deux principes de différenciation fondamentaux, le capital économique et le capital culturel, l'institution scolaire qui joue un rôle déterminant dans la reproduction de la distribution du capital culturel, et, par là, dans la reproduction de la structure de l'espace social, est devenue un enjeu central des luttes pour le monopole des positions dominantes.

Lancé pendant les événements de mai 68, un tract d'appel à l'organisation d'états généraux inaugure une série de dossiers thématiques, rédigés collectivement par divers membres du CSE, sur les procédures de recrutement des enseignants, la maîtrise des effets de l'héritage de classe par le changement des contenus transmis, la critique du diplôme comme critère exclusif de compétence, la transformation ou la suppression de l'examen traditionnel, le contrôle continu, le recours à de nouvelles techniques pédagogiques, la transformation de la structure des carrières et de la répartition des pouvoirs dans l'enseignement supérieur, la suppression de l'agrégation, etc.

Quelques écrits de Pierre BOURDIEU

avec PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964, 183 p. [voir aussi édition revue et augmentée 1996] avec PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 1970, 283 p.

Publications de Pierre BOURDIEU :

La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps. Paris : Éditions de Minuit, 1989, 568 p.

Sur la télévision ; suivi de *L'emprise du journalisme*. Liber éditions, 1996 (Raisons d'agir).

Langage et pouvoir symbolique (préf. de John B. THOMPSON). Paris : Seuil, 2001, 423 p.

La misère du monde. Paris : Seuil, 1993, 947 p.

Écrits militants

Contre-feux : propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale. Paris : Liber – Raisons d'agir, 1998, 125 p.

Les perspectives de la protestation : la résistance sociale outre-Rhin, foyer d'une autre Europe. Paris : Syllepse, 1998, 184 p.

Contre-feux 2 : pour un mouvement social européen. Paris : Raisons d'agir, 2001, 108 p.

Avec WACQUANT, Loïc J. D. « Sur les ruses de la raison impérialiste » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 121-122, p.109-118. [Analyse des procédés par lesquels certains thèmes nés aux États-Unis et liés à la société américaine deviennent des lieux communs véhiculés par des colloques, revues « demi-savantes », rapports d'experts européens, japonais ou latino-américains.]

Retour sur la réception des *Héritiers*... et de *La Reproduction*...

par Pierre BOURDIEU

Rétrospectivement, il m'apparaît que *Les héritiers*, le premier livre où étaient exposés les résultats des travaux sur l'éducation, a été une sorte de coup de tonnerre dans le ciel politique. Le livre a eu beaucoup de succès. Il a été lu par toute une génération et il a fait l'effet d'une révélation alors qu'il ne disait rien de très extraordinaire : les faits étaient assez bien connus de la communauté scientifique. On disposait depuis longtemps d'enquêtes sur l'élimination différentielle des enfants selon leur milieu d'origine. Je crois que ce qui a frappé, c'est que ce livre, à la différence des travaux anglo-saxons, a tiré les conséquences ou, plutôt, a dégagé les mécanismes qui sont au fondement des observations empiriques. On ne s'est pas contenté de dire que le système scolaire éliminait les enfants des classes défavorisées, on a essayé d'expliquer pourquoi il en était ainsi et, en particulier, quelle était la responsabilité – ou plutôt la contribution, car le mot « responsabilité » est déjà normatif – et quelle était la contribution que le système scolaire, donc les enseignants apportaient à la reproduction des divisions sociales.

Spontanément, les lecteurs des travaux de sociologie ont tendance à lire dans une perspective normative. Deuxième principe d'erreur : ils y investissent leurs intérêts et, contrairement à ce qu'on croyait, les gens ont beaucoup d'intérêts investis dans le système d'éducation, notamment les professeurs. Et, paradoxalement, ceux qui ont sans doute les intérêts les plus importants sont ceux que j'appelle les miraculés, c'est-à-dire ceux qui sont arrivés par le système scolaire, les parvenus de la culture, les fils d'instituteur par exemple. J'avais dit à peu près ça à la semaine de la pensée marxiste, semaine de discussions intellectuelles que le parti communiste, encore assez puissant à l'époque, organisait chaque année : j'avais à ma droite JUQUIN, fils de cheminot, et COGNOT, tous deux agrégés de l'université, parvenus de la culture, qui m'avaient invité mais en mourant de peur de ce que j'allais dire. Et, évidemment, je ne les avais pas ratés parce que j'ai toujours pour principe de dire ce qu'il y a de plus difficile à avaler pour le public auquel je parle – ce qui est l'inverse de la démagogie. Au lieu de faire de grands discours, j'avais dit que « ceux que l'école a libérés mettent leur foi dans l'école libératrice au service de l'école conservatrice »... Je n'avais pas été très applaudi (il y avait trois ou quatre mille personnes). On avait trouvé que je n'avais pas été très éloquent, à la différence de JUQUIN, qui avait fait un grand discours comme on fait d'ordinaire en pareille situation, c'est-à-dire tout le contraire de l'analyse.

