

**BOURDIEU ET
L'ECOLE, QUARANTE
ANS APRES**

Séminaire « Bourdieu et l'école : 40 ans après », Introduction
UFC-IUFM de Franche-Comté. Laboratoire de philosophie, EA 2274.
Responsable du séminaire : Pierre Statius, MCF HDR.

Nous voulons, dans ce texte d'introduction, préciser la perspective de ce séminaire. Les deux ouvrages que Pierre Bourdieu, avec Jean-Claude Passeron, consacre à l'école sont publiés en 1964 pour *Les Héritiers* et en 1970 pour *La Reproduction*. C'est dire que ces deux livres surgissent au moment où la société française connaît une « crise de croissance démocratique » ou, pour être plus précis, au moment où on observe dans la société française un mouvement d'approfondissement démocratique, approfondissement qui débouchera sur la crise de croissance que nous constatons aujourd'hui. En effet, les livres de Bourdieu et de Passeron, mais aussi le livre de Christian Baudelot et de Roger Establet, sécularisent le modèle républicain français : l'école de la république jusqu'à cette époque, même anticléricale, s'inscrit toujours dans un modèle empreint de religiosité, modèle qui se fonde sur une structuration religieuse de l'ordre éducatif et scolaire (l'autorité, la tradition, l'institution, la figure du maître). Or le travail de Bourdieu et de Passeron peut être lu comme une vaste entreprise de démythification de ces grandes références : il dévoile par exemple les mécanismes sociaux à l'œuvre dans l'école, mécanismes occultés certes, qui gouvernent néanmoins les principales étapes de la trajectoire scolaire. L'école de la république, nous disent nos deux auteurs, n'est pas neutre, et cela contrairement à ce qu'elle proclame ; la neutralité scolaire est une illusion funeste en ce qu'elle dissimule un déterminisme social. Dans cette perspective les travaux sociologiques de cette époque accomplissent un travail de désenchantement du monde scolaire républicain : ils déconstruisent la forme scolaire républicaine telle qu'on la trouve dans les travaux de Durkheim par exemple et laissent entrevoir, de manière confuse et énigmatique, ce que pourrait être une forme scolaire démocratique – la substitution notamment de l'explicite à l'implicite nous faisant passer de l'aliénation à l'émancipation.

Tous ces résultats nous semblent acquis et relativement indépassables. Non pas que toutes les remarques puissent être admises d'emblée. Disons plus simplement que l'œuvre critique est désormais une doxa démocratique et que, si les concepts mis en œuvre doivent être analysés et éventuellement critiqués, le projet d'ensemble – la sécularisation et le désenchantement – semble être définitivement accepté. Il n'est donc pas question pour nous, dans ce séminaire, d'être pour ou contre Bourdieu : une telle polémique n'a pas de sens. Ce qui nous intéresse en fait est ceci : si le travail de Bourdieu procède effectivement d'un approfondissement démocratique – « l'égalité des conditions », l'égalité des chances – , ne peut-on pas dire en même temps, presque 40 ans après la publication des grands ouvrages consacrés à l'école, que ce travail nécessaire d'approfondissement a également été un travail de destruction et d'autodestruction ? L'hypothèse de lecture et d'appréciation que nous proposons s'inspire des travaux récents de Marcel Gauchet. Plus précisément, il se pourrait que Pierre Bourdieu soit une figure majeure, dans l'ordre du discours et des controverses savantes, du retournement de la démocratie contre elle-même : ainsi la dynamique démocratique déconstruit-elle l'éducation démocratique sans laquelle pourtant il n'est pas de démocratie possible. Autrement dit, l'approfondissement de la démocratie et de l'éducation démocratique débouche paradoxalement sur une crise de la démocratie qui n'est pas autre chose qu'une crise de croissance de la démocratie elle-même. On connaît chez Bourdieu les éléments de la critique : détraditionnalisation,

désinstitutionnalisation, désymbolisation. Cette critique fut indéniablement à la fois émancipatrice et autodestructrice. Que reste-t-il en effet, la lecture achevée, de l'institution scolaire, de l'autorité du professeur ou de la culture scolaire ? Plus précisément, s'il est vrai que la culture classique, ramenée à son lieu social de constitution et d'énonciation, n'est pas autre chose qu'un processus de distinction sociale, aux antipodes de l'universalisme professé – le processus par lequel l'humanité se réalise –, peut-on et doit-on encore aujourd'hui enseigner à l'école cette culture légitime et bourgeoise, légitime parce que bourgeoise ? Plus radicalement encore, que faut-il transmettre à l'école et même doit-on encore obéir à la logique de la transmission ?

Il semble bien en fait, et c'est l'hypothèse centrale de ce séminaire, que soyons arrivés à un moment où le travail de Bourdieu doit lui aussi être soumis à un examen critique en posant par exemple la question « Pourquoi Bourdieu ? », pour reprendre le titre du beau livre de Nathalie Heinich. Bourdieu, nous l'avons déjà signalé, approfondit le mouvement de démocratisation scolaire. Ou plus exactement, il fournit les instruments conceptuels et critiques qui rendent possibles cette démocratisation mais, dans le même temps, il sape les fondements mêmes de l'éducation telle que nous l'avons pensée jusqu'à aujourd'hui. De ce point de vue, son travail s'inscrit dans la dynamique démocratique qui est simultanément émancipatrice et hautement problématique dans ses attendus. S'agit-il alors de dire que Bourdieu rend impossible toute éducation démocratique ? En aucun cas et nous sommes ici résolument tocquevilliens. Bourdieu « liquide » un modèle, le modèle classique de l'éducation de l'homme moderne, formulé nettement durant la Renaissance et plus ou moins accepté depuis lors. Reste que l'expérience démocratique de l'éducation est toujours à construire, dans une société marquée par cette « crise de croissance de la démocratie » dont parle Marcel Gauchet – comment articuler le droit, la politique et l'histoire. À l'école notamment, comment penser une forme démocratique d'autorité, une forme démocratique de transmission et enfin quel type de sujet veut-on construire à l'école ? Dès lors le pari de notre séminaire émerge nettement : la critique de la critique de Bourdieu nous permettra d'accéder à une meilleure compréhension de l'expérience démocratique de l'éducation. Comment échapper au fond à l'impression persistante que Bourdieu ne nous lègue en fait qu'un champ de décombres, comment surmonter l'impression que les travaux de Bourdieu sont essentiellement et exclusivement destinés à ruiner un ordre injuste sans rien proposer en retour ?

Trois lectures seront proposées dans ce séminaire : 1- une lecture philosophique et épistémologique des textes de Bourdieu, des concepts mis en œuvre. Une évaluation critique sera proposée.

2- Nous avons dans cette présentation, parlé exclusivement de Bourdieu. Or, nous savons qu'il convient de distinguer Bourdieu du « bourdieusisme », idéologie scolaire et sociale qui fonctionne sur le mode de l'évidence. Cette idéologie sera interrogée, elle est au cœur de la vie démocratique et en est un peu le bréviaire jamais remis en cause. Il faudra examiner ce recueil « Bouvard et Pécuchet » de la doxa démocratique.

3- Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure les livres de Bourdieu permettent de penser l'école contemporaine ?

On l'aura compris, l'objet de ce séminaire n'est pas de penser pour ou contre Bourdieu mais, de façon très immodeste, de penser Bourdieu.

Pierre Stadius
IUFM de Franche-Comté.

Séance n°1 Samedi 17 novembre 2007 : La sociologie de Bourdieu comme élucidation de soi (E. Dubreucq)

Je me les sers moi-même, avec assez de verve,
Mais je ne permets pas qu'un autre me les serve
Edmond Rostand

1. Je ne suis pas lecteur de Bourdieu.

1.1. Sur l'embarras à lire Bourdieu d'un point de vue philosophique.

1.1. J'éprouve, face à la tâche d'avoir à parler de Bourdieu, d'en proposer, conformément au programme que nous nous sommes fixé, le début d'« une lecture » conduisant à « un inventaire des principaux concepts qui ont eu une efficacité dans l'interprétation du réel historique et social », une sorte de répugnance. Ou, pour mieux dire, une forte hésitation, ou, pour dire la vérité, une forme de frayeur. Et ce d'autant plus que j'éprouve le sentiment de devoir le faire devant des lecteurs spécialistes de Bourdieu, ce que je ne suis pas. Non seulement parce que je n'ai pas travaillé cet auteur en profondeur, mais encore et surtout parce que je ne suis pas sociologue, ni compétent voire apte à cette discipline scientifique. Au-delà de la simple coquetterie de style par laquelle on tente de capter la bienveillance de son auditoire, cet embarras renvoie me semble-t-il à une question qui n'est pas anecdotique, celle de déterminer *comment* on peut lire les ouvrages de Bourdieu.

Car, pour moi et de manière assez spontanée, pareille lecture consisterait sans doute à projeter sur ses œuvres un *habitus*, le « produit de l'intériorisation d'un arbitraire culturel » que j'ai sans doute tout fait, durant mes études et par après, pour installer en moi, à titre de disposition permanente, et qui est devenu « capable de se perpétuer » longtemps « après la cessation » de l'action sur moi « de l'A[utorité] P[édagogique] »¹ de mes maîtres. Autrement dit, à proposer une lecture « philosophique », à lire « en philosophe », les œuvres de Bourdieu, ce que je pense ne va pas du tout de soi. Tout d'abord en ceci qu'il n'est pas fondé de projeter sur les textes que l'on veut examiner « une philosophie », ce dont, peut-être, un philosophe aura bien du mal à s'abstenir. Mais aussi parce que, quand bien même le lecteur parviendrait par saine méthode – ce qui est bien possible – à relever une philosophie *du texte* distincte de celle de la lecture ou du lecteur, il resterait encore à établir la légitimité de ce postulat affirmant le caractère philosophique de l'œuvre de Bourdieu. Ces textes peuvent-ils même être constitués en un corpus présentant une doctrine achevée ou cohérente. Et, si tel était le cas, cette doctrine ou pensée, serait-elle de nature philosophique ou de nature scientifique ?

Précisons encore la question. À supposer que se croisent deux dimensions dans les écrits de Bourdieu, la dimension philosophique et la dimension sociologique, comment penser leur articulation ? Car, et cela peut-être explique en partie mon embarras du point de départ, je ne suis pas du tout certain qu'aucun texte de Bourdieu soit un texte « philosophique » au sens d'un texte *de* philosophie. Ni qu'il soit fondé de tenter de relever, à l'œuvre de manière secrète, une philosophie *de* ou *dans* Bourdieu, ni même de lui

1. P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970, Livre I, proposition 3, p. 47.

appliquer un « traitement philosophique » répondant à la consigne : “ vous relèverez l'intérêt philosophique de ce texte en procédant à son étude ordonnée ”...

Bourdieu lui-même s'est fort souvent insurgé contre les lectures, amicales ou hostiles, érigeant son œuvre en philosophie, et l'on sait le traitement qu'il a infligé à certaines « postures » philosophiques. Et certes, on peut voir là un geste tout fait philosophique. Le cynique Diogène aussi, nous racontent les anciens témoignages, donnait du bâton tant contre les chiens agressifs que contre les importuns. Mais cela fait tourner court la lecture, en la convertissant en un geste : l'invitation à “ en faire autant ” – « à élucider, » peut-être, « le temps qui est le nôtre », mais avant de bien savoir en quoi pourrait consister pareil projet d'élucidation. En cela consiste me semble-t-il l'échec des lectures trop rapides de Bourdieu. Ce que l'on pourrait appeler tantôt le « bourdieusisme », une reprise, simplifiée ou non, d'un Bourdieu réduit à sa doctrine et sans qu'il soit besoin d'en passer par le travail scientifique qui la porte, mise en somme à la portée “à la portée de tout le monde”. Tantôt et au contraire le « bourdivisme »², la dénonciation de sa posture comme n'étant qu'une doctrine ésotérique et charlatanesque, construite par et pour un cercle d'initiés militants et sectaire, et par là, la réduction de Bourdieu à une posture.

1.2. Pensée philosophique et pensée sociologique.

1.2. La difficulté peut encore s'exprimer, je pense, en termes de *parcours*, le parcours d'un intellectuel qui se serait refusé à devenir le philosophe exemplaire au parcours exemplaire pour se tourner vers d'autres horizons de la pensée. Bourdieu, d'abord élève au lycée Louis Barthou de Pau, puis en khâgne à Louis-le-Grand en 1948, puis à l'ENS de la rue d'Ulm, a passé l'agrégation de philosophie en 1954. Il présente ainsi ce que l'on pourrait appeler une “ trajectoire modèle ” : son « père, fils de métayer » était « devenu, vers la trentaine, [...] facteur, puis facteur-receveur, [...] dans un petit village du Béarn » et ce « transfuge fils de transfuges »³ s'était tourné, dans le sillage de Gaston Bachelard et de Georges Canguilhem, vers la logique et l'histoire des sciences pour rédiger sous la conduite de Martial Guéroult un mémoire sur le *De animadversiones in partem generalem principiorum Cartesianorum* de Leibniz (1953), – puis vers l'ethnologie et la sociologie, pour devenir successivement assistant à la Faculté des Lettres d'Alger puis à l'Université de Paris, maître de conférence à l'Université de Lille, – puis, encouragé par R. Aron, fondateur à l'EHESS, en 1968, du Centre de Sociologie Européenne, – pour être élu, en 1981, titulaire d'une chaire de professeur de sociologie au Collège de France – institution ô combien illustre, à l'instar du CNRS, qui lui décernera en 1993 (pour la première à un sociologue) sa médaille d'or. Ce parcours exemplaire est cependant aussi bien atypique. Si Bourdieu avoue en effet « avoir partagé un moment la vision du monde du “ philosophe normalien français des années cinquante ” », posture incarnée idéalement par Sartre⁴, il a

2. Le terme, d'abord apparu vers 1998, à l'occasion de la sortie d'un texte « militant » de Bourdieu (« Contre-feux : propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale », Paris, Liber/Raisons d'agir, 1998), il a été aussi employé lors de la sortie du livre Joseph Macé-Scaron : *L'Homme libéré*, Paris, éditions Plon, novembre 2004). Voir e.g. Laurent Joffrin, « De fausses bases pour un débat urgent », in *Libération*, le lundi 6 juillet 1998 ; Dominique Bannwarth, « Haro sur le Bourdieu ! » in *L'Alsace*, jeudi 10 septembre 1998 ; Christian Makarian, « Mon nom est personne » (sur le livre de Joseph Macé-Scaron), in *L'Express*, 29 novembre 2004 ; Bernard-Henri Lévy, « Le “ bourdivisme ” ? Un néobabouisme, un déguisement de l'antisémitisme » (à propos de *L'Homme libéré*), *Le Point*, 9 décembre 2004 etc. On sait l'inflation des attaques dont Bourdieu a fait l'objet : la compilation proposée par André Duny dans *Vache Folle*, n°20, 1998 (<http://users.skynet.be/aped/Forum/Forum0201/F011bourdieu.html>) en offre un étonnant florilège.

3. P. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, éditions Raisons d'Agir, 2004, p. 109.

4. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 37.

effectué une “ sortie hors de ” la philosophie pour faire de l’ethnologie et de la sociologie. Cette sortie se marque par l’abandon d’« un sujet de thèse sur “ Les structures temporelles de la vie affective ” » déposé « auprès de Georges Canguilhem »⁵, puis finalement de « toute idée de doctorat », après que R. Aron ait opposé des réticences ambiguës à son projet. Cette thèse aurait compris, après « deux énormes parties purement scolaires, l’une sur l’expérience première du monde social, d’inspiration phénoménologique, l’autre, sur la conception structuraliste de la langue et, par transposition, de la culture », une partie plus essentielle, ce que Bourdieu pensait avoir « à dire vraiment ». C’est-à-dire « la théorie de la pratique » qui deviendra ensuite le livre quasi éponyme⁶, et qu’auraient accompagnée « les travaux qui ont servi de base à *Travail et travailleurs en Algérie* et au *Déracinement* » et une étude inédite « sur l’économie domestique des familles algériennes »⁷. Sans être totalement en rupture de bans sur le plan institutionnel, Bourdieu est l’un des exemples de ces philosophes qui, comme Lévi-Strauss se faisant sociologue, ou Théodule Ribot et son élève Pierre Janet, ou Durkheim, sont passés par la philosophie avant de passer à une autre discipline, soit pour la fonder, soit pour l’adopter. Mais aucun peut-être ne présente cette particularité d’avoir *refusé* de reprendre à son compte la philosophie entendue comme le « mythe » de la « mission de l’intellectuel »⁸ sans pour autant cesser de tout lien avec elle, ni peut-être avec cette “ mission ”⁹. Bourdieu cumule un double refus. Celui d’avoir été institutionnellement philosophe puis de s’en être éloigné, proche en cela de Sartre quittant définitivement l’université, et celui d’être resté un intellectuel “ pratiquant ” en adoptant un autre projet scientifique (ethnologie puis sociologie), proche sur ce point de Lévi-Strauss. Et ce, sans quitter entièrement le monde institutionnel de l’université, dans lequel il fait carrière, ni pour autant demeurer arrimé à des « postures esthètes » ou à une sorte de philosophie qui n’aurait « jamais pleinement rompu avec la tradition du voyage littéraire et le culte artiste de l’exotisme »¹⁰ et du dépaysement.

D’une manière ou d’une autre, tous les exemples de parcours auxquels on pourrait comparer celui de Bourdieu présentent la même différence : qu’ils soient réellement devenus scientifiques ou non, tous sont restés philosophes. Avec Bourdieu se présente le cas d’un philosophe professionnel qui aurait non seulement cessé d’être un professionnel de la philosophie, mais qui aurait de plus abandonné la profession de philosophe – *sans pour autant tout à fait la perdre de vue*, et ceci en deux sens. Bourdieu, tout d’abord, n’a jamais vraiment délaissé les philosophes, dont il a au contraire régulièrement parlé et qu’il a souvent pris – à leur grand dam parfois – comme “ objets ”. Et l’on pourrait de plus, en voyant dans ses textes apparaître de nombreuses occurrences à des philosophes affirmer que la philosophie ou le mode de pensée ou d’intention philosophique restent en tant que tels présents dans son œuvre. Aristote Bachelard, Descartes, Habermas, Hegel, Heidegger, Husserl, Nietzsche, Pascal, Platon, Sartre ou Wittgenstein¹¹ ne sont pas seulement convo-

5. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 58.

6. P. Bourdieu, *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, réédition Paris, Le Seuil, 2000.

7. P. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, *op. cit.*, p. 49-50.

8. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 40.

9. On sait au contraire comment Durkheim en particulier a opposé la fonction spécialisée de l’intellectuel à ce qu’il appelait « dilettantisme », tout en lui conservant le droit d’intervenir dans les débats généraux (voir sa controverse avec Brunetière dans la *Revue Bleue* en 1898 et Durkheim, « L’individualisme et les intellectuels », article repris dans *La science sociale et l’action*, Paris, P.U.F., 1970).

10. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 61.

11. La recension et lecture des textes référencés par les noms de philosophes dans les Index des livres de Bourdieu mériteraient sans doute une étude spéciale. Je me contente ici d’un rapide coup de sonde.

qués devant le tribunal d'une raison sociologique à défaut d'être pure. Leurs concepts sont discutés et, le cas échéant modifiés et repris. Cette familiarité refusant toute connivence dévalue sans doute par avance, sans néanmoins l'interdire, toute étude comparative de Bourdieu et des philosophies canoniques. On peut tenir pour probable l'hypothèse d'un jeu et d'une oscillation, chez lui, de deux modes de pensées, pensée philosophique et pensée scientifique. Si l'on doit poser, pour s'accorder avec les déclarations multiples et répétées de Bourdieu, qu'aucune philosophie ne peut tenir lieu de sociologie et, de manière complémentaire, qu'aucune sociologie ne devrait pouvoir servir de philosophie (et moins encore servir une philosophie), il reste à se demander ce qu'il en est du traitement infligé à la pensée philosophique au point de vue de la pensée sociologique et si la pensée sociologique a ou non une visée philosophique et en quel sens. De ce point de vue, mon embarras initial se comprend aussi comme suit. N'étant pas sociologue et n'ayant aucune compétence scientifique dans cette discipline, je ne puis envisager d'examiner le rapport de la pensée sociologique à la pensée philosophique, et, ne voulant pas courir le risque du contresens sur Bourdieu, je ne puis pas plus me risquer à examiner la relation de la pensée philosophique à la pensée sociologique.

1.3. *Texte mineur et texte final.*

1.3. Une voie de sortie s'esquisse pourtant dans une méthode me permettant de contourner cet obstacle, au prix sans doute d'une façon obviée de saisir le problème à partir de lectures partielles.

Cette manière de poser la question consistera – première lecture partielle – à interroger le parcours de Bourdieu, sa sortie de la philosophie et son entrée dans la sociologie, en demandant en quoi a pu consister le reproche qu'il a adressé à l'une des sociologies dont il hérite, celle que je connais le moins mal à savoir Durkheim. Le moyen terme offert par la critique de cette «sociologie philosophique» devrait permettre de saisir certains éléments clefs du rapport entretenu par Bourdieu à ces deux formes de pensées, ainsi que certains des concepts et des problèmes centraux dans sa démarche. C'est ce que je vais aborder, en prenant mon point de départ dans un texte mineur – texte qui, à dire vrai, n'est pas même un texte, mais une participation à une table ronde animée par J.-Cl. Filloux sur l'«actualité et la fécondité de l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation»¹² – sous l'interrogation : Bourdieu, lecteur de Durkheim ?

D'autre part, je voudrais à partir de là proposer une seconde lecture partielle, qui esquisse une hypothèse sur l'intention de sa pensée, que je crois philosophique en un certain sens. Cette hypothèse peut se formuler ainsi : si Bourdieu s'est éloigné de la philosophie (de la manière dominante de philosopher de son époque), c'est pour conquérir par l'usage du mode de pensée sociologique une forme de lucidité sur lui-même et sur le monde que la philosophie était incapable de lui procurer. En un sens donc, je qualifierai l'un des effets de sa pensée sociologique¹³, ce qu'il appelle «un effet de la réflexivité»¹⁴ conquise par le sociologue, comme un effet d'élucidation de soi c'est-à-dire la modification d'un rapport à soi initialement marqué par l'aveuglement en rapport à soi capable de lucidité. À cette fin,

12. J.-Cl. Filloux, table ronde, «Actualité et fécondité de l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation» in *Durkheim, sociologie de l'éducation. Journées d'études des 15 et 16 octobre 1992 à la Sorbonne*, Paris, éditions INRP et L'Harmattan, 1993, p. 193-216 (je désignerai ce texte par le titre : *Table Ronde sur Durkheim*).

13. L'un des effets de la sociologie et non pas l'effet de la sociologie : car celle-ci vise aussi à élucider le monde, les pratiques et les actions des hommes.

14. Voir *e. g.* P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité. Cours au Collège de France, 2000-2001*, Paris, éditions Raisons d'Agir, 2001, p. 24.

je prendrai mon point de départ dans la convergence de trois textes dont nombre d'expressions, de phrases voire de pages sont communes, et qui dessinent une sorte de texte final en forme d'autobiographie intellectuelle. C'est-à-dire : le dernier cours donné au Collège de France publié sous le titre *Science de la science et réflexivité* ; – le texte, d'abord destiné à être publié en allemand sous le titre *Ein Soziologischer Selbstversuch* (soit : *Une enquête sociologique sur soi*), publié en France sous le titre : *Esquisse pour une auto-analyse* ; – et enfin, mais dans une moindre mesure, les pages intitulées « Post-Scriptum 1 : Confessions impersonnelles » des *Méditations pascaliennes*.¹⁵⁻¹⁶

2. Lecture partielle 1 : Bourdieu lecteur de Durkheim ?

2.1. Pensée d'État et réflexivité.

2.1. Texte mineur, la participation de Bourdieu à la table ronde consacrée à l'apport de Durkheim à la sociologie de l'éducation l'est au moins en deux sens. Tout d'abord parce qu'il n'y a là que quelques lignes de Bourdieu à lire ; ensuite parce que Bourdieu n'y dit fondamentalement rien de neuf (tout ce qu'il énonce dans ces pages peut se trouver ailleurs dans ses livres et articles, mieux développé et plus explicite). L'intérêt de ces pages me paraît consister justement en ceci qu'il semble s'y résumer lui-même de manière presque routinière à travers une reprise critique de Durkheim ; tout se passe pour ainsi dire comme s'il offrait de lui-même un résumé de ses positions à cet égard.

Bourdieu marque sa distance et en un sens sa répugnance par rapport à Durkheim, lequel incarne à ses yeux un exemple type de « fonctionnaire de la pensée » ou un « penseur d'État ». Mais son intention n'est pas tant, en convoquant la dénonciation par Thomas Bernardt des « *maîtres anciens* » c'est-à-dire du « penseur d'État qui a une pensée d'État », d'invalider Durkheim ni de l'écarter par simple dévalorisation. Elle est de poser le problème de ce que la pensée du penseur « doit à sa fonction », c'est-à-dire de ce que vaut la « réflexivité » de sa position si on la resitue dans son champ propre, en tenant compte du métier et de la position sociale de son énonciateur. C'est en ce sens qu'il affirme « qu'il n'y a pas de pensée d'État plus typique que la pensée durkheimienne de l'État qui est une espèce d'hégélianisme conférant aux penseurs fonctionnaires de l'État une fonction de totalisation » pour ajouter que l'État, aujourd'hui encore et, peut-être plus encore de nos jours qu'avant, fabrique « les trois quart des problèmes sur lesquels travaillent les sociologues ». Penseur de son état et payé par l'État, Durkheim était bien lui aussi un penseur d'État, un fonctionnaire dont le métier est la pensée, mais aussi un sociologue à qui Bourdieu reproche de n'avoir pas interrogé sa propre position sociale. Le problème posé ici est celui de l'autonomie du penser d'État par rapport à l'État et à la pensée d'État à partir duquel on est invité à « retourn[er] sur [soi]-même les question qu'[il] pos[e] à propos des autres »¹⁷

Car tel est très exactement le statut de Bourdieu lui-même, ce qu'il affirme lui-même d'une certaine manière dans la leçon *Sur la télévision*. Expliquant à la fois ses réticences à s'exprimer dans les médias et sa récusation « du parti-pris du refus pur et simple de s'exprimer à la télévision », il se réclame en effet de sa fonction d'intellectuel, de la « mission des chercheurs, des savants en particulier » et « qui est de restituer à tous les

15. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, (éditions du Seuil, collection Liber, 1997), édition revue et corrigée collection Points/essais n°507, 2003, p. 53-65.

16. De même, pour palier le manque d'une évaluation instruite de l'œuvre scientifique de Bourdieu, je recourrai à des écrits « mineurs » (entretiens, articles de presse, textes de circonstance etc) pour essayer de qualifier son projet.

17. P. Bourdieu, *Table Ronde sur Durkheim, op. cit.*, p. 216.

acquis de la recherche » et de se faire entendre, c'est-à-dire aussi comprendre, de tous. Le savant, payé par la société pour penser le monde et la vie humaine, doit restituer, au double sens de la rétribution et de la vulgarisation, ce que la société lui a donné par ses contributions intellectuelles : « Nous sommes, comme disait Husserl, des « fonctionnaires de l'humanité » payés par l'État pour découvrir des choses, soit sur le monde naturel, soit sur le monde social et il fait partie, me semble-t-il, de nos obligations, de restituer ce que nous avons acquis. »¹⁸

Il me semble qu'on ne doit pas voir là une dénonciation de la possibilité même de penser lorsque l'on est fonctionnaire, autrement dit prof ou chercheur salarié de la fonction publique, mais plutôt l'affirmation que le savant, parce qu'il est payé par la société doit rendre en pensée et en bénéfice de lucidité ce qu'elle lui offre de confort et de sécurité matérielle. Doit être prise au sérieux l'allusion au §7 de la *Krisis* de Husserl, dans lequel celui-ci affirme que les philosophes sont « les *Fonctionnaires de l'humanité* » dont « la responsabilité tout à fait personnelle [...] à l'égard de la vérité de notre être propre comme philosophes, dans la vocation personnelle intime, porte en soi la responsabilité à l'égard de l'être véritable de l'humanité »¹⁹, que leur mission n'a pas « la simple signification d'un but culturel privé », mais tout au contraire celle d'une clarification du sens général de l'existence, de la vie humaine et du monde. Car c'est d'avoir sinon trahi, du moins échoué à répondre à cette exigence que Durkheim est accusé, comme Husserl et avec eux tous les « philosophes ». Le principal reproche fait, à égalité, aux philosophies universalistes et totalisantes comme à certaines sociologies, les sociologies philosophiques, est identique. C'est de s'être laissé imposer par l'État, du fait de l'ancrage social dans le système étatique de son énonciateur, des problématiques et des formes de pensée l'arrimant de façon inconsciente à des mécanismes matériels et historiques qu'il aurait au contraire pu et dû mettre en lumière. Le penseur d'État, parce que sa fonction est déterminée par le champ étatique où il se place voit sa pensée retomber dans la forme déterminée de la pensée d'État et échouer à devenir une pensée sur l'État et sur la société. Sa pensée, pour le dire autrement, échoue à justifier sa prétention la plus revendiquée, celle de conquérir une autonomie de pensée et à obtenir une véritable réflexivité, une authentique lucidité. – Tel serait l'axe central de la critique par Bourdieu de la sociologie philosophique de Durkheim, et plus généralement de la philosophie.

2.2. *La sociologie non-critique de Durkheim et la pratique sociologique de Bourdieu.*

2.2. Ce que Bourdieu reproche à Durkheim, c'est moins telle ou telle de ses idées ou positions sociologiques, que de ne s'être pas appliqué à lui-même sa propre sociologie. Mieux encore, Bourdieu reconnaît et valorise chez ce prédécesseur « un mode de pensée typiquement durkheimien », et il affirme en avoir fait usage et l'avoir repris à son compte. Sa critique consiste à montrer que, « bizarrement », Durkheim « [n']a jamais employé sur lui-même à propos de l'éducation »²⁰ le mode de pensée qui est pourtant typique de sa méthode sociologique et qui fait toute la valeur de sa pensée. Un certain nombre des questions posées par Bourdieu dans sa sociologie, en particulier sur l'éducation, sont « des questions durkheimiennes en esprit ». Le paradoxe de la sociologie durkheimienne est d'être restée non-critique d'elle-même dans le temps même qu'elle inventait ou promouvait par ses questions une forme inédite de réflexivité : question pressenties par

18. P. Bourdieu, *Sur la télévision*, Paris, éditions Raisons d'Agir, 1996, p. 12-13.

19. Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1976, I-§7, p. 23.

20. P. Bourdieu, *Table Ronde sur Durkheim*, *op. cit.*, p. 197.

Durkheim «et pourtant Durkheim ne les a pas posées. Tous les grands penseurs ont des accidents de pensée où ils ne sont pas à la hauteur d’eux-mêmes. Il y a des moments où Durkheim n’est pas durkheimien. C’est très important, je crois, pour la pratique, pour ce qu’on a à faire de Durkheim : tel passage, on peut le critiquer au nom de Durkheim lui-même »²¹. Le refus par Bourdieu du durkheimisme ne consiste donc pas dans un parti-pris idéologique ou militant, mais au contraire en une sorte d’ultra-durkheimisme qui consisterait à réappliquer à Durkheim la forme même de sa pensée.

C’est aussi pourquoi on ne trouve pas chez Bourdieu de lecture systématique des œuvres de Durkheim ou de reconstitution de son “système” propre. À ses yeux celui-ci a mis à jour un principe méthodologique dont l’application pouvait fonder la sociologie comme science, ce qu’il a pourtant échoué à faire en “oubliant” de se l’appliquer. Sa sociologie manque de scientificité parce qu’elle ne s’est pas tenue elle-même à la méthode par laquelle elle s’inaugurait comme science, et n’a pas entièrement dépassé l’absence de réflexivité caractéristique des postures philosophiques, les postures croyant pouvoir se dispenser de l’élucidation sociologique des conditions de leur formulation.

Pour le dire autrement, dans cette Table Ronde, Bourdieu présente sa propre pensée comme une réapplication aux thèmes durkheimiens et à la sociologie durkheimienne d’un trait propre à la sociologie durkheimienne entendue comme une forme de pensée critique de ses propres origines. L’exemple que Bourdieu met en avant est celui de l’article de 1975 : «les catégories de l’entendement professoral »²². Les professeurs, comme tous les membres de toutes les sociétés, mettent en œuvre dans leurs actions et comportements des formes de classifications où se réinvestissent les catégories classificatoires qui leurs sont coutumières, celles par lesquelles se constitue leur vision du monde. «Les taxinomies pratiques, instruments de connaissance et de communication qui sont la condition de l’établissement du sens et du consensus sur le sens, n’exercent leur efficacité *structurante* que pour autant qu’elles sont elles-mêmes *structurées* »²³. Cette déclaration liminaire, qui signifie l’existence en chacun d’une sorte d’inconscient structurant la conscience lors même que celle-ci prétend à l’activité la plus lucide de son jugement le plus mûrement réfléchi, Bourdieu – coup de pied dans la fourmilière – l’applique aux professeurs de philosophie des classes préparatoires²⁴, et il généralisera cette analyse presque dix ans plus tard sur l’*Homo academicus*.

2.3. L’inconscient social de la pensée professorale.

2.3. Tel est le professeur de philosophie de khâgne, que Bourdieu soumet à cette opération de dévoilement. Les « fiches individuelles, tenues pendant quatre années successives » sur les élèves permettent d’étudier une « taxinomie » révélatrice des catégories que le « jugement professoral » applique *spontanément* parce qu’elles le structurent à son insu²⁵. L’évidence familière de la pensée du professeur n’est ainsi que ce qu’induisent en lui les conditions sociales conditionnant à la fois la formation et l’exercice

21. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 210-211.

22. P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, « Les catégories de l’entendement professoral », in *Actes de la recherche en science sociale*, volume 1, n°3, 1975, p. 68-93.

23. P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, « Les catégories de l’entendement professoral », *loc. cit.*, p. 68.

24. Bourdieu a souvent convoqué cet article pour expliquer la nature de son entreprise sociologique et les raisons du « dérangement » qu’elle pouvait causer (voir *e. g.* l’entretien avec l’historien Roger Chartier diffusé sur France Culture en 1988 dans l’émission *Les chemins de la connaissance* (texte disponible sur site : <http://lbsis.free.fr/Bourdieu/bourdieu-docs.htm>).

25. P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, *ibid.*, p. 69.

de sa pensée. Cruel, peut-être voire sans doute, l'effet de cet exercice de dévoilement, mais de cette cruauté propre à l'exercice de lucidité, et d'autant plus que le travail réflexif vise celui-là même qui s'en prétend comme maître et possesseur !

Résumons l'analyse de 1975. Dans les jugements professoraux se trouve réinjecté le système de classification organisant la position propre du professeur de philosophie dans l'espace social qui est le sien. Entre, d'une part, les trois grands ensembles d'appréciations portées sur les élèves : vulgaire, simplet, servile, niais, – conventionnel, scolaire, appliqué – riche, fin, subtil, cultivé voire, pour couronner « philosophique »²⁶, et, d'autre part, la provenance des élèves redistribués en trois groupes (a) d'ouvriers, d'agriculteurs et de petits commerçants, (b) d'instituteurs, d'entrepreneurs, d'ingénieurs, de fonctionnaires et (c) des professions libérales, des hauts fonctionnaires (diplomates) et des professions intellectuelles supérieures, se dessine une troublante isomorphie. Non point que la note soit corrélée à l'origine sociale de l'auteur de la copie, car elles se distribuent de façon variée. Mais bien qu'appréciation et classe d'origine soient liées. Il y a en prépa au moins deux manières d'avoir la moyenne en philosophie, la vulgaire et la médiocre, et trois manières d'avoir une note : la niaise, l'appliquée et la subtile...