Cette histoire n'est pas anecdotique. Elle fait comprendre une des réactions les plus violentes à ce que j'avais fait et qui est venue de la base du parti communiste, c'est-à-dire des miraculés de l'école, qui avaient deux raisons de m'en vouloir : ils m'en voulaient premièrement de dire leur inconscient, ce qu'ils avaient refoulé ; et ils m'en voulaient aussi et surtout, en tant qu'intellectuels, en tant qu'analystes, en tant que responsables politiques, de dire ce qu'ils auraient dû dire. C'est là qu'on arrive à LANGEVIN-WALLON. C'était l'alpha et l'oméga, la Bible. Et on n'en bougeait plus.

Si je me permets de raconter ces choses qui peuvent apparaître comme de l'histoire ancienne, c'est [...] parce que je voudrais transmettre une certaine manière de percevoir la discussion politique à propos de l'éducation ou de toute autre chose – en France ou au Japon. Devant des gens qui prennent une position, gauchiste ou conservatrice, en matière d'éducation, il faut se demander quels intérêts ils ont dans le système scolaire, à quel degré leur capital est lié au

passage par l'institution scolaire, etc. Je pense que, dans le monde intellectuel au sens large, le rapport au système scolaire est un des grands principes explicatifs des pratiques et des opinions.

Je reviens à l'analyse. À l'époque, dans le corps professoral, le fond idéologique était celui de l'école libératrice : un journal portait ce nom, le Syndicat national des instituteurs en était imbibé. Un homme comme Pierre VILAR, qui est un très grand historien marxiste, m'a reproché publiquement d'avoir écrit ce que j'avais écrit dans *Les héritiers*. Pour les gens que j'appelle les miraculés, la mise en évidence des déterminants sociaux de la réussite scolaire a quelque chose de scandaleux, entre autres raisons parce que ça leur enlève tout leur mérite. Une bonne partie de ces gens-là sont devenus ultra-conservateurs pendant et depuis le mouvement étudiant. Ils sont passés de la gauche classique, du parti communiste notamment, à la droite classique et parfois à la droite extrême. Le mouvement étudiant a exercé sur eux un véritable traumatisme ; il a détruit leur idée d'eux-mêmes. Face à eux, les mouvements étudiants développaient l'idée que les étudiants étaient une classe, et ils décrivaient les rapports étudiants-professeurs comme lutte des classes. Les professeurs issus des classes populaires ou moyennes, tous des bons élèves parvenus par leur « mérite », se trouvaient doublés à gauche par des étudiants qui leur apparaissaient comme des ratés d'origine bourgeoise. Les étudiants avaient eux aussi une représentation mystifiée de leur condition. Ils ne voulaient pas voir les différences qui les séparaient. Par exemple, le syndicat étudiant avait fait une enquête dans laquelle la variable « profession des parents » n'était pas prise en compte. Le grand problème, c'était « l'indépendance économique » des étudiants et on analysait les réponses en fonction de la résidence (chez les parents ou ailleurs). Là encore, le sociologue bousculait beaucoup d'idées reçues. Il démontrait qu'il y a des différences sociales entre les étudiants et faisait voler en éclat l'idée d'une « classe étudiante ».

Après, il y a eu *La reproduction*. Et là, le mot « reproduction » a exercé un effet catastrophique. À la fois il a beaucoup contribué, surtout aux États-Unis, à faire le succès de ce qu'ils appellent le « paradigme » selon lequel le système scolaire contribue à reproduire la structure sociale, mais en même temps il a bloqué la lecture. L'histoire de la littérature montre très bien que ce qui est commun à la vie intellectuelle d'une époque, bien souvent, c'est non pas le contenu des livres, mais les titres. Par exemple, dans les années 1880, tout était saturnien : poèmes, poètes, etc. Avec la reproduction, ce fut pareil. Le mot a circulé, mais les gens n'ont pas lu le livre et ils ont dit – les sociologues les premiers : « BOURDIEU dit que le système scolaire reproduit les classes. » Et comme ils lisent normativement, ils ont sous-entendu : « Il dit que c'est bien, donc il est conservateur. » (Je pense que TOURAINE a lu *La reproduction* de cette manière et qu'encore aujourd'hui il me prête une vision mécaniste, pessimiste, ignorante de l'effervescence du monde social.) Ce fut la même chose pour Antoine PROST. D'autres ont fait la lecture inverse : « BOURDIEU dit que l'école reproduit et c'est mal. » Dans ce cas, deux choses ont joué : le titre, mais aussi l'exergue. Je m'étais amusé à mettre en exergue un poème de Robert DESNOS, *Le pélican de Jonathan* (le pélican de Jonathan pond un œuf, d'où sort un autre pélican et ça peut continuer longtemps si on ne fait pas d'omelette avant). Alors on a dit : « BOURDIEU dit qu'il faut faire la révolution. »