Bourdieu insiste par ailleurs sur le fait que certaines de ces appréciations confinent à l'insulte pure et simple, mais que leur forme institutionnelle semble en dissimuler le caractère quasi *ad hominem*, en permettant de faire comme s'il ne s'agissait " que " d'une appréciation sur une copie. Les jugements prononcés ont d'autant plus de force normative que leur enracinement dans le champ social est mieux caché, à la fois pour les sujets qui en doivent subir la contrainte et pour le sujet dont la fonction est de les énoncer et appliquer. Et c'est aussi là ce qui en révèle le véritable caractère, d'avoir pour fonction de faire intérioriser l'*habitus* philosophique à des sujets dont l'*hexis*, ou disposition initiale de classe, varie en fonction des différences d'origine sociale. Car c'est moins l'origine économique que l'origine symbolique, le type de capital symbolique culturel hérité, c'est-à-dire la familiarité plus ou moins grande avec la forme dominante de culture qu'il s'agit d'intérioriser en prépa, qui explique le phénomène. Les jeunes filles se voient appliquer des jugements ne prenant pas comme critère exclusif le contenu intellectuel de leurs prestations, mais usant de critères implicites et diffus, liés à leur *hexis* culturelle prise en toutes ses dimensions, de l'accent au registre de vocabulaire en passant par les attitudes corporelles²⁷. Le professeur par excellence – professeur de philosophie faisant profession de lucidité et prenant en charge d'élucider le monde et la vie des hommes – est ici pris en flagrant délit d'aveuglement sur lui-même. Croyant juger au point de vue d'une raison universelle et claire, il active à son insu des formes de jugements qu'il a lui-même intériorisées comme corrélative du champ d'exercice de sa pensée, pour les faire intérioriser à ceux qu'il juge. Le juge « n'a pas conscience de réinjecter dans ses jugements les catégories qu'il a intériorisées comme les formes de son intelligence professorale en se faisant professeur » et que sa « taxinomie » révèle. De sorte que ses jugements ont une « puissance inculcatrice » d'autant plus grande qu'elle demeure « implicite » et qui s'exerce sur des postures et non des contenus de pensée. C'est « la méconnaissance de l'origine de ses jugements à savoir une hiérarchie de fonctionnement social » qui fonde ici le pouvoir d'inculcation du pro-

26. P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, *ibid.*, tableau p. 71.

27. Voir P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, *ibid.*, p. 73. Les auteurs de l'article auraient volontiers étudié les rapports entre les critères de ces classements et de ces jugements et « l'*hexis* corporelle », si la mauvaise qualité des photos accompagnant les fiches d'élèves ne l'avait interdit.

fesseur²⁸. Non pas bien, bien sûr, que celui qui exerce ce pouvoir le fasse sciemment ou volontairement. Tout au contraire faut-il souligner que cette classification sociale se dissimule « *sous la forme* d'une opération de classement scolaire » qui la recouvre pour être exercée. « Mystificateur mystifiés », les agents sociaux « ne font bien ce qu'ils ont à faire (objectivement) que parce qu'ils *croient* faire autre chose que ce qu'ils font » et sont eux-mêmes les « *premières victimes* » – au sens chronologique et non hiérarchique du terme – des « opérations qu'ils effectuent »²⁹.

La sociologie doit ainsi prendre pour objet principal ce que Bourdieu appelle constamment dans tous ses livres et articles l'« *effet de champ* ». Parce que les sujets, dans le temps même où ils prétendent au plus haut degré de lucidité, peuvent être aveugles à eux-mêmes, il faut leur appliquer une opération de retour réflexif sur soi. Ce dévoilement en quoi consiste la sociologie veut instiller une forme de lucidité, et la substituer à l'aveuglement redoublée d'une croyance croyant en sa croyance et se confirmant et renforçant de sa propre méconnaissance.

2.4. *La sociologie comme application à soi de la réflexivité.*

2.4. L'article de 1975 est porteur de concepts et de thématiques essentiels dans l'œuvre de Bourdieu. Ainsi voit-on les auteurs utiliser les concepts de distance – distance entre l'*hexis* ou disposition initiale des élèves et l'*habitus* que les jugements professoraux ont pour fonction objective de leur faire intérioriser –, d'aveuglement comme condition de possibilité du fonctionnement du pouvoir magistral et de l'inculcation d'un *habitus*. Ou si l'on préfère du caractère illusoire de l'assimilation de la pensée à un *cogito* initial à la fois clair et clarificateur, et de relative (in)dépendance ou d'autonomie relative entre les systèmes de l'école et de la société. À la fois contre tout déterminisme réducteur et contre les prétentions de la philosophie au monopole immédiat de la lucidité, il faut reconnaître qu'il n'y a ni stricte dépendance ni affranchissement absolu. La philosophie au sens professoral du terme manque donc de lucidité. Et de même Durkheim, auteur avec Mauss d'une étude sur *Les formes primitives de classification* à l'œuvre dans les tribus australiennes³⁰ ne s'est pourtant pas appliqué à lui-même l'analyse dont il affirmait les vertus sur les peuplades étrangères, mais a « bizarrement arrêté ses analyses [...] à la porte de sa propre société » et posé « à propos des sociétés primitives [...] des questions qu'il ne retournait pas sur sa propre société ». Le paradoxe de Durkheim, aux yeux de Bourdieu, c'est d'avoir été parmi les premiers à indiquer comment les « opérations scientifiques » de la sociologie pouvaient, en « retour[n]ant sur le monde savant et sur le savant lui-même les questions que le savant pose aux autres mondes », initier un gain de réflexivité, mais de s'être comme arrêté en chemin³¹.

L'aveuglement de Durkheim, dans cette hypothèse, est dû comme celui du philosophe à l'effet du champ social dans lequel il s'inscrivait et dont il était en un sens le produit. Durkheim, comme les philosophes de son époque, avait intériorisé l'*habitus* constitutif de sa posture de philosophe, de sociologue et de penseur, dans et par un champ intellectuel et institutionnel. De sorte que les principaux concepts de sa sociologie proviennent de cette cécité sur l'origine de sa pensée et sur son inscription dans un champ. Il

28. Voir P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, *ibid.*, p. 77.

29. P. Bourdieu et Monique de Saint-Martin, *ibid.*, p. 80.

30. Voir « De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives », in *Années Sociologique*, n°6, 1901, p. 1-72, repris dans *Journal sociologique*, Paris, P.U.F., 1969, p. 395 sv.

31. P. Bourdieu, *Table Ronde sur Durkheim*, *op. cit.*, p. 199.

s'est, autrement dit, trop facilement accordé le bénéfice de la raison universelle du philosophe et en ceci consiste le caractère philosophique de sa sociologie, son caractère non scientifique et erroné. Il faut par conséquent prendre ses distances par rapport à Durkheim, comme plus généralement, par rapport aux sociologies classiques. Durkheim, Weber et Marx – pour ne rien dire, évidemment des cas de Saint-Simon ou de Comte, cas dans lesquels l'échec de la pensée sociologique à se constituer comme science est clairement indiquée par la retombée illusoire et auto mystificatrice en des formes de religions et de mystiques sociales – ont tous, d'une manière ou d'une autre, succombé à une illusion du point de départ qui les constitue à chaque fois d'une certaine manière en *sociologies philosophiques*, c'est-à-dire en sociologies marquées par une naïveté proprement philosophique sur leurs propres origines (et c'est ce qui explique le goût des philosophes pour ces sociologies).

La présentation comparative des positions de Durkheim, Marx et Weber proposée dans les premières pages de la *Reproduction*³², les montre aveugles au champ (d'où elles se forment, et permettant une perception critique les unes des autres, à raison de leur auto-aveuglement. Marx voit ainsi dans le pouvoir l'effet d'une domination d'une classe sur une autre là où Durkheim n'aperçoit qu'une « contrainte sociale indivise ». Mais en revanche, là où Weber désigne le pouvoir comme une forme interindividuelle³³, Durkheim et Marx le comprennent comme un processus objectif à réinscrire dans le fonctionnement de son système d'inscription. Pourtant, Weber aperçoit ce que les « représentations de légitimité » apportent au pouvoir, « l'efficacité réelle du renforcement symbolique des rapports de forces », contrairement à Marx et Durkheim, le premier en le réduisant au jeu des forces économiques, le second en l'identifiant à un pouvoir de l'âme collective sur ses membres. Ni Marx ni Durkheim n'aperçoivent la possibilité d'une sorte d'autonomie relative de la pensée inscrite dans son champ. Si la pensée pré-critique est bien dépendante de l'effet du champ de son émergence, cette dépendance n'est que relative, et du même coup, la coupure (au sens bachelardien du terme) entre pensée naïve et pensée scientifique ou lucide peut alors être postulée à peu de frais. L'adoption de la position de la Science (économique) ou de la Raison (philosophique), c'est-à-dire du point de vue de l'Universel, prétend à chaque fois y pourvoir. Il est d'ailleurs possible d'imaginer que les lectures réductrices de Bourdieu, constitutives tantôt du bourdieusisme tantôt du bourdivisme, procède d'un aveuglement de nature analogue, les unes en reprenant de Bourdieu des idées sans éprouver le besoin d'en passer par le cheminement scientifique, les autres en constituant cette scientificité en posture par elle-même universelle et débarrassée de tout besoin critique voire en imputant à Bourdieu lui-même d'avoir cru que sa pensée était comme divine et instituée, procédant de quelque chose comme une « aspiration au savoir absolu d'un chercheur quasi divin (*« bourdivin », comme disent certains*) »³⁴.

Le fait même que Bourdieu propose des analyses comparatives des sociologues classiques, en dévoilant l'impensé comme la limite de leurs auteurs, est sans doute à relier avec une autre idée, issue de Durkheim, faisant de la sociologie un travail collectif. Durkheim en effet avait constitué l'idée d'une sociologie développée par un groupe qui adopterait le principe des sociétés modernes, la division du travail. Bourdieu de même n'a eu de cesse de constituer une équipe de sociologues, comme s'il s'agissait de permettre à

32. P. Bourdieu, *La reproduction*, *op. cit.*, p. 18-19.

33. Au sens où les formes de pouvoirs sont des différenciations du pouvoir originel indifférencié d'un agent social sur un autre.

34. P. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, *op. cit.*, p. 141.

la pensée sociologique non seulement de trouver un havre pour la discussion et la communication, mais aussi de la faire passer à un état méta-individuel. À la pensée se hissant au point de vue métaphysique par lequel l'individu accède, par une sorte de coup de force cartésien, à la hauteur de l'universel, il faudrait opposer le choix du travail collectif. Celui-ci, certes, se fonde sur une autre idée que celle, durkheimienne celle-là, de la nécessité d'adopter la complexité de la division accrue du travail social, propre aux sociétés modernes "organiques". Elle vise à développer une pensée scientifique, qui, autrement dit, prendrait son ancrage dans un champ méta-individuel, une société savante de sociologue, pour tenter de dépasser l'aveuglement lié à la position du penseur solitaire et, parce qu'il est seul, oublieux de son ancrage social. La constitution d'un groupe scientifique est la création d'un *champ* susceptible de permettre la naissance en son sein de la science et de la lucidité.

2.5. En faire autant : l'invitation sociologique au geste philosophique.

2.5. En somme dans l'interprétation qu'en donne Bourdieu, les principaux concepts de Durkheim surgissent de la cécité qui était la sienne sur son inscription propre dans un champ (social, universitaire, etc.), ce qui en désigne la théorie sinon comme une philosophie (se prétendant) sociologique, ce qui est sans doute le cas des conceptions de Comte, Saint-Simon, Fourier, etc., du moins comme une sociologie philosophique. Et Bourdieu, hypothèse corrélatrice, reproche à Durkheim de ne pas s'être appliqué à lui-même sa propre sociologie. Réciproquement, il faut sans doute concevoir la sociologie de Bourdieu comme une méthode s'imposant à elle-même un type de réflexivité dont la paternité à défaut de l'emploi remonte à Durkheim. Les principaux concepts de Bourdieu surgiraient ainsi de sa volonté d'élucider sa propre situation dans le champ – intellectuel et institutionnel – de son émergence. Bourdieu ne se serait pas accordé le bénéfice de la raison universelle, mais aurait au contraire cherché dans l'application à soi-même de la méthode scientifique de la sociologie la possibilité d'une forme de réflexivité et d'une élucidation de ces propres postures.

En ceci pourrait consister la dimension philosophique de la pensée de Bourdieu, d'inviter à en user de même de la sociologie pour conquérir une forme inédite de lucidité, à "en faire autant". Non point pour inviter à répéter sur lui une opération de dévoilement conçue en réalité comme une stratégie d'agression, mais bien pour en faire l'essai *sur soi-même*.

3. Lecture partielle 2 : la sociologie comme rapport à soi du sociologue ?

3.1. Lecture scientifique ; lecture philosophique : le projet de lucidité.

3.1. Je disais tout à l'heure que Bourdieu me semble un exemple de penseur cherchant à réinscrire la pensée dans son champ d'émergence. Non point pour l'y réduire à bon compte (en une sorte de nihilisme paresseux qui pourrait qualifier ce que l'on appelle le bourdieusisme), ni pour prétendre avoir conquis par une sorte de doctrine ésotérique dénommée science la (seule) position de lucidité absolue (ce qu'une lecture accusatrice de ses œuvres dénonce par l'appellation de "bourdivisme"). Mais au contraire pour tenter d'élucider à la racine de la pensée les emprises secrètes et cachées qui la tiennent subordonnée.

En ce sens, l'article de 1975 sur les « catégories de l'entendement professoral » met en œuvre une application de ce projet au sujet impersonnel de l'éducation comme de l'enseignement — sa réorigination dans les instances sociales dont il procède et qui le

conditionnent. On pourrait ainsi résumer la formule du processus exhumé : “ quel que soit le sujet X appartenant au SE, la pensée et les jugements de X sont sujets à l'action des catégories classificatoires constitutives du champ qui est le sien et dont il subit l'effet ”. Le parcours des œuvres de Bourdieu peut ainsi se comprendre comme une “ sortie ” hors de la philosophie — mais d'une philosophie exhibée comme absence à soi-même, aveuglement aveugle à sa propre cécité, autrement dit une sortie visant à conquérir la lucidité que cherchent justement les philosophes. Et, dans le même temps, l'enquête se constitue en exploration de soi-même et de sa propre position, la bibliographie proposant une suite esquissant une sorte d'autobiographie. Bourdieu, normalien, philosophe agrégé, professeur, mandarin, passe au crible de l'enquête sociologique, du regard critique et de la réflexivité, non pas seulement les postures des autres, mais la sienne propre : *Les étudiants et leurs études* (1964), *Les héritiers* (1964), *La reproduction* (1970), *Le sens pratique* (1980), *Homo Academicus* (1984), *La noblesse d'État* (1989) – ces titres marqueraient les étapes d'une exploration de soi, mais d'un soi anonyme et n'ayant rien de personnel, c'est-à-dire le progrès d'une objectivation des forces tenant le soi sous leur dépendance, l'invention d'une science consistant à se « déprendre de soi » pour « apprendre à penser autrement »³⁵⁻³⁶.

Dans l'hypothèse de lecture que j'avance, on pourrait lire les textes de Bourdieu de deux manières³⁷. Un premier type de lecture à la fois concevable et nécessaire est la lecture *scientifique* de ses œuvres, c'est-à-dire une lecture de sociologue, de spécialiste de cette science capable d'en apprécier les analyses et les élaborations au point de vue d'une maîtrise avérée. De cette lecture, je m'avoue tout simplement incapable, n'ayant en cette discipline aucune compétence. Mais un second type de lecture, philosophique peut-être en un sens, me paraît concevable, qui consisterait à déterminer le type de rapport à soi que son entreprise de pensée cherche à instaurer. Dans cette perspective, la sociologie serait aussi (et non pas seulement) une technique de soi, l'application d'un ensemble de pratiques par lesquelles un sujet travaille à la transformation de la substance intime de son être et cherche à devenir lui-même. Enquête sur soi ouverte par la sociologie, ressemblant fort à la généalogie du rapport à soi initiée par Foucault. Mais qui, en somme, s'y oppose comme à une certaine manière d'esquiver, en prétendant l'assumer, l'analyse des conditions pratiques et sociales de possibilité d'un discours et d'une pensée³⁸, pour y substituer le devoir d'explicitier le champ social d'où l'on parle et où s'inscrit la pensée que l'on

35. Pour reprendre les expressions employées par M. Foucault : *Histoire de la sexualité. II. L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984, p. 14.

36. C'est le sens du projet, contemporain de celui de Bourdieu, par lequel M. Foucault entendait élucider « ce qui bloque la pensée », et qui consiste à « admettre implicitement ou explicitement une forme de problématisation » pour se contenter « de chercher une solution qui puisse se substituer à celle qu'on accepte » — mais de la chercher sans sortir du cadre initial dans et par lequel se formule cette pensée (M. Foucault, « À propos de la généalogie de l'éthique : aperçu du travail en cours », in H. Dreyfus et P. Rabinow, *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, Gallimard, Paris, 1984, p. 325).

37. Je mets de côté la tentation d'appliquer à Bourdieu sa propre méthode *d'analyse*, posture qu'il dénonce comme la tentation infantile de lui en faire autant, mais aussi bien l'idée d'appliquer à Bourdieu sa propre méthode *de lecture*, celle par laquelle il explique (dans les *Méditations pascalienues*, *op. cit.*, p. 122 et sv.) vouloir dévoiler l'illusion de familiarité entretenue par les méthodes de lectures académiques, qui ont pour caractéristique de nous rendre aveugles à notre propre aveuglement en ne posant jamais la question des conditions de possibilité d'une lecture familière des auteurs. Il faudrait, pour devenir « lecteur de Bourdieu », pouvoir à la fois manier l'évaluation scientifique (sociologique) de son œuvre et une interprétation de sa portée ou de sa valeur « philosophique » : c'est dont je me déclare incapable, en renonçant à être « lecteur de Bourdieu » pour revendiquer la possibilité plus modeste d'une « lecture partielle ».

38. Voir Foucault, « Sur l'archéologie des sciences – Réponse au cercle d'épistémologie », in *Dits et Écrits*, Paris, éd. Gallimard, reprise dans la collection Quarto, t. I.

énonce, de s'efforcer de ne pas esquiver cette tâche³⁹ : prendre conscience du point de vue occupé par le sujet qui pense et qui existe. Les sujets sont dans un champ social comme des points dans un espace et Bourdieu affirme avoir voulu décrire «un espace», «un système de points différents». Il s'agit bien, en un sens, de «situer» les sujets dans l'espace où ils sont situés, de déterminer leur coordonnées, non pas pour les y réduire, mais pour tenir compte du «point de vue» à partir duquel chacun peut ensuite voir et considérer l'espace ou le monde qui l'entoure. Comprendre l'individu, Bourdieu prend l'exemple de Flaubert, c'est ainsi le comprendre dans son point de vue. «Je situe, j'objective un point ; ce point étant situé, je n'oublie pas que c'est un point de vue et qui va voir le monde à partir de ce point, qui va le constituer.⁴⁰» Le sujet constituant est lui-même constitué : saisir par le travail scientifique la constitution de ce sujet doit permettre au sujet de se saisir comme être constitué et ainsi de se ressaisir comme sujet constituant. Conscient, pour le dire autrement, du point de vue que l'on occupe, on sortira de l'épreuve sociologique comme mis à l'épreuve de soi, armé d'une lucidité nouvelle, apte à discerner dans son propre regard les structurations et déformations liées au point de vue que l'on occupe.