Tout un ensemble de gens ont été contrariés par l'existence de ce livre. Évidemment, les plus contrariés, c'étaient les collègues, surtout lorsqu'ils se disaient de gauche, les gens qui étaient censés faire la sociologie de l'éducation, et qui étaient membres du parti communiste ou proche de lui, comme M. SNYDERS, pour ne pas le nommer, ou Mme ISAMBERT, ou un catholique progressiste comme M. PROST, qui avait commencé à faire de l'histoire de l'éducation parce qu'il avait lu *Les héritiers* – ce qui ne l'avait pas empêché d'être injuste, au contraire. Ils ont fait « un cordon sanitaire ». Et ils ont tiré dessus, à tort et à travers, en disant n'importe quoi.

L'article de PROST est intéressant à ce titre, parce qu'à la fois il me reproche de désespérer l'instituteur républicain et qu'il se réclame d'ILLICH. Il recourt à une stratégie qui est très souvent employée en politique pour se débarrasser d'un message de gauche qui soulève vraiment des difficultés, des problèmes, qui dérange : on radicalise une position jusqu'au point où elle devient absurde – l'école conserve, il faut la supprimer. C'est une idée idiote, irréaliste, irréalisable. Ce n'est même pas de l'utopisme, c'est une forme de nihilisme stupide. PROST savait sans doute, au fond de lui-même, que *La reproduction* est un livre progressiste – et qu'il le dérangeait pour cette raison même. Alors il neutralisait le malaise que provoquait en lui ce livre en allant apparemment au-delà, alors qu'il restait en deçà... C'est une chose bien connue, l'ultra-gauchisme est souvent une forme de conservatisme. En même temps, les attaques se multipliaient en provenance du parti communiste, dans ses revues. Je ne les lis pas, mais certains de mes élèves qui faisaient des travaux sur l'histoire du parti communiste m'ont dit que je suis l'intellectuel français le plus attaqué par le parti communiste, ce qui, à première vue, peut paraître étonnant.

C'est ce que j'appelle « le cordon sanitaire ». Tout ce travail pour annuler les effets du message. C'est une chose qu'on connaît très bien, la sociologie du prophétisme l'enseigne. Je ne dis pas que le message de *La reproduction* soit à proprement parler prophétique mais, à la façon de la prophétie, il propose une vérité qui bouleverse les structures mentales, qui change la vision du monde. Auparavant, le système scolaire apparaissait comme un endroit où l'on allait pour apprendre des choses universelles, progressistes, etc. Vient un message qui bouleverse les idées reçues en montrant que le système d'enseignement exerce des effets conservateurs. Ce message, il faut le neutraliser. Le phénomène a été étudié dans diverses sociétés : arrive la caste des prêtres qui dit qu'il ne s'est rien passé.

Vingt ans après, tout le monde est d'accord pour reconnaître comme évident que le système scolaire reproduit. On entend ça à la télévision mais le système de défense (au sens où l'entend FREUD) est toujours en place. Parmi les systèmes de défense récents, il y a celui qui consiste à dire que « c'est comme ça, on n'y peut rien ». Le constat est aujourd'hui massif. Tout le monde s'accorde sur le fait qu'en France le système scolaire reproduit. Mais on fait comme si c'était un fait de la nature. Vous n'allez pas changer la loi de la pesanteur ! Le paradoxe, c'est que maintenant je dois rappeler que la loi de la pesanteur, c'est ce qui a permis de voler – c'est ce que j'ai toujours dit, dès *Les héritiers*, notamment avec la conclusion sur la « pédagogie rationnelle » qui avait été considérée comme « réformiste » par certains. C'est parce qu'on connaît les lois de la reproduction qu'on peut avoir une toute petite chance de minimiser l'action reproductrice de l'institution scolaire.