J'ai évidemment tout à fait conscience – et c'est le sens des embarras que j'évoquais précédemment – de (courir le risque de) projeter sur les écrits de Bourdieu un questionnement, celui de la généalogie du rapport à soi auquel je m'intéresse beaucoup, et ainsi d'imposer mon propre point de vue aux œuvres à examiner. Et, pis encore, il est possible que cette problématisation procède elle-même d'une posture philosophique au sens de l'adoption à peu de frais de la position de surplomb du philosophe prétendant parler au point de vue de l'universel, dans le temps même que sa pensée subit l'emprise du champ constitutif de son *ethos* et de son *logos*. Il me semble pourtant que l'on peut légitimer cette manière de lire Bourdieu en la montrant l'œuvre dans certains textes. Je pense ici aux dernières pages de *l'Esquisse pour une auto-analyse*. Texte qui me paraît faire couple, d'une part, avec le dernier cours au collège de France sur *Science de la science et réflexivité*, dont la dernière partie reprend nombre de phrases et d'expressions, et, d'autre part, les pages un peu antérieures des «Confessions impersonnelles» proposées dans les *Méditations pascaliennes*. Ce faisceau de trois textes me semble permettre d'élaborer une lecture, certes partielle, je veux dire limitée à un aspect de la pensée de Bourdieu et ne prétendant nullement y réduire tout entier son sens (et moins encore faire de la sociologie le masque d'une philosophie comme travail sur soi), du moins une lecture qui ne serait pas partielle.

39. «J'analyse l'espace où je parle. Je m'expose à défaire et à recomposer ce lieu qui m'indique les repères premiers de mon discours : j'entreprends d'en dissocier les coordonnées visibles et de secouer son immobilité de surface ; je risque donc de susciter à chaque instant, sous chacun de mes propos, la question de savoir d'où il peut naître : car tout ce que je dis pourrait bien avoir pour effet de déplacer le lieu d'où je le dis. Si bien qu'à la question : d'où prétendez-vous donc parler, vous qui voulez décrire – de si haut et de si loin – le discours des autres ? je répondrai seulement : j'ai cru que je parlais du même lieu que ces discours, et qu'en définissant leur espace je situerais mon propos : mais je dois maintenant le reconnaître : d'où j'ai montré qu'ils parlaient sans le dire, je ne peux plus moi-même parler, mais à partir seulement de cette différence, de cette infime discontinuité que déjà derrière lui a laissée mon discours.» (Foucault, «Sur l'archéologie des sciences – Réponse au cercle d'épistémologie», in *Dits et Écrits*, Paris, éd. Gallimard, reprise dans la collection Quarto, t. I, p. 738.). Voir sur ce point, P. Macherey, «L'inquiétude du discours selon Foucault», séance du Groupe d'Études «La philosophie au sens large» du 31 janvier 2007, UMR 8163 de l'Université de Lille III : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/macherey20062007/macherey31012007.html>.

40. P. Bourdieu, «*Si le monde social m'est supportable, c'est parce que je peux m'indigner*», Entretien avec Antoine Spire, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2002, p. 25.

3.2.1. *Les Méditations, la Science et l'Esquisse : auto-socioanalyse et histoire de la vérité.*

3.2.1. L'attention ne peut qu'être attirée par le fait que Bourdieu, dans les dernières années de son existence, a poursuivi de manière continue une entreprise de retour sur soi-même par auto-exploration sociologique. Paru en 1997 dans les *Méditations pascaliennes*, le premier texte de ce genre est l'un des deux Post-Scriptum placés après un chapitre, titré « Critique de la raison scolastique », dans lequel Bourdieu pointe un auto-aveuglement de soi sur soi propre au philosophe. « Illusion scolastique » qui consiste à s'accorder le point de vue de la raison universelle en « oubliant » d'inspecter les « conditions sociales de l'activité philosophique » qui est la sienne⁴¹ : « le « philosophe » étant à peu près toujours aujourd'hui un *homo academicus* », ou si l'on préfère un « penseur d'État », « son « esprit philosophique » est façonné par un champ universitaire, et imprégné de la tradition philosophique particulière que celui-ci véhicule et inculque.⁴² » La sociologie peut dès lors être comprise aussi comme une entreprise à l'aide de laquelle Bourdieu veut éclairer « l'espace des possibles », entendu comme ce « qui s'engendre dans la relation entre un habitus et un champ »⁴³. Espace dans lequel et par lesquels sa propre formation intellectuelle s'est opérée. Entreprise dont il dénie qu'il s'agisse d'une autobiographie, ce projet ne cherche pas du tout, ou « très peu », à parler de son « moi », « de ce moi singulier [...] que Pascal dit « haïssable » », mais veut mettre en lumière « un moi impersonnel que les confessions les plus personnelles passent sous silence »⁴⁴. L'opération « d'auto-socioanalyse » visée ici n'a rien d'une « confession » sauf à y entendre des « confessions impersonnelles »⁴⁵. Elle ne consiste nullement à « sacrifier au genre, dont j'ai [sc. Bourdieu] assez dit combien il était à la fois convenu et illusoire, de l'autobiographie ». C'est bien plutôt une entreprise d'ordre scientifique⁴⁶.

Et l'on connaît l'exergue de l'*Esquisse* : « Ceci n'est pas une autobiographie » qui, sur un mode ambigu renvoyant à une réflexion picturale bien connue de Magritte, indique qu'aucune autobiographie peignant le moi personnel et subjectif ne saurait en atteindre la vérité dans le moment même qu'elle y prétend. Seule une auto-socioanalyse impersonnelle de la part anonyme du moi personnel peut en atteindre la vérité : le moi subjectif, en effet, s'est édifié dans un champ de possibles qui en forme les « conditions sociales de possibilité ». De cette dernière expression, il faut entendre la signification kantienne : le moi subjectif que dépeignent les autobiographies classiques⁴⁷ est réalité en grande partie le fruit du « champ » qui le conditionne et dont il demeure inconscient et, pour cette raison, « haïssable ». Le champ social de formation du moi du chercheur forme en lui une sorte de sujet transcendantal, source de catégorisations et de jugements dont nulle autobiographie ne peut se déprendre et dont Bourdieu, à l'aide de la sociologie, veut établir la « généalogie ». Certes, en un certain sens, la suite des ouvrages : *Les étudiants et leurs études* (64), *Les héritiers* (66), *La reproduction* (70), *La distinction* (79) ou *Homo Academicus* (84) – forment comme une analyse poursuivie des conditions de possibilité d'une sorte de *cogito*. Mais c'est en fait le champ social comme espace des possibles et des limites qui est l'objet de ces analyses, et non le moi du chercheur. Ou encore, si le moi du chercheur est bien

41. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, op. cit., p. 50.

42. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 49.

43. P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, op. cit., p. 194.

44. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, op. cit., op. cit., p. 53.

45. P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, op. cit., p. 186.

46. P. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, op. cit., p. 11.

47. On ne peut s'empêcher de penser aux *Mots* de Sartre et aux *Mémoires* de Raymond Aron.

intéressé à l'éclaircissement de son champ où il se situe, il n'est pas directement soumis à enquête. Dans *Science de la science et réflexivité* et dans *l'Esquisse*, c'est le moi impersonnel qui sous tend ce que l'individu pense avoir de plus spécifique qui est visé, mais aussi le moi singulier de l'auteur du texte.

3.2.2. Vérité et historicité de la vérité

3.2.2. Au procédé d'auto-socioanalyse il faut relier la question générale de la vérité formulée dans son historicité. S'il faut reconnaître que les vérités sont toujours et ne sont jamais qu'inventées ou découvertes dans des conditions historiques et sociales, ne doit-on pas conclure que la réapplication de cette idée à la science la relativise radicalement pour reconduire à un nihilisme radical ? Si la « science sociale » éclaire « la genèse historique de vérités supposées transhistoriques », faut-il conclure que la science, étant et n'étant qu'une « activité historique inscrite dans l'histoire », n'atteint jamais aucune vérité « indépendante de l'histoire, détachée de tous liens et avec le lieu et le moment, donc valable éternellement et universellement »⁴⁸ ? Si l'on refuse de céder à la tentation des « solutions théologiques ou crypto-théologiques », il faut demander, d'une manière proche de la « de la vieille controverse entre le dogmatisme et le scepticisme », si « la vérité peut survivre à une historicisation radicale », ou si les sciences qui mettent la vérité en perspective, « la sociologie et l'histoire », sont « condamnées à se relativiser elles-mêmes, se condamnant ainsi à un relativisme nihiliste », auquel Bourdieu s'oppose⁴⁹, du fait même qu'elles relativisent toute vérité et toute science⁵⁰.

À cette interrogation – dont il faut, à nouveau, noter la tournure kantienne : quelles sont les conditions historiques et sociales de production de la vérité – correspond une réponse donnée à la fin du cours, qui consiste en une réappropriation de soi par soi opérée par le sujet de la connaissance, ainsi qu'en atteste la proximité de la formulation de Bourdieu avec le fragment de Pascal intitulé « roseau pensant » dont il aime à citer une phrase⁵¹. Que l'homme de science sache qu'il est « pris et compris dans le monde qu'[il] prend pour objet » le conduit à poser que la vérité est toujours « un enjeu de luttes ». Il y a, dans le monde, des « luttes pour la vérité du monde social », qui se déroule « tant dans le monde savant (le champ sociologique) [...] que dans le monde social que ce monde savant prend pour objet ». Le savant ne peut donc reconnaître que ses prises de positions sont elles-mêmes inscrites dans le même monde, qu'elles sont des actes de lutte parmi les luttes se déroulant en ce monde. Toute la différence tient à ceci que le travail scientifique prend pour but d'introduire un peu plus de lucidité dans cette prise de position : « la pratique de la réflexivité » introduit un degré de conscience supplémentaire dans la relation que l'homme de science entretient avec ses propres positions. Et Bourdieu souligne à ce propos que le surcroît de lucidité ne se confond pas avec un point de vue absolu et universel ou quelque supériorité de la Raison et de la Vérité. Tout au contraire peut-on aussi y voir une plus grande fragilité, une plus grande « exposition ». Car, en soumettant toute prise de position au travail critique du dévoilement de ses origines, le sociologue « livre aux autres des instruments qu'ils peuvent [lui] appliquer pour [le] soumettre à

48. P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 10.

49. La position de Bourdieu ne saurait se confondre avec le relativisme nihiliste qu'il dénonce et veut réfuter : « s'il est vrai que la vérité est historique, qu'elle a des conditions sociales de production, est-ce qu'il y a une vérité ? [...] Je crois que la sociologie peut répondre positivement, par une réponse scientifique, à la question de la vérité » (P. Bourdieu, « *Si le monde social m'est supportable...* », *op. cit.*, p. 31-32).

50. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 11.

51. « (Par l'espace) l'univers me comprend et m'engloutit comme un point, par la pensée, je le comprends » (Lafuma, fragment 15/200).

l'objectivation». Certes, « en agissant ainsi, ils [lui] donnent » paradoxalement « raison », mais non pas dans une relation de domination instaurée entre le sociologue et ses interlocuteurs : dans une relation de lutte, de conflit et polémique avec lui⁵².

Le point de vue de la réflexivité représente ce que le travail scientifique du sociologue peut conquérir et dont le philosophe cherche le bénéfice – la lucidité engendrée par une sorte de « connais-toi toi-même » renouvelé dans un usage de la science sociale. Car cette lucidité et ce rapport à soi éclairé par la connaissance de son champ d'origine ne sont pas assimilables à un *cogito* qui se découvrirait à la source de ses propres actes de pensée et posant ses objets de pensée par sa propre pensée. Il faut au contraire, pour procéder à ce retour sur soi que Bourdieu appelle « réflexivité », passer par la médiation et l'épreuve du travail scientifique prenant pour objet non le sujet mais le monde social, le champ des possibles et des déterminations conditionnant le sujet. Tout se passe donc un peu comme si Bourdieu estimait qu'on ne peut revenir sur soi qu'en passant par le monde social, et par la médiation d'autres sujets renvoyant *contre* le sujet connaissant les instruments qu'il a élaborés *sur* eux et *sur* leur monde⁵³⁻⁵⁴.

3.3. *Hexis clivée et rapport à soi.*

3.3. Dans le cours sur la *Science de la science et la réflexivité* comme dans l'*Esquisse pour une auto-analyse*, Bourdieu adopte une démarche régressive allant de la description de la formation de la science sociale entendue comme un champ disciplinaire et un ensemble de problèmes, pour remonter vers le moment de son entrée dans ce champ, ce qu'il appelle « l'espace des possibles »⁵⁵ et, de là, vers la description de sa formation intellectuelle, c'est-à-dire de l'*hexis* qui était la sienne et à partir de laquelle il a intériorisé en *habitus* les formes et catégories de sa propre pensée. Le travail d'auto-socioanalyse prend en charge de permettre l'arrachement du penseur aux forces d'aveuglement ou de conditionnement et la réapplication à soi de la méthode sociologique correspond à une sorte de cheminement du moi vers une vérité qui est aussi sa propre vérité. Dans cette hypothèse, la sociologie de Bourdieu serait aussi une philosophie de la vérité, une pratique et une sorte travail sur soi soigneuses de modifier le rapport à soi par la lumière de la réflexivité, un exercice scientifique visant simultanément ou indissociablement à mettre en lumière l'interdépendance des vérités et des champs de production, et à instaurer une certaine lucidité dans le sujet de la connaissance.

3.3.1. *Projet sociologique et travail sur soi*

3.3.1. N'est-il pas excessif de vouloir déceler dans le projet sociologique de Bourdieu une intention de travail sur soi et de constitution ou de modification de soi ? Ainsi que je l'ai indiqué ci-dessus⁵⁶, Bourdieu se refuse en effet à écrire ses mémoires ou à raconter sa

52. P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 221.

53. Voir P. Bourdieu, *ibid.*, p. 15-16 (je souligne).

54. P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 15-16 : « chaque mot que l'on peut avancer à propos de la pratique scientifique pourra être retourné *contre celui qui le dit*. Cette réverbération, cette réflexivité n'est pas réductible à la réflexion *sur soi* d'un je pense (*cogito*) pensant un objet (*cogitatum*) qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets équipés d'instruments d'analyse qui peuvent éventuellement leur être fournis par ce sujet connaissant. Loin de redouter cet effet de miroir (ou de boomerang), je vise consciemment, en prenant pour objet d'analyse la science, à m'exposer moi-même, ainsi que tous ceux qui écrivent sur le monde social, à une réflexivité généralisée. Un de mes buts est de fournir des instruments de connaissance *qui peuvent se retourner contre le sujet de la connaissance*, non pour détruire ou discréditer la connaissance (scientifique), mais au contraire pour la contrôler et la renforcer. » (je souligne).

55. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, *op. cit.*, p. 24 ; *Science de la science et réflexivité*, *op. cit.*, p. 189.

56. Voir §3.3.

vie et manifeste même une vive réticence face à la possibilité que l'on engage sur son propre cas l'opération biographique : « pourquoi et surtout pour qui ai-je écrit ? peut-être pour décourager les biographies et les biographes, tout en livrant, par une sorte de point d'honneur professionnel, les informations que j'aurais aimé trouver lorsque j'essayais de comprendre les écrivains ou les artistes du passé »⁵⁷. Ne s'est-il résigné – sur un mode réticent de quasi dénégation – à livrer une autobiographie anti-autobiographique que pour conjurer toute entreprise biographique, allant jusqu'à refuser de livrer ses souvenirs personnels : « je n'ai pas l'intention de livrer les souvenirs dits personnels qui forment la toile de fond grisâtre des autobiographies universitaires, rencontres émerveillées avec des maîtres éminents, choix intellectuels entrelacés avec des choix de carrière. »⁵⁸ Les expressions ici employées sont d'autant plus frappantes que l'on ne peut s'empêcher de penser à des “autobiographies exemplaires”, comme celles de Raymond Aron⁵⁹. Mais qu'il ne s'agisse à l'évidence ni de mémoire, ni d'autobiographie, ni de “confessions”, qu'on les prenne au sens de Rousseau ou en celui de saint Augustin, n'interdit cependant pas de reconnaître que le projet de Bourdieu comporte, comme l'un de ses moments et sans se confondre avec lui, la volonté d'éclairer son propre parcours.

3.3.2. *Clivage du rapport au monde, biographie et autobiographie*

3.3.2. Bourdieu, en effet, pose sur lui-même une question théorique qu'il a formulée sur plusieurs cas : celui du professeur de khâgne dont les fiches fournirent la matière de l'article de 1975 ; celui de Heidegger⁶⁰, celui de Flaubert⁶¹, ou celui de Manet⁶², pour ne citer que ces exemples. Il ne s'agit – revenons sur cet exemple – pas de “réduire” Flaubert à son époque ou au contexte de la société de son temps, mais d'étudier comment la « croyance dans le monde de l'art » sert de refuge à Emma ou à Frédéric pour les protéger contre le monde. « Parce qu'ils ont beaucoup de peine à adhérer à la croyance dans le monde ordinaire, à entrer dans le jeu de l'argent, des affaires, du pouvoir », l'art leur sert de monde substitutif. Et l'essentiel est moins ici l'idée suivant laquelle « Flaubert lui-même était comme ça » et qu'il aurait « sans doute écrit des romans pour surmonter cette “impuissance” », que le fait, souligné par Bourdieu, que ce faisant, il « nous offre une philosophie de la croyance littéraire qui va bien au-delà de toutes les réflexions philosophiques sur la question »⁶³. Comment Flaubert peut-il avoir été sinon sociologue, du moins l'auteur d'œuvres présentant sous la forme comme « désamorcée » de l'art une compréhension sociologique de son époque ? Le but est bien est ici de « comprendre Flaubert », c'est-à-dire non pas de « s'enfoncer dans la singularité de Flaubert », mais de saisir la particularité de ce qu'était Flaubert en le resituant dans l'espace où il était »⁶⁴, et en montrant comme cette position le plaçait à la fois *dans* une situation et *à* une certaine distance *de* cette situation — distance induite par son « impuissance » à entrer dans le jeu du monde et dans les luttes de la société.

57. Bourdieu, *ibid.*, p. 140.

58. P. Bourdieu, *Méditations pascalienues*, *op. cit.*, p. 53.

59. R. Aron, *Mémoires. Cinquante ans de réflexion politique*, Paris, éditions Julliard, 1983.

60. P. Bourdieu, *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, Paris, éd. De Minuit, 1988.

61. P. Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1997.

62. P. Bourdieu, explique Loïc Wacquant, a laissé un manuscrit inachevé consacré à Manet, dans lequel il posait sans doute la question dans les mêmes termes (voir Entretien avec Scott McLemee, pour *The Chronicle of higher education*, 25 janvier 2002).

63. P. Bourdieu, Entretien avec Ph. Petit pour *L'Événement du Jeudi*, 10-IX-1992, p. 114-116.

64. P. Bourdieu, « *Si le monde social m'est supportable...* », *op. cit.*, p. 25.

La conscience, pour le dire autrement, surgit en Flaubert par le fait d'un *clivage* dans son rapport au monde mettant en tension le rapport à soi qui forme en lui une disposition originaire. Heidegger, proposerait un exemple inverse du même type de processus, en ce que, dans son cas, s'opposent «son origine sociale» et la «pulsion sociale» ou «libido socialement constituée», et le «champ de la philosophie» de son époque, opérant comme une «censure». Entre les tendances issues de la disposition originaire de Heidegger, son ethos premier, et l'habitus dominant du champ qu'il veut investir, il y a contradiction : de là une ambivalence dans l'attitude du philosophe, à la fois adhésion et répulsion, vis-à-vis des normes et valeur de ce champ⁶⁵. Là où Flaubert pratiquait en somme spontanément une sorte d'auto-socioanalyse par le biais de la création littéraire, Heidegger se serait, semble-t-il, adonné à une sorte d'auto-aveuglement se cristallisant dans son œuvre philosophique.

3.4. La trajectoire de Bourdieu et l'auto-analyse.

3.4. Et c'est bien ainsi que Bourdieu paraît avoir formulé la question à propos de lui-même dans l'esquisse de son auto-socioanalyse, en demandant comment il pouvait se faire qu'un individu – lui-même – ait pu se trouver disposé à consentir un effort d'élucidation du monde social dans lequel il se trouvait situé, – à s'efforcer de mettre en lumière les conditions historiques et sociales d'émergence de sa propre pensée. Bourdieu présente son parcours comme marqué d'un *clivage* spécifique, qui fait la condition de possibilité de son propre projet.

S'il est exact que les textes d'analyse de soi que signe Bourdieu n'abondent pas en confiance sur sa vie et son enfance, il a pris soin de décrire sa propre disposition initiale comme tendue entre deux mondes. Le monde paysan du Béarn et le monde du bas des classes moyennes auquel son père accède tardivement, qui fait le contexte dédoublé du cadre familial de son enfance, d'une part. Bourdieu hérite sans doute d'une «pulsion sociale» d'ascension en même temps que du souvenir, en partie culpabilisant, des origines. Et redoublement de ce clivage premier entre la «basse extraction sociale» et la «haute consécration scolaire» dans la tension créée par le fait de «se sentir consacré» par une «instance de consécration» pourtant en un sens dévalorisante, et perçue comme douteuse voire mauvaise. Le champ scolaire, positif en ce qu'il est terrain de réussite, s'avère simultanément pénible et dévalorisant, dans la forme de l'«internat» tenant le rôle de censure. Tout, semble-t-il, concourt dans l'explication de soi par le sociologue, «à instituer durablement un rapport ambivalent, contradictoire, à l'institution» et à placer ce couple adhésion/distance «à la racine d'un rapport à soi»⁶⁶ qui est le sien. Le clivage de l'hexis ou disposition familial originaire, reproduit et renforcé dans l'ambivalence du rapport à l'institution crée un clivage de l'habitus de l'intellectuel, qui le rend enclin à ne pas adhérer entièrement ni naïvement à sa position de penseur institutionnel, mais au contraire à retourner *contre* l'institution et *contre* la société les armes de sa pensée élaborée en elles.

65. Voir P. Bourdieu, «*Si le monde social m'est supportable...*», *op. cit.*, p. 55 : « Pour comprendre un discours comme celui de Heidegger, il faut deux choses : prendre en compte, d'une part, *une certaine pulsion sociale*, une libido socialement constituée, liée à son origine sociale, à son papa, mais aussi à sa carrière, à ses études, au fait qu'il a commencé par faire de la théologie, qu'il était brillant, etc D'autre part, il faut prendre en compte *le champ de la philosophie* dans les années trente en Allemagne, dans lequel il y avait des kantien(ne)s qui se trouvaient être juifs, des sociologues dont on ne parle jamais, bref des tas de gens. Ce champ jouait *le rôle d'une censure*, c'est-à-dire ce à quoi il faut se plier pour si on ne veut pas être exclu du champ. » (je souligne).

66. P. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, *op. cit.*, p. 127-128 (je souligne).

C'est ici une sorte de « conscience douloureuse » ou séparée d'elle-même, tantôt susceptible de se constituer en conscience occultée, tantôt apte à n'être pas entièrement prise dans et par le champ de sa propre formation, capable de conquérir une forme de distance. La *distance* à partir de laquelle la pensée, sans prétendre se hisser au point de vue de l'universel, peut se déprendre quelque peu des habitudes et tournures induites en elle par la société est certes elle-même préparée par le « champ des possibles », mais elle n'est ni déterminée par l'appartenance sociale à telle ou telle classe, ni jamais constituée en point fixe ou position définitivement conquise d'où s'énonceraient ensuite des vérités indiscutables. Elle est distance, vis-à-vis tant du monde social que de sa propre inscription dans ce monde, distance qui, sans cesse travaillée et reprise, permet l'émergence d'une certaine lucidité sur soi, sur le monde et sur la situation de ce soi dans le monde.

De là, sans doute, vient la réaction souvent rencontrée par Bourdieu de « lui en faire autant », ou « la volonté malveillante d'objectiver celui qui objective, selon la logique enfantine du “ c'est celui qui dit qui est ” »⁶⁷. Fausse réaction, sans doute, dans la mesure où Bourdieu invite bien plus à *en faire* autant qu'à *lui en faire* autant, c'est-à-dire à répéter ce même geste d'élucidation de soi par dévoilement de la situation du moi pensant dans le monde qu'il pense.

4. Vers une philosophie sans contenu.

Et c'est-là, peut-être, ce qui est avant tout chez lui un geste fondamentalement philosophique : s'appliquer à soi-même la réflexivité sociologique pour modifier le rapport à soi initial d'aveuglement et instaurer en soi une forme de lucidité. On peut en ce sens proposer une certaine lecture philosophique de Bourdieu, et reconnaître impossible de réduire son œuvre à une intention philosophique.

Sans doute n'y a-t-il pas chez lui *une* philosophie, ni même un recyclage de philosophèmes – autonomie, liberté, conscience, pouvoir, domination, etc – mais à coup sûr un traitement de questions qui se trouvent aussi, par ailleurs, être des questions philosophiques. Signalons-en quelques-unes. Question tout d'abord de l'histoire de la vérité, c'est-à-dire de la manière dont les vérités apparaissent et sont produites à un certain moment et dans certaines conditions, ce qui met en jeu l'éventualité du relativisme et du nihilisme. La formulation quasi kantienne de cette interrogation des conditions sociales et historiques de possibilité de la production des vérités est à mettre en relation avec l'affirmation de la capacité du travail sociologique à réussir là où échoue la tentative philosophique. Question, ensuite, de la possibilité de comprendre un individu, à la fois proche de la tentative sartrienne d'une synthèse exhaustive et totalement opposée à celle-ci. Car la sociologie, au contraire d'une philosophie tentant de rendre compte par une dialectique universelle du jeu de la liberté absolue avec les circonstances qui la font retomber dans la reprise même que le sujet en opère, prend pour objet les circonstances empiriques et ne cherche pas à gagner quelque position de surplomb. Tout au contraire vise-t-elle à n'induire de lucidité que par la relativisation systématique et la mise en perspective du point de vue qu'elle adopte⁶⁸. Question, également, de la possibilité, pour un penseur, de se connaître lui-même, c'est-à-dire de rendre compte des racines de sa propre pensée et des origines de ses propres idées. Non pas, insistons-y encore, que la sociologie se confondent tout entière

67. P. Bourdieu, *ibid.*, p. 140-141.

68. Sartre, dans son *Flaubert*, part de la question : « que peut-on savoir d'un homme, aujourd'hui ? » (*L'Idiot de la famille*, Paris, Gallimard, 1971, t. 1, p. 7) : et il est tentant de rapprocher, pour l'y opposer, la manière dont Bourdieu s'intéresse aux “ cas ” Flaubert, Heidegger, et de même de confronter *Les mots* et *L'Esquisse pour une auto-analyse*.

avec une entreprise de mise en lumière et d'élucidation de soi : je ne veux certainement pas dire que Bourdieu aurait, toujours et partout, parlé de lui quand bien même il parlait de tout autre chose et réfléchi à sa propre trajectoire alors qu'il étudiait des objets totalement différents. Mais bien que son projet scientifique et intellectuel a *aussi* pour effet de le conduire à modifier son rapport à lui-même, à réinterroger ses propres manières de penser. Question, enfin, du sujet c'est-à-dire aussi bien de la liberté. Sujet qui n'est pas destitué de sa lucidité, sinon initialement par un mouvement de mise en question hyperbolique, et dans la perspective d'une reconquête de soi par soi. Le sujet obscurément tenu par des forces sociales le situant dans un espace des possibles qui, seuls, rendent formulables pour lui quelque pensée, peut retourner contre cette réalité qui l'englobe les armes de la pensée. Non pour supprimer cette situation en se hissant à la hauteur d'un absolu hors du monde, mais bien pour s'installer dans celui-ci, pour prendre part à ses luttes, muni des armes de la réflexion et devenu capable d'une lucidité située sur sa situation réfléchie.

En ce sens, la sociologie et l'œuvre de Bourdieu comportent un moment philosophique, si l'on entend par philosophie non pas l'édification d'une doctrine, mais une quête de lucidité. Pareil geste proprement philosophique de connaissance de soi, appliqué à la philosophie elle-même, pourrait, je pense lever mon embarras initial sur le statut de l'œuvre du sociologue, et avoir pour effet de me rappeler à Bourdieu.

Eric Dubreucq,
Philosophie
IUFM de Strasbourg

Séance n°2 Samedi 8 décembre 2007 : Bourdieu et la classe (Hervé Touboul)

La lecture de la sociologie de Bourdieu peut-elle nous aider dans notre métier d'enseignant ou de professeur si certains préfèrent ce mot, ou au contraire cette lecture ne peut-elle que nous porter à une forme de fatalisme qui dirait finalement que l'école ne peut rien ou pas grand chose contre le social, ce que d'ailleurs la statistique semble indiquer et tout simplement souvent l'expérience pédagogique ?

Un ancien député du Doubs, M. Pinard, que je tiens ici à chaleureusement remercier m'a fait parvenir ce qui est devenu un document historique : une critique du système d'enseignement rédigée en mai 1968 par le comité d'action de la faculté de Besançon. La place centrale dans ce document est tenue par un examen très suivi du livre de Bourdieu et Passeron : *Les Héritiers* paru en 1964, livre, indiqué comme très important, et dont l'objet est dit critiquer une école de classe, livre vu encore comme invitant à la révolution tant la description du système éducatif par les deux sociologues tend à montrer l'impossibilité de le changer sans d'abord changer la société. Il se pourrait bien qu'ici cependant, et bien qu'il faille souligner la précision recherchée dans la lecture du livre par les étudiants de l'époque en révolte, se voie le passage d'une pensée à ce que l'on peut peut-être encore appeler idéologie. *Les Héritiers* de Bourdieu ont donc été vus, dans les propos du comité d'action, comme un livre qui dénonce une école de classes. On peut se demander s'il n'y a pas là une forme de méprise, même si on ne peut pas récuser que Bourdieu, avec Passeron, souhaitait donner quelques indications pour que l'on tente quelque peu de réduire, mais simplement réduire quelque chose qui ne peut d'ailleurs qu'être, à leur vue, difficilement réduit : les inégalités scolaires.

Il faut ici rappeler brièvement la thématique du livre : Bourdieu et Passeron prennent comme objet les étudiants montrant que même pour eux qui arrivent en fin de parcours pèsent des éléments sociaux que Bourdieu n'assigne d'ailleurs pas au déterminisme. S'ils pèsent encore après une dure sélection combien pèsent-ils bien plus avant ? Les chiffres marquent donc la corrélation nette entre la réussite scolaire et la provenance sociale, entre l'échec scolaire et cette provenance. L'explication indique à la p. 19 que «des obstacles économiques ne suffisent pas à expliquer que les «taux de mortalité scolaire» puissent différer autant selon les classes sociales»¹, elle dit encore p. 34 : «l'action du privilège n'est aperçue, la plupart du temps que sous ses formes les plus brutales, recommandations ou relations, aide dans le travail scolaire enseignement supplémentaire, information sur l'enseignement et les débouchés », Bourdieu parle aussi des problèmes économiques lorsqu'il s'agit de payer les études. Mais en un mot, l'essentiel n'est pas là. Il est dans le fait d'une connivence non dite entre l'école et les classes lettrées, le bon élève est l'élève brillant qui paradoxalement n'est pas scolaire, a des références non scolaires, voire apparaît comme détaché par rapport à l'école. Une remarque peut être ici faite en passant, le bon élève n'est rien moins que ressemblant à Sartre, devenu pour l'heure comme un idéal-type de l'étudiant des années 60, et dont la figure hante tout le livre. Le bon élève est être et néant à la fois, il est ce qu'il n'est pas et n'est pas ce qu'il est. Le livre avance encore que les gens ne sont pas comme Sartre dit qu'ils sont, seuls sont ce que Sartre dit que les hommes sont, ceux d'une certaine classe sociale. Ils ont toujours en eux une certaine

¹. *Les Héritiers*, Paris, éd. de Minuit, 1964.

mauvaise foi (je m'efforcerai de revenir sur cette forme de négation du monde qu'est la mauvaise foi, revenant vers le statut de la négation chez Bourdieu), ils cachent leur source, leur travail, leur aide, ne veulent pas voir l'aisance intellectuelle que leurs fréquentations leur ont donné. L'on peut remarquer que toute l'école est vue par un jeu de méthode à la fois habile et quelque peu sophistiqué à partir des disciplines scolaires que sont le français et la philosophie. Mais la fin du livre invitait à une réflexion sur une pédagogie qui éviterait la connivence sociale et dans ce qui est demandé et dans ce qui est noté. On pourrait dire qu'il marquait une certaine avancée vers une forme de pédagogie par objectifs non défendue ici mais certaines références tardives, plus particulièrement à certains aspects de la philosophie anglo-saxonne, de Bourdieu tendent à montrer après coup que c'est à quelque chose comme cela qu'il pensait.

C'est dans le deuxième livre que sera montré ce que les hommes sont et ce qui fait qu'ils sont bien ce qu'ils sont. Viendra le concept central de Bourdieu qu'il re-précisera à divers moments, allant toujours, ou à peu près, dans le même sens : l'*habitus*. Il n'est pas l'origine sociale, mais plutôt l'intériorisation par l'individu biologique et psychique de sa trajectoire sociale. Il est le devenir intérieur de rapports extérieurs. Il est ce qui fait qu'un enfant d'ouvrier par exemple ne va pas être chez lui à l'école. Dans *La Reproduction* il est donné déjà plusieurs définitions de ce concept : « principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire à chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit ».² Bourdieu dira plus tard que cet *habitus* fonctionne comme un orchestre sans chef d'orchestre, donc comme un orchestre où chacun joue bien en harmonie avec les autres sans qu'un tiers vienne régler le tout. L'*habitus* reproduit avec plasticité, il est plus large qu'une habitude parce qu'il est plastique, il n'est pas mécanique, il transfère et se transfère sur tout. Il est donc au principe du maniement de la langue comme au principe du goût, de nos manières, de notre corps, aussi de notre affectivité. Il faut remarquer ici que ce concept est un concept sociologique, c'est-à-dire que le sociologue l'introduit parce qu'il lui permet de rendre compte du social à la fois au plan quantitatif et au plan qualitatif. Concept sociologique, l'*habitus* est cependant et Bourdieu le sait fort bien une très vieille notion philosophique élaborée essentiellement dans la scolastique du Moyen-Âge. Bourdieu le reprend sans reprendre cette scolastique et son devenir philosophique moderne dans l'élaboration de cette notion. Mais c'est-là une des questions que pose sa sociologie : peut-on reprendre une notion philosophique et en faire un concept sociologique sans que la philosophie de la notion philosophique passe dans la sociologie ? Un concept n'est pas un morceau de bois, il transporte avec lui tout un spectre de contraintes intellectuelles qu'il est difficile d'éviter. Il faut à ce moment se souvenir que Bourdieu a raconté lui-même qu'il avait à ses débuts déposé un sujet de thèse sur « les structures temporelles de la vie affective » pour lequel, dit-il, « je comptais m'appuyer sur des œuvres philosophiques comme celle de Husserl et sur des travaux de biologie et de sociologie »³. L'*habitus* est une notion que l'on trouve chez Husserl et sans en faire ici la généalogie husserlienne l'on doit remarquer qu'il s'agit d'une notion fondée sur ce que Husserl nommait l'intentionnalité passive. Ne détaillons pas, il faudrait le faire, mais remarquons qu'il y a l'idée chez Husserl de passivité qui caractérise l'*habitus*, passivité qui n'est pas totale parce qu'elle est douée quand même d'intention. Passivité donc qui s'oriente ! mais l'on peut apercevoir déjà la passivité de la classe sociale dominée,

². *La Reproduction*, Paris, éd. de Minuit, 1970, p. 198.

³. *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, éd. Raisons d'agir, 2004, p. 58.

à l'école et ailleurs, là s'explique déjà un peu ce pourquoi Bourdieu ne parlera guère de « lutte des classes ». Une remarque encore : la place de l'affectivité dans le sujet de thèse que les travaux sociologiques résorberont dans l'*habitus*. Mais il ne faut pas s'y tromper, pour l'essentiel la théorie sociologique de Bourdieu est une théorie des « affections sociales ». Ces théories courent toujours le danger d'être réactionnaires, elles décrivent un individu adapté à son milieu, affectivement adapté, et qu'il peut être absurde de sortir de ce milieu. Ce n'est pas tout fait le cas des thèses de Bourdieu, mais un spécialiste de sa pensée me disait un jour en forme d'interrogation : « la conclusion de la sociologie de Bourdieu est-elle que tous les professeurs reprennent la toge ou qu'il faut changer la politique de l'éducation ou la pédagogie ? »

Avançons. Voilà pourquoi Bourdieu n'est pas d'une grande utilité en matière d'éducation, c'est que sa sociologie ne pose pas le problème de l'éducation, ne pose pas le problème de l'école. Sa sociologie se demande non pas qu'est-ce qu'une société ? mais elle répond quand même à cette question en se demandant comment y a-t-il de la société ? Ce n'est pas la philosophie politique qui y répond mais la sociologie, elle ne parle pas d'un contrat, mais d'un être social, portant une question qui va en quelque sorte avec lui : comment accepte-t-il la servitude en pensant le plus souvent qu'il s'agit de la liberté ? Pourquoi les gens ne se révoltent-ils pas plus ? La réponse de Bourdieu est qu'il y a une énorme puissance du social ? D'où vient cette puissance ? Il faut répondre à cela en se demandant comment ? Or l'on voit déjà la réponse et la place essentielle du concept d'*habitus*. Il y a une passivité fondamentale au principe du social. Il me semble que pour Bourdieu elle fonde le social, plus, elle est le social, ce qui fait qu'un monde tourne parce que chacun reste à sa place alors qu'il ne devrait pas logiquement y rester. Il faut être attentif à la phrase de Rousseau tirée du *Contrat social* placée en exergue de *La Reproduction* : « le législateur ne pouvant employer ni la force ni le raisonnement, c'est une nécessité qu'il recoure à une autorité d'un autre ordre, qui puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre ».

La question devient alors : comment mieux montrer la passivité de l'*habitus*, passivité cependant active, activité passive ? Marquons d'abord par deux citations cette place de la question : comment le social est-il social chez Bourdieu ? L'une est tirée de *Ce que parler veut dire*, l'autre des *Méditations pascaliennes*. 1) : « est-ce que les rites d'institution, quels qu'ils soient, pourraient exercer le pouvoir qui leur appartient (je pense au cas le plus évident, celui des « hochets » comme disait Napoléon, que sont les décorations et autres distinctions) s'ils n'étaient capables de donner au moins l'apparence d'un sens, d'une raison d'être, à ces êtres sans raison d'être que sont les êtres humains, de leur donner le sentiment d'avoir une fonction, ou, tout simplement, une importance, de l'importance, et de les arracher ainsi à l'insignifiance ? Le véritable miracle que produisent les actes d'institution sociale réside sans doute dans le fait qu'ils parviennent à faire croire aux individus consacrés qu'ils sont justifiés d'exister, que leur existence sert à quelque chose. Mais, par une sorte de malédiction, la nature essentiellement dialectique, différentielle, distinctive (je remarque ici ce mouvement de phrase, la dialectique devient différence qui devient distinction) du pouvoir symbolique fait que l'accès de la classe distinguée à l'être a pour contrepartie inévitable la chute de la classe complémentaire dans le Néant ou le moindre être »⁴. Une remarque au passage encore sur le caractère existentialiste de ce texte, je n'aime pas Sartre disait Bourdieu mais « l'homme » est quand même « une passion

⁴. *Ce que parler veut dire*, Paris, éd. Fayard, 1982, p. 133-134.

inutile» comme le dit la fin du dernier chapitre de *L'Être et le néant*. Autre citation, celle là tirée des *Méditations pascaliennes* : 2) « j'avais pris l'habitude, depuis longtemps, lorsqu'on me posait la question de mes rapports avec Marx, de répondre qu'à tout prendre, et s'il fallait à tout prix s'affilier, je me dirais plutôt pascalien »⁵. Ces deux citations, outre qu'elles marquent pour le moins l'énorme difficulté qu'il y a à faire de Bourdieu un marxiste (ce que n'avait pourtant pas hésiter à faire notre ancien ministre Ferry avec son acolyte Renaut, ne reculant devant rien), marquent simplement comment fonctionne le concept d'*habitus*, il est la condition d'une pensée de la société comme comédie humaine. Il y a des dominés dont on est éberlué qu'ils restent dominés, ils restent à leur place, dans leur lieu, passivité de l'*habitus*. Mais le propre de l'*habitus* est de ne pas se renverser en activité, ou tout au moins il le fait mais sur le mode du jeu, c'est-à-dire de la « mauvaise foi » sartrienne. Précisons : l'*habitus* passif reste à sa place mais actif il veut « se distinguer », pas se révolter, révolutionner, mais se « distinguer ».

Il faut donc venir ici plus directement à la sociologie de la distinction, comment Bourdieu rend-il compte de la classe ouvrière dans les années 1970, fournissant d'ailleurs une détermination des classes ni politique, ni économique, mais tenant pour l'essentiel (cela lui a été très vivement reproché par le marxiste Yves Schwartz qui le critique très brutalement) en un classement à partir de déterminations sociologiques et d'une compréhension des hommes et des femmes dont on peut se demander si elle n'est pas elle-même déterminée par la méthode sociologique employée et sa philosophie immanente, plutôt que par l'écoute des sujets de l'enquête ?

Prenons l'exemple du monde ouvrier, quelques remarques :

- 1) le titre du chapitre concerné est « le choix du nécessaire », choix actif mais il ne peut pas choisir, son choix est de mauvaise foi, comme la morale chez le bourgeois, il ne la pratique pas mais se la donne à croire pour lui-même ;
- 2) « la nécessité impose un goût de nécessité qui implique une forme d'adaptation à la nécessité et, par là, d'adaptation du nécessaire, de résignation à l'inévitable, disposition profonde qui n'est aucunement incompatible avec une intention révolutionnaire »⁶. Donc le comportement ouvrier tient d'abord en une adaptation à la nécessité avec une vague « intention révolutionnaire », qui n'est qu'intention et dont il ne sera pas reparler tant elle semble peu effective. Toujours le statut du négatif ! On peut ici poser la question de l'économie par rapport à la sociologie, est-ce que les conditions économiques ne peuvent pas très vite faire changer les comportements sociaux ?
- 3) Caractérisation du comportement ouvrier : « ce n'est pas pour nous » ! Une vague envie est trahie, en même temps : « on est mieux dans nos *habitus* », qui va avec le « pas de chichis », qui marque un refus qui est essentiellement un désir de rester à sa place, comme le « on est costaud, on n'est pas des « pédés » » qui ne marque qu'une passivité dans l'activité, qu'une révolte passive, qu'une fausse révolte, une « mauvaise foi » de la révolte.
- 4) Il y a le « ça se fait » qui marque comme une aspiration au conformisme, d'être « comme il faut », ou vaguement à la classe du dessus.
- 5) Il n'y a pas de « culture populaire », elle n'est qu'un pâle décalque de la culture bourgeoise, le canevas contre le tableau.

⁵. *Méditations pascaliennes*, Paris, éd. du Seuil, 1997, p. 9.

⁶. *La Distinction*, Paris, éd. de Minuit, 1979, p. 433.

6) Les photos choisies, parmi lesquelles celle du concours du plus gros mangeur de fayots, figure vulgaire et ridicule du peuple, contestation dérisoire de l'ordre social, affirmation loupée de soi. Ce peuple est résigné, il est dans son habitus de peuple, simplement manifeste-t-il de fausses négations de l'ordre social : intention révolutionnaire, moquerie en certaines circonstances du bourgeois, en même temps que l'ouvrier admet que ce qui est « chichi » pour son épouse, est bien pour la femme du médecin. Donc il admet son statut avec de petites révoltes, visant à dire quelque peu lâchement : « moi non plus je ne suis pas rien ».

Nous sommes sans doute en droit de poser ici une question sociologique massive : est-ce que la rigidité du concept si large d'habitus n'emporte pas la détermination sociologique de la classe ouvrière ? Par exemple il est très peu parlé de l'alcoolisme, qui n'est sans doute pas le même aujourd'hui, mais il représente une forme de négation non aboutie, mais forte et violente. Opposons à Bourdieu un texte de Daney trouvé dans *Esprit*, critique de cinéma, il s'est intéressé à la notion de cinéma populaire : « la culture populaire (« carnavalesque ») disait Bakhtine n'est pas une formule creuse, elle se traduit par des attitudes absolument contradictoires. Soit l'idolâtrie du fan-club, la consommation érotique des icônes, le mimétisme fou, la transe identitaire. Soit une très violente dérision. Exagération infantile, goût du bidon et du truqué (...) la culture populaire ne dispose pas du maillon intermédiaire entre l'incarnation absolue et le trucage total. C'est dans ce maillon que se situe la zone qui nous intéresse : l'expérience humaine en tant qu'on peut en restituer quelque chose ». ⁷ Or le concept d'habitus a la forte tendance d'éviter en sociologie les attitudes contradictoires, il n'y a pas vraiment pour Bourdieu de contradiction parce que celle-ci suppose une négation forte et non pas limitée à des attitudes de mauvaise foi.

Sans doute si l'on considère la classe bourgeoise dominante, son habitus porte avec lui diverses formes de négation, ce qui montre sa plasticité, mais cette plasticité s'arrête aux portes de la contradiction. Les négations qu'elle porte, qui la constitue demeurent enfermées dans l'habitus : 1) elle a en elle une négation de mauvaise foi lorsqu'elle fait la morale, elle n'y croit pas, elle croit en son pouvoir de domination, d'être reconnue comme dominante ; 2) son habitus porte en lui de l'ascétisme ce qui est une forme de négation du corps mais cette négation devient interne à l'habitus. 3) Elle nie l'autre encore lorsqu'elle se « distingue », lorsque les manières des autres l'offusque, la négation est ici le refus viscéral, mais mondain, des autres ; 4) elle est capable de déplacer le terrain du jeu social là encore par un jeu interne à l'habitus : elle sent par habitus qu'il faut déplacer le terrain pour ne pas rester en première classe dès que des gens apparaissent dans cette classe et qui sont « intolérablement vulgaires », ce qui fait qu'on ne « se sent » pas à l'aise ! Engoncé dans son habitus le bourgeois sera cependant toujours bourgeois, bourgeois plastique, mais incapable de se défaire de sa caste, la classe bourgeoise fonctionne ici comme ce que l'on dit de l'aristocratie.

Faisons ici un aparté qui n'en est pas un, c'est que Bourdieu n'ignorait pas que la notion de distinction appartenait à Sartre, bien sûr il n'y a pas de certificat de propriété, mais à ma connaissance il ne le cite même pas alors qu'il lui reprend une grande partie de la description de la bourgeoisie. Sartre dans la *Critique de la raison dialectique*, aux pages 717-719, parle de ce comment le bourgeois au XIX^e Siècle s'est fait « distingué », comment n'étant pas un aristocrate de naissance, il a voulu marquer une distance, devenir quelque peu lettré, marquer la domination qu'il a de son corps, alors que le peuple si je puis dire

⁷. Cité dans l'éditorial d'*Esprit*, mars-avril 2001, p. 6.

« se lâche », mais son analyse suppose, comme celle de Bakhtine, que le bourgeois ne « se lâchant pas », le peuple « se lâche encore plus ». Le thème de la distinction était déjà présent dans les *Héritiers*, à l'écoute déniée de Sartre, écoutons justement ce dernier : « ce qui importe, à vrai dire, si l'on voulait tenter une étude historique de la distinction, c'est de montrer d'abord sa source dans les opérations individuelles de certains *héritiers* sur la base, précisément des conditions matérielles constituées par l'évolution du capital en période d'accumulation et des transformations apportées à la classe du fait que l'être de classe est un être hérité ». ⁸ Mais outre que Sartre présente la distinction comme un moment historique daté, en France, et pas une analyse qui vaudrait pour toutes les sociétés, il la lie à une domination économique, ce que Bourdieu paradoxalement fidèle au premier Sartre ne fait pas vraiment. Il faut ajouter ici que Sartre n'oublie pas d'ajouter un élément à l'analyse qui serait sans doute indispensable à celle de Bourdieu, c'est que l'analyse sociologique n'est tenable en termes de « distinction » qu'à la condition d'une analyse du rapport à autrui qui fait que l'autre a toujours barre sur moi, Sartre lie distinction et « dictature de l'Autre ». Autrui en tant qu'autrui est plus important pour moi que ma condition économique, « l'enfer, c'est les autres », ce n'est pas impossible lorsque l'on voit les « luttes » de consommation : avoir comme l'autre, plus que l'autre, mais ceci n'est-il pas lié à une conjoncture économique particulière qui n'est pas le social lui-même ?

Revenons à la question du début mais nous ne l'avons jamais quittée, que peut-on tirer de Bourdieu pour penser l'éducation et aider le travail du professeur ? L'on peut déjà répondre : quelques éléments, mais rien sur le fond.

Voyons ces éléments : 1) L'habitus est un concept si fort, et là le concept emmène l'enquête, loin que ce soit l'inverse, que seule une transformation forte de l'habitus peut opérer, soit miracle sociologique de la conversion quasi-religieuse opérée, par exemple, par un professeur, soit internat. 2) Pour aider les plus faibles, il faut démasquer la mauvaise foi pédagogique, dire ce qui est attendu, il y a là quelque chose de la pédagogie par objectifs, mais cela ne pourra avoir qu'un rôle faible devant le jeu de la distinction. Précisons : des auteurs, tout particulièrement Berthelot dans son livre *Le Piège scolaire*, reprochent à Bourdieu de ne pas mettre assez l'accent sur tout ce qui est mis en place comme aide à l'appropriation des savoirs scolaires : aide des parents, surveillance du travail, cours particuliers, le reproche est problématique car ces stratégies Bourdieu les intègre à l'habitus, c'est lui qui guide quasi-instinctivement ces aides. Ce qui fait changer les parents dominants de stratégie c'est d'abord un affect qu'ils ressentent : faisons autre chose, ne restons pas là : suivons le raisonnement grand bourgeois actuel : « tout le monde va vers HEC, allons à Harvard », mais cette démarche n'est pas vraiment formulée de manière réfléchie, la distinction suppose que cela soit d'abord ressenti par l'habitus, ce pourquoi la théorie de Bourdieu est essentiellement une théorie des affections sociales et qui dit que la société est faite, est constituée, non par des rapports sociaux, mais surtout par des affects sociaux.

Ceci dit on peut tirer de l'analyse comment 3) le système éducatif est l'enjeu de luttes de stratégies, comment les couches dirigeantes « instinctivement » déplacent le jeu, si x va là moi je vais là, comme les habitus règlent le jeu un x^2 vient avec moi, etc...., comment

⁸. *Critique de la raison dialectique*, Paris, éd. Gallimard, 1960, p. 718, Bourdieu a beaucoup pratiqué Sartre, ce « philosophe » philosofant ; écoutons encore ce passage que Sartre renvoie au premier : « cet *exis*, à partir de 1850 peut se résumer d'un mot, c'est la *distinction*... je rappelle brièvement la genèse et le sens pratique de cet *habitus*, l'ayant décrit ailleurs », dans *L'Idiot de la famille*, Paris, éd. Gallimard, 1972, p. III, p. 245, les italiques sont de l'auteur.

les couches dirigeantes peuvent d'ailleurs déplacer le jeu hors du système scolaire, lorsqu'elles sont vraiment possédantes, mais ce jeu est infini, c'est la société elle-même, jeu de s'en aller lorsque l'autre vient et qui est toujours de l'ordre du sentir. Je soutiens donc la thèse que Bourdieu n'a fait qu'écrire sa thèse sur la temporalité affective. On peut à le lire mieux suivre certains déplacements du jeu social. Il faudrait pour finir mieux analyser la négation chez Bourdieu : ce qui fait que l'habitus n'est pas ce qu'il est, même si de lui on ne sort que très difficilement. Le livre qui analyse ce problème que Bourdieu a fort bien vu est *Homo academicus*, il porte sur l'explication de mai 68 où tout d'un coup les étudiants ne sont plus ce qu'ils sont. Immanquablement Bourdieu le décrit comme un événement physique, afflux d'étudiants, pas de postes en faculté pour les étudiants littéraires, multiplication des cas, explosion. Est-ce suffisant pour caractériser l'événement ? La révolte a la passivité d'un mouvement trop grand de cailloux pour un trou trop petit. Il n'y a pas pour Bourdieu d'affirmation de soi dans le refus. Il faudrait donner alors à l'habitus une plasticité dialectique qui donnerait alors une tout autre sociologie, mais la sociologie peut-elle penser le changement hors d'un modèle pris dans la physique des mouvements ou des flux ?

Dernier point, plus pédagogique, la distinction suppose que dans cette distinction l'habitus se différencie, donc qu'il se passe quelque chose qui l'écarte de lui-même, comme cette différenciation touche toutes les classes et tous les humains, peut-être jusqu'à un certain point aussi les animaux, tout individu par là « n'est pas ce qu'il est », donc qu'il y a, même si l'on suit Bourdieu, de l'esprit qui peut suivre une explication qui le « décolle » de l'habitus. C'est d'ailleurs faute d'être attentif jusqu'au bout philosophiquement à cette différenciation que Bourdieu a écrit des critiques si calamiteuses de Kant et, la chose est moins admise, mais tout aussi vraie, de Heidegger. Cela implique si l'on suit l'affaire que la pédagogie est relation d'un esprit à un esprit et qu'elle consiste essentiellement et pas seulement à varier l'explication, en partant de l'esprit, donc de quelque chose qui n'est pas concret. Et qu'il n'est pas sûr que les fameuses « représentations » de la psychologie cognitive y changent quoi que ce soit. Il est possible, on peut l'accorder à Bourdieu, que l'affect empêche d'accepter de se placer dans l'ordre de l'esprit, cela implique des efforts des enseignants envers cet affect, sur « l'investissement positif de l'école », mais on ne peut demander à l'école d'opérer « la conversion radicale des habitus » parce qu'alors on rentre comme le mot « conversion » l'indique dans l'ordre du religieux. L'on rentre dans quelque chose qui n'est plus l'école, c'est ici sans doute que la pensée de Bourdieu a pu devenir idéologique et mythologique à la fois, car il n'est pas si sûr que le monde soit désenchanté...

Hervé Touboul
Université de Franche-Comté

Séance n°3 Samedi 5 janvier 2008 : Pierre Bourdieu, un wittgensteinien de terrain ? (M. Le Du)

1. Introduction

Les règles constituent une thématique centrale pour la philosophie éducative en même temps qu'elles constituent un objet-clé de la pratique éducative elle-même. Par ailleurs, le concept de règle s'avère être stratégique pour la philosophie des sciences sociales. Enfin, ce même concept fait partie des points sur lesquels une comparaison systématique entre Ludwig Wittgenstein et Pierre Bourdieu peut être menée. Cette comparaison sera le fil conducteur que nous suivrons dans ce qui suit. Elle a déjà été menée par le passé, mais le sujet est loin d'avoir été épuisé.¹ Comparer peut s'avérer être un moyen non de rapprocher mais plutôt de repérer des différences entre des choses qui apparaissent, à première vue, comme semblables. À cet égard, s'il y a un air de famille évident entre les remarques de Bourdieu sur la notion de règle et celles de Wittgenstein (et aussi des emprunts explicites du premier au second), les différences ne doivent pas être ignorées.²

Il se trouve par ailleurs que les remarques "grammaticales" de Wittgenstein, aussi suggestives soit-elles, demeurent incomplètes et apparaissent alternativement comme des rappels visant à prévenir des confusions conceptuelles et comme des indications de directions d'analyse possibles. L'existence de ces rappels se comprend à partir du moment où l'on a en vue la finalité thérapeutique de bon nombre de ces remarques. Tantôt la thérapie sert à dissoudre les faux problèmes (qu'il arrive à la tradition philosophique de produire et de reproduire), tantôt elle s'applique aux confusions que recèlent les *solutions* qu'il est d'usage d'apporter à ces problèmes. Il a souvent été dit de la philosophie de Wittgenstein qu'elle n'était en rien constructive. Mais, en bon français, l'adjectif qui s'oppose à *constructif* est *destructif* (et non *thérapeutique*) et une entreprise philosophique peut, sans contradiction, être constructive *et* thérapeutique, en particulier si la thérapie a pour objet, conformément à la remarque faite à l'instant, la solution typique apportée à un problème philosophique et non le problème lui-même. Ce volet constructif des observations de Wittgenstein a sans doute été fréquemment sous-estimé (par lui-même pour commencer, en particulier dans les passages où il insiste sur le fait que les problèmes philosophiques se traitent ni plus ni moins comme les maux de dents) ; il n'en est pas moins capital, même si sa portée réelle et les prolongements qu'on peut lui apporter demeurent objet de discussion.

Précisément, certaines au moins des réflexions de Pierre Bourdieu peuvent se lire comme une tentative pour donner un tel prolongement, du côté des sciences sociales, aux

1. Nombre de contributions figurant dans le volume que la revue *Critique* (1997) a consacré à Pierre Bourdieu tournent au tour de cette question. On trouvera également beaucoup d'observations sur ce thème dans l'ouvrage de Jacques Bouveresse, *Pierre Bourdieu, savant et politique*, Marseille, Agone, 2004.

2. Il convient également de rappeler que l'auteur des *Recherches Philosophiques* fait partie de la poignée de philosophes que Bourdieu, non seulement, cite régulièrement, mais n'utilise pas à contre-emploi. À l'inverse, s'appuyer, comme il l'a fait, sur Kant pour montrer que le jugement de goût est socialement déterminé constitue un contre-emploi caractérisé puisqu'on se sert d'un auteur pour instruire une conclusion opposée à celle qu'il défend. Je ne suggère pas que cette démarche soit dépourvue d'ingéniosité ou de vertu heuristique, je la mentionne uniquement pour souligner que le traitement dont fait l'objet Wittgenstein dans les écrits de Bourdieu est d'une nature différente.

remarques de Wittgenstein.³ Mais si les analyses du sociologue revêtent un tour systématique que n'ont à l'évidence pas les mises au point grammaticales de Wittgenstein, elles présentent tout de même des ambiguïtés que ses propres ressources conceptuelles ne permettent pas entièrement de résoudre. La thérapie wittgensteinienne dont Bourdieu salue à l'occasion, l'énergie subversive, pourrait bien ainsi devoir être appliquée à Bourdieu lui-même. À cela s'ajoute le fait que cette discussion demande, comme nous allons le voir, à être replacée dans un contexte plus général, ce qui implique de faire entrer d'autres auteurs dans la danse. C'est à cette condition que l'on peut ambitionner, en particulier, de jeter une certaine lumière sur ce que Bourdieu a cherché à dire au travers de la notion d'*habitus* et ses multiples facettes.

La mise en perspective de la notion de règle fait l'objet des cinq premières sections de cet exposé. La sixième portera plus directement sur les fondements de la continuité et de la régularité du social et, chemin faisant, sur l'ambition affichée par Pierre Bourdieu de dépasser certains clivages classiques de la sociologie (raison/cause ; objectivisme/subjectivisme etc.). Nous rassemblerons ensuite l'ensemble de ce matériel afin de mettre en perspective, avec son concours, quelques enjeux éducatifs.

2. Sens idéal et sens subjectif

Jacques Bouveresse a parfaitement raison de souligner que Wittgenstein et Bourdieu ont en commun une extrême sensibilité aux différents sens que peut recevoir le mot "règle"⁴. Cette similarité entre les deux auteurs est déjà attestée dans l'*Esquisse d'une théorie de la pratique* publiée par le second au début des années 1970.⁵ Dans cet ouvrage, il est fait référence, entre autres choses, au célèbre paragraphe 82 des *Recherches Philosophiques*. J'aurai l'occasion de revenir sur le fait que les conceptions développées par Bourdieu sont comprises par lui comme un moyen de contrebalancer une vision qu'il tient pour exagérément intellectualiste et artificielle du rôle des règles dans l'action et l'emploi du langage. Mais, précisément, la préoccupation qui se manifeste ainsi chez lui était déjà celle de Wittgenstein.

Dans le paragraphe 82 des *Recherches*, auquel il vient d'être fait allusion, ce dernier s'interroge en effet sur les différents sens possibles de la locution "la règle selon laquelle il opère"⁶. Son but est de nous affranchir de la représentation selon laquelle *comprendre* une phrase ou *vouloir dire* (*meinen*) ce qu'elle dit consisterait à effectuer une sorte de calcul (le calcul étant l'image même de l'opération conduite à l'aide de règles).⁷ Il distingue alors (1) la règle que l'on consulte (2) la règle que l'agent est en mesure de donner après coup (3) la règle dont on se sert pour décrire (= le modèle, l'hypothèse). La distinction entre (3) d'une part et (1-2) d'autre part recoupe une famille d'autres distinctions qui se sont progressivement imposées à l'attention des sociologues. L'idée générale qui court à travers ces distinctions est celle entre ce que les agents comprennent et appliquent et ce à travers quoi on décrit leurs actions. Max Weber, dans les *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*⁸

3. On pourrait dire que Peter Winch, en son temps, chercha lui aussi, à sa façon, à développer les implications des remarques en question pour la philosophie des sciences sociales (cf. : *The idea of a social science and its relation to philosophy*, London, Routledge, 1957, traduction française à paraître, Paris, Gallimard, 2008).

4. Cf. : Jacques Bouveresse, *op. cit.*, p. 137.

5. Cf. : Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972.

6. Cf. : Ludwig Wittgenstein, *Recherches Philosophiques*, Paris, Gallimard, 2004.

7. Cf. sur ce point Jacques Bouveresse *op. cit.*, p. 137-138 et son introduction intitulée "L'animal cérémoniel" aux *Remarques sur le Rameau d'Or de Frazer* de Wittgenstein (Lausanne, L'âge d'homme, 1982).

8. Cf. : Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr Siebeck 1922, p. 333-334.

distinguait la “ construction théorique du sens d’un acte ” (ce qu’il appelait également la “ dogmatique du sens ”) de la “ maxime normative ” effectivement suivie par les agents (Weber prenait l’exemple de l’échange). Il expliquait à ce sujet que la question était celle de savoir dans quelle mesure la construction théorique du sens de l’acte par le savant correspondait bien au sens donné consciemment par les agents à leur troc. La dogmatique du sens a assurément une utilité en tant que principe heuristique mais

trop souvent... les chercheurs commettent l’erreur de décréter que les acteurs réels ont agi effectivement selon ce sens dogmatique idéal dont le rôle n’est pourtant que celui d’un idéal-type destiné à mieux expliquer un événement ou un acte.⁹

Cette même confusion entre “ sens théorique ” et “ sens subjectif ” (= donné par les agents) s’observe également lors des emboîtements de contextes. Ainsi un agent social peut baisser les yeux ou s’incliner devant une femme. Cet acte peut être situé par un observateur dans le contexte des *actes de politesse*. Et on peut ensuite rapporter les actes de politesse à des sources éthologiques lointaines (= étendre le contexte), les rattacher, en l’occurrence, aux attitudes de soumission que l’on repère également chez les animaux supérieurs. Cela dit, il serait abusif de considérer que le sens subjectif de l’inclinaison de la tête de la part de l’agent est de manifester la soumission de ce dernier. Là aussi, il faut distinguer l’aspect sous lequel tel ou tel acte peut être vu, en relation avec telle ou telle catégorie théorique, et le sens dudit acte pour l’agent (je laisse de côté pour l’instant l’examen du sens exact de la locution *sens pour l’agent*). Un point mérite donc d’être retenu : même là où l’attribution du sens théorique n’est pas abusive, il convient quand même de distinguer ce dernier du sens subjectif.

3. Comportements en rapport avec la règle, comportements impliquant la règle

Toutes ces confusions entre le mode de description et l’objet décrit ont été repérées, à leur façon, par Wittgenstein comme par Bourdieu. Ce dernier parle, par exemple, fréquemment de la confusion entre “ le modèle de la réalité ” et la “ réalité du modèle ”. Wittgenstein aime, quant à lui, insister sur la confusion qui consiste à prédiquer de la chose ce qui appartient au mode de représentation de la chose. Dans la distinction entre les sens (1-2) et le (3), telle qu’établie par Wittgenstein, il faut évidemment voir l’écho de celle énoncée dans le *Cahier Bleu* entre “ processus conforme à la règle ” et processus impliquant la règle”.¹⁰ Un processus peut, en effet, être décrit comme *conforme à une règle* sans pour autant procéder de l’application de celle-ci. Un processus peut même être conforme à un nombre indéfini de règles et n’impliquer, *stricto sensu*, qu’une seule d’entre elles, voire aucune. Il se peut aussi (c’est ce que semble suggérer Wittgenstein parfois), que certains processus soient tellement complexes (ex : l’emploi du langage) que leur description complète en termes de règles s’avère impossible. Ainsi explique-t-il de façon insistante dans *De la certitude* que “ la pratique doit parler pour elle-même ”, ce qui signifie bien que des règles, à ses yeux, ne suffiront jamais à établir une pratique.¹¹ C’est cette même idée, au fond, que l’on retrouve sous la plume de Pierre Bourdieu lorsque celui-ci conteste la conception selon laquelle l’action pourrait n’être que la simple *exécution* de la

9. Cf. : Julien Freund dans son introduction aux *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, p. 86.

10. Cf. : Ludwig Wittgenstein, *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris, Gallimard, 1996.

11. Cf. : Ludwig Wittgenstein, *De la certitude*, § 139, Paris, Gallimard, 2006.

règle.¹² Cela dit, les distinctions établies par Bourdieu ne recoupent exactement celles de Wittgenstein, comme en témoigne le passage que voici :

... on ne sait jamais si, par règle, on entend un principe de type juridique ou quasi-juridique, plus ou moins consciemment produit et maîtrisé par les agents ou un ensemble de régularités objectives qui s'imposent à tous ceux qui entrent dans le jeu... Mais on peut encore avoir à l'esprit un troisième sens, celui de modèle, de principe construit par le savant pour rendre compte du jeu.¹³

La fin du passage, avec son allusion au “ modèle ” concorde bien avec le sens numéroté (3) par moi-même chez Wittgenstein. Le sens (1) ci-dessus oscille entre les sens (1) et (2) de Wittgenstein. Cela dit, dans d'autres passages, Bourdieu se contente d'opposer les *règles* et les *régularités*. Toutes les régularités ne sont pas normatives (songeons à ce que l'on appelle les “ normales saisonnières ”) ; les règles sont plus que de simples régularités précisément parce qu'elles sont normatives. Toutefois, il est difficile de se contenter d'une telle opposition, dans la mesure où, comme l'observe André Mary :

La distinction entre règle et régularité à laquelle se tient souvent Pierre Bourdieu n'est pas... satisfaisante... L'âge “ normal ” qui, dans le système scolaire, sert de référence pour apprécier le retard ou l'avance ne relève ni d'une simple loi écrite, ni d'une moyenne statistique.¹⁴

C'est vraisemblablement cette normativité sociale en l'absence de codification que Pierre Bourdieu a à l'esprit lorsqu'il évoque le sens (2).

Précisément, avant d'en venir à l'analyse détaillée de ce sens, il convient de formuler quelques remarques sur les deux premiers sens distingués par Wittgenstein. Celui-ci a souvent critiqué, en effet, l'usage abusif du modèle de la “ consultation de règle ”, comme si, pour appliquer une règle, il fallait d'abord la “ ruminer en pensée ”, en son for intérieur. Une telle rumination peut consister en deux choses distinctes (a) la formulation pour soi-même de la règle (b) l'interprétation de celle-ci. Les deux choses doivent être distinguées. Il convient, aux yeux de Wittgenstein, de réserver le terme “ interprétation ” aux cas où une formulation est remplacée par une autre (= traduite), par exemple lorsque la première formulation n'est pas comprise. Ce qu'il y a d'inacceptable dans l'idée de “ langage privé ”, contre laquelle Wittgenstein a argumenté, tient dans la supposition qu'un acte subjectif d'interprétation fournirait à chaque pas le critère de correction dans l'application d'une règle, de sorte que par le simple effet de la décision de l'agent, ce qu'il présente un jour comme une violation caractérisée de la règle pourrait apparaître comme l'exemple même de l'application correcte de celle-ci le lendemain. Il ne serait plus possible, dans ces conditions, de distinguer entre “ suivre une règle ” et “ penser que l'on suit une règle ”.¹⁵ La réalité est qu'une règle peut précisément être appliquée sans être préalablement interprétée ni même formulée *in foro interno* (autrement dit consultée) par l'agent (cela dit, il arrive que l'on consulte bel et bien les règles, par exemple les consignes d'usage figurant sur une notice) : les règles sont le plus souvent des *standards de correction* que l'agent peut donner pour se justifier après coup si on l'interroge, et c'est précisément là ce que Wittgenstein a en vue lorsqu'il distingue le sens que j'ai numéroté (2).

12. Cf. : Pierre Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p. 19.

13. Cf. : Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 76.

14. Cf. : André Mary, “ Le corps, la maison, les mondes et les jeux ”, dans *Lectures de Pierre Bourdieu, Cahiers du Lasa*, n° 12-13, premier semestre 1992, p. 77.

15. Cf. : *Recherches Philosophiques* § 202 et suivants.

Si je ne suis pas capable de donner une règle, je ne puis être dit l'appliquer. Il y a des comportements qui sont, selon l'expression de John R. Searle, *en rapport* avec des règles mais qui *ne résultent pas* de l'application d'une règle.¹⁶ Wittgenstein dirait que de tels comportements n'impliquent pas (ou plus) la règle. Ce sont très clairement des cas intermédiaires entre (2) et (3). En voici quelques exemples.

(1) *B* est le fils de *A* et *B* imite *A* en toute chose. *A* applique la règle *R* et *B* se contente de faire ce que *A* fait. On peut dire que le comportement de *A* implique *R* alors que celui de *B* est seulement *en rapport avec R*.

(2) Un maître aux échecs joue en fonction de considérations tactiques et stratégiques. Les règles du jeu proprement dites lui sont devenues une *seconde nature*, dirait Bourdieu. Wittgenstein dirait qu'en pareil cas le comportement de l'agent *n'implique pas* la règle (il est bien au-delà de ça et ne donnera pas, sauf exception, la règle pour *justifier* son comportement = comme *raison* de son action).¹⁷

(3) Un locuteur sait utiliser les mots *bourg* et *village* de manière appropriée mais s'avère incapable de verbaliser la différence entre les deux (un bourg est le lieu d'un marché). Ici également l'agent peut difficilement être dit appliquer la règle et pourtant elle intervient dans l'explication de son comportement. Le locuteur *tendra* peut-être à exprimer la différence concernée sans y parvenir et acceptera sans doute l'explication qui vient d'être donnée s'il se trouve quelqu'un pour la lui fournir.¹⁸

Ces trois exemples appellent différents commentaires. Le joueur d'échec de l'exemple (2) a la capacité d'exprimer la règle mais aucunement tendance à le faire. Le locuteur de l'exemple (3) est dans la situation inverse : il a la tendance, comme il vient d'être dit, mais la capacité lui fait défaut. *B* dans l'exemple (1) n'a ni la capacité, ni la tendance.

4. Règles et tendances

Précisément, il est important de clarifier la notion de *tendance*. Assez souvent, le mot *règle* se trouve employé pour désigner, de façon quelque peu impropre, une tendance. Ainsi lorsque je dis qu'il est *de règle* pour moi de me lever à sept heures du matin, je veux simplement dire que j'ai *l'habitude* de me lever à cette heure.¹⁹ L'adjectif *habituel* recèle une ambiguïté lorsqu'il est employé dans un contexte sociologique. Il qualifie alors, en réalité, un *usage* ou une *tradition* et revêt du coup sens normatif, quand bien même, *stricto sensu*, il n'est pas *de règle* de faire ce qu'il est usuel ou traditionnel de faire (et c'est là ce qui fait la spécificité des situations décrites par Bourdieu). Talcott Parsons avait pointé une difficulté similaire en relation avec la façon dont Max Weber, dans *Economie et Société*, analyse le concept de *tradition*. La position de Weber consistait à dire que les comportements

16. Cf. : John R. Searle *The construction of social reality*, London, Penguin Books, 1996, chap. 6.

17. Searle (*ibid.*) observe que, passé un certain cap, les progrès du joueur ne sont plus des progrès dans la connaissance des règles.

18. Un exemple comparable est donné par Peter Winch (*op. cit.*, p. 89) et illustre les cas dans lesquels le comportement d'agents est expliqué au moyen de termes techniques empruntés à une spécialité (Winch prend l'exemple du concept keynésien de *préférence pour les liquidités* que des hommes d'affaires n'emploieront pas spontanément mais sont susceptibles d'accepter si on l'emploie en leur présence pour exprimer les motifs de leurs décisions). Le comportement des hommes d'affaires de Winch *n'implique pas* le concept de *préférence pour les liquidités*, mais est *en rapport* avec lui.

19. " Le jeu social est réglé, il est le lieu de régularités. Les choses s'y passent de façon régulière : les héritiers riches se marient régulièrement avec des cadettes riches. Cela ne signifie pas qu'il soit *de règle* pour les héritiers riches d'épouser des cadettes riches. " Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 76 (je souligne).

traditionnels sont à la charnière entre les conduites qu'il appelle *bloss reaktiv* et celles qu'il décrit comme *sinnhaft orientiert*. Mais, observe Parsons, à partir du moment où une tradition constitue un standard fixe immunisé contre la critique et sous-tendant implicitement certains de nos choix, le comportement traditionnel qui en résulte est clairement "doué de sens", à l'image de la décision économique d'un agent qui choisit, suite à une augmentation de la productivité, de travailler moins pour gagner autant et non de travailler autant en gagnant davantage.²⁰ Précisément, il paraît difficile de dire, à proprement parler, d'un tel standard qu'il est l'objet d'une *application* de la part de l'agent (ce qui est traditionnel passe fréquemment inaperçu et est rarement avancé comme justification) ; pas davantage est-il approprié de dire que le comportement de l'agent *implique* ledit standard. En un sens, celui-ci se trouve, par rapport aux actions de l'agent, dans la position de la règle du jeu d'échecs par rapport aux actions du bon joueur qui n'a plus besoin de se la rappeler. En un autre sens, une tradition, pour se perpétuer, doit venir s'inscrire dans les *inclinations* des agents. Ainsi les "régularités objectives" dont parle Bourdieu sont-elles des phénomènes complexes car elles sont le produit combiné de normes (dont les standards traditionnels nous fournissent une excellente illustration) et de tendances. Le terme "règle" étant polysémique, il n'est pas exclu de faire tomber sous son extension les normes en question, mais il convient alors de dissocier la notion de règle de toute idée de codification consciente, et c'est cela qui explique le caractère inapproprié dans ce contexte de la locution "de règle". Nous sommes ici assez proche de ce que Bourdieu avance lorsqu'il lui arrive de décrire l'*habitus* comme le "principe non choisi de tant de choix". Un tel principe ne peut pas être simplement ce qui fixe le contenu du choix, mais ce qui incline à le faire. Lorsqu'une tradition remplit le premier de ces deux rôles et plus le second, c'est le signe même qu'elle s'affaiblit.

5. Équivocité de la notion d'*habitus*

À ce qui précède, il convient d'ajouter le fait que le syncrétisme de la notion d'*habitus* se manifeste de deux manières, qui demandent à être examinées l'une et l'autre. Pour reprendre l'exemple de la distinction entre *bourg* et *village*, celui qui maîtrise pratiquement cette distinction a *tendance* à s'exprimer d'une manière déterminée (= conformément à la règle qui stipule la différence entre les deux termes) et, éventuellement, une *tendance* (distincte de la première) à exprimer la différence en question (à tout le moins dans les situations où il lui est demandé d'énoncer celle-ci). La *tendance* à s'exprimer d'une manière déterminée est différente de la *capacité* à s'exprimer d'une manière déterminée. De la même façon, la *tendance* à énoncer la différence entre deux termes est différente de la *capacité* à le faire. La situation des hommes d'affaires évoqués par Winch suffit à illustrer la première distinction ; lorsqu'on les sollicite, ils *tendent* vers une description de leurs décisions en termes de *préférence pour les liquidités* sans y parvenir, car cette notion ne fait pas partie de leurs moyens d'expression : la *capacité* leur fait défaut. Sur un plan plus général, la différence entre *tendance* à s'exprimer d'une certaine manière et *capacité* à le faire est un thème récurrent au sein des descriptions que livre la sociolinguistique de Pierre Bourdieu, et c'est pourquoi l'emploi du même terme d'*habitus* pour évoquer l'un et l'autre alternativement, et, parfois, les deux à la fois est particulièrement malencontreux. Le passage suivant illustre cette équivocité :

20. Cf. : Talcott Parsons, *The structure of social action*, London, Allen & Unwin, 1949, chap. XVI.

Tout acte de parole... est... une rencontre de séries causales indépendantes : d'un côté les dispositions, socialement façonnées, de l'habitus linguistique, qui impliquent *une certaine propension* à parler et à dire des choses déterminées... et *une certaine capacité* de parler et à dire définie inséparablement comme capacité linguistique d'engendrement infini de discours grammaticalement conformes et comme capacité sociale permettant d'utiliser adéquatement cette compétence dans une situation déterminée ; de l'autre les structures du marché linguistique...²¹

On a compris que lorsque quelqu'un a la capacité de faire quelque chose, il n'a pas nécessairement tendance à faire cette chose. Dans les situations que Bourdieu aime décrire, c'est plutôt la propension qui ne s'accompagne pas de la capacité : d'où le fait qu'un locuteur va parler de manière "forcée", "pas naturelle" etc. car il n'a pas la capacité à pratiquer aisément les usages linguistiques du milieu auquel il aspire. Cela dit, à côté de la capacité à utiliser de façon appropriée un mot (dont il vient d'être question), il faut placer celle à expliquer le terme en question, à l'interpréter. Dire de quelqu'un qu'il *comprend* un terme, ce peut donc être (1) dire qu'il sait l'employer de façon appropriée (2) dire qu'il sait l'expliquer, c'est-à-dire donner les *règles* de son usage.²² La première capacité se conçoit parfaitement sans la seconde. L'une et l'autre capacités s'opposent aux tendances correspondantes : c'est ce qu'illustre le cas du locuteur que l'on interroge sur l'opposition *bourg / village*, qui cherche à justifier celle-ci et n'y parvient pas.

Si donc il faut mettre au crédit de Bourdieu d'avoir expliqué certaines régularités par l'action combinée de règles et de tendances, il faut mettre à son débit d'avoir subsumé ces deux notions sous celle d'*habitus*. Les raisons qui font que ce choix est regrettable méritent d'être davantage élucidées. Déjà, pour s'en tenir à la notion de règle, il convient de relever que le terme d'*habitus* dénote tantôt une capacité à agir de manière ajustée en l'absence de règle et tantôt une capacité indispensable pour appliquer la règle, dans la mesure où l'application ne saurait se réduire, comme nous l'avons déjà rappelé, à une simple exécution. Rappelons également (1) qu'un agent est, en principe, capable de "reconnaître" ou "déclarer" les règles qu'il suit (c'est là un aspect de ce qu'il est devenu courant de désigner sous le nom d'*autorité de la première personne*)²³, même s'il est éventuellement peu enclin à le faire (à l'image du maître au jeu d'échec qui connaît, évidemment, les règles du jeu mais n'a aucun motif pressant pour se les remémorer) ; (2) qu'un agent doit, comme n'importe quelle autre personne qui se trouverait l'observer, noter des détails touchant sa propre conduite afin d'en *inférer* quelles sont ses tendances, qu'il est amené à identifier au fil du temps (c'est là, pour partie, ce qu'on appelle "se connaître") ; en revanche, conformément à ce qui vient d'être avancé à l'instant en (1) je n'ai pas besoin, en principe, de scruter mon propre comportement pour connaître les règles que je suis car celles-ci comptent au nombre des *raisons* de mon action. *Avoir une raison d'agir, avoir une intention* etc., ce sont là des *verbes psychologiques*, au sens restrictif que Wittgenstein donne à cette expression : les verbes psychologiques sont ainsi faits que leurs emplois à la première personne du présent sont des expressions ou des déclarations (*Ausserung, Ausdrücke*) et leurs emplois aux autres temps et aux autres personnes sont

21. Cf. : Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1983, p. 14 (je souligne).

22. Cf. : Ludwig Wittgenstein, *op. cit.*, § 150 : «La grammaire du mot "savoir" est à l'évidence, étroitement apparentée à la grammaire du mot "pouvoir", "être capable de", mais aussi à celle de "comprendre".»

23. Cf. : Ludwig Wittgenstein, *op. cit.*, § 247 : "Toi seul es capable de savoir quelles sont tes intentions". "Savoir ses propres intentions" revient à avoir la capacité à les déclarer. Bien évidemment, une telle capacité peut se trouver entravée pour de multiples raisons.

informatifs. *Avoir tendance à* en revanche, n'est pas un verbe psychologique, pas plus qu'*être cyclothymique* n'en est un, car l'asymétrie entre la première personne et les autres n'existe pas dans leur cas.²⁴ Utiliser le même terme d'*habitus* pour recouvrir des réalités qui, pour partie, tombent dans l'extension des verbes psychologiques et, pour partie n'y tombent pas revient à scotomiser une importante frontière catégoriale.

En résumé :

(1) Le syncrétisme de la notion d'*habitus* tient à ce que (a) Bourdieu met sous ce terme à la fois des capacités et des tendances, (b) à ce que *avoir tendance à* n'est pas un verbe psychologique, alors que certaines capacités tombent sous l'extension des verbes en question, à l'image de celle qui consiste à connaître une règle (celui qui suit une règle est, en principe, en mesure " d'avouer " la règle qu'il suit).

(2) La catégorie des comportements " en rapport " avec une règle n'est pas homogène. Dans le second exemple illustrant cette catégorie (celui du joueur) il n'y a aucun obstacle de principe à ce que l'agent, convenablement sollicité, " donne " finalement la règle. Il en va autrement dans les deux autres exemples. Autrement dit, le jeu de langage consistant à " donner la règle " déborde les cas (1) et (2) recensés par Wittgenstein et mord sur la catégorie des actes " en rapport avec ". Ceci montre au passage que l'on a des raisons d'être hésitant en ce qui concerne l'extension à attribuer à la locution *suivre une règle*. Quoi qu'il en soit, suivre simplement une règle est une capacité (différente, on l'aura compris) de celle à l'expliquer.

(3) Les tendances, au même titre que les règles, sont indispensables à la continuité de la vie sociale.

(4) Lorsque les tendances individuelles s'agrègent les unes aux autres, cela donne le genre de régularités objectives macroscopiques qu'évoque Bourdieu à propos des mariages.

6. Règles et structures

Un des problèmes auxquels le lecteur de Pierre Bourdieu se trouve confronté tient à ce que nombre des explications qu'il avance de différents phénomènes sociaux, avec le concours de la notion d'*habitus*, ne semblent guère différentes de nombre d'explications par les raisons. Expliquer par l'*habitus alimentaire* le fait que dans les milieux sociaux favorisés on mange davantage de poisson que dans les couches populaires n'apporte aucun éclairage supplémentaire par rapport au fait de lister les *raisons* qui font que, dans les milieux concernés, on se procurera ce type d'aliment (on y est mieux informé des bienfaits d'une alimentation diversifiée, on y fait plus attention à sa " ligne ", on y dispose d'un pouvoir d'achat plus important pour satisfaire aux exigences incluses dans les deux points précédents etc.).

Sur un autre plan, Bourdieu entend rompre avec le " sujet de l'humanisme ", réputé connaître ses raisons d'agir et maîtriser ses actions. Mais c'est là un combat d'arrière-garde, comme nous l'enseigne la lecture du paragraphe 247 des *Recherches Philosophiques*, déjà cité. Celui-ci, on s'en rappelle, ne disait pas " Toi seul connais tes intentions " mais " peut connaître ", et l'auxiliaire modal est ici capital. " Savoir " ce que sont ses propres intentions ne fait qu'un avec la capacité à les déclarer. Mais celui qui *peut* seulement savoir ne peut exercer cette capacité mais seulement l'acquérir ou la retrouver, si certains obstacles sont levés. C'est l'autorité de la première personne qui se trouve, par le fait

24. J'emprunte ce dernier exemple à Vincent Descombes, *Le complément de sujet*, Paris, Gallimard, 2004, p. 191.

même, restaurée, et l'agent peut alors avouer des intentions, par exemple, qu'il n'aurait pu avouer avant. Il peut donc y avoir des intentions inconscientes, en un sens parfaitement légitime ; même, comprendre qu'une intention peut être inconsciente et comment elle peut l'être est nécessaire à la compréhension systématique de ce que, de façon générale, on appelle *avoir une intention*.²⁵ Éclaircir une intention inconsciente ne nous fait pas sortir de la sphère des explications intentionnelles (= par les raisons). Il s'agit, tout à l'inverse, d'un prolongement apporté aux explications couchées dans des termes que les agents pourraient accepter.

Par conséquent, l'opposition entre, d'un côté, le "sujet de l'humanisme" et, de l'autre, un structuralisme réificateur ne me paraît pas être la bonne et Bourdieu, lorsqu'il présente son effort théorique comme une tentative pour échapper à cette alternative, se rend lui-même dépendant d'une opposition qui n'est pas satisfaisante. En réalité, il ne sort pas des explications par les raisons, même s'il est vrai qu'il avance souvent, au cours de ses explications, des raisons auxquelles on était insuffisamment attentif avant lui.²⁶ Ce qui est sûr, en tout état de cause, c'est qu'il ne dépasse pas véritablement l'opposition entre explication par les raisons et explication par les causes. Non point par ce qu'il s'y prend mal pour y arriver, mais parce que, à mon sens, il n'est, par principe, pas possible d'y parvenir.

Dans son livre intitulé *Social theory and modern sociology*, Anthony Giddens²⁷ s'attarde sur les différences entre la manière dont le terme "structure" est entendu de deux côtés de la Manche. Outre le fait que ce terme est beaucoup moins commenté d'un côté (le côté britannique) que de l'autre, il convient également, explique-t-il, de souligner que pour l'*english speaking social scientist*, le mot évoque des propriétés structurales d'une institution, à l'image de l'anatomie d'un corps ou des poutres (*girders*) d'un édifice. Dans cette perspective, les structures sociales apparaissent comme des réalités spatio-temporelles, ce qui les expose au risque d'apparaître comme des *contraintes extérieures* pesant sur l'action. Tout à l'opposé de Bourdieu (qui ne retient de celui-ci qu'une version réifiée et idéologisée), Giddens attribue au structuralisme français et au système de la langue saussurien d'être un "système de virtualités", et donc non-spatial et non-temporel, autrement dit d'être un ensemble d'*abstract features* dénué de pouvoirs causaux. Ce que salue Giddens dans cette conception, c'est justement le fait que les structures ne sont pas des déterminants extérieurs de l'action : elles sont, comme il vient d'être dit, des caractéristiques abstraites que les agents, au travers de leurs actions, produisent et reproduisent.

En résumé, le point intéressant est que la leçon retenue par Giddens du structuralisme français est strictement opposée à celle retenue par Pierre Bourdieu et, à mon sens, Bourdieu a bien tort de s'en prendre à une version de celui-ci qui réduit l'agent à un épiphénomène des structures (même si une telle variante a bien existé). L'idée de voir dans les structures des caractéristiques abstraites, des virtualités est autrement plus conforme aux inspirations originelles de ce courant et, de surcroît, parfaitement conciliable avec l'idée d'une "spontanéité", d'une "liberté" de l'agent. Plus fondamentalement, on ne sait pas clairement, à mon sens, quelle acception il faut retenir

25. C'est une des conclusions auxquelles parvient Alasdair McIntyre dans son ouvrage célèbre *L'inconscient, analyse d'un concept* (1958), Paris, PUF, 1984, spécialement p. 126-127.

26. C'est, à l'évidence, le cas lorsqu'il avance des raisons qui procèdent de la recherche du profit symbolique.

27. Cf. : Anthony Giddens, *Social theory and modern sociology*, Stanford, Stanford UP, 1987, p. 60-61.

du terme “structure” dans des expressions telles que “structures structurantes ayant vocation à fonctionner comme structures structurées”.

Si les structures sont des traits abstraits, il est clair que les actions humaines, portées par certaines tendances, reproduisent ces traits abstraits. On peut même dire alors que les structures “gouvernent” l’action, à condition, évidemment, de ne pas donner au verbe “gouverner” un sens causal. Si, en revanche, le terme “structure” revêt un tel sens, l’articulation avec la thèse de l’intentionnalité de l’action et avec celle d’une inventivité de l’agent risque fort d’être compromise ou, à tout le moins, rendue très difficile.

On pourrait dire, en s’inspirant des remarques de Wittgenstein sur les lois dans son cours sur la liberté de la volonté que les structures sont l’expression des régularités et non leur cause. L’image selon laquelle existeraient des “lois de la nature” qui seraient semblables à des rails et qui prescriraient un cours aux choses est mythologique, et il en va de même lorsqu’on attribue un rôle semblable aux structures sociales.²⁸ Si maintenant on laisse de côté le point obscur touchant le statut exact des structures chez Bourdieu, force est de reconnaître que ce dernier est dans le vrai lorsqu’il avance que la continuité de l’action ne s’explique pas, en tout cas pas entièrement, par des règles que les agents appliqueraient. Outre, comme nous l’avons déjà relevé, qu’il existe des règles avec lesquelles nous ne sommes plus, à proprement parler, dans une relation d’application (règle du jeu d’échec ou règle du papier-monnaie), il y a aussi le fait que les règles (et, plus généralement, les raisons) sont souvent des *justifications* que l’agent avance après coup, lorsque, par exemple, il agit d’une manière imprévue et inédite. Une action peut ainsi être à la fois “inventive” et “réglée”, sans contradiction aucune, à partir du moment où la règle n’est pas vue comme agissant sur l’agent à la manière d’une force physique. Mais précisément, on ne peut pas demander à la fois à la règle de venir justifier une action imprévue et inédite et d’expliquer les actions dont le cours reste habituel. Il faut donc, lorsque l’explication de l’action passe effectivement par l’énoncé de règles, distinguer les cas où celles-ci interviennent pour expliquer la régularité, la conformité au passé et le cas où elles interviennent pour expliquer l’inédit (lorsque l’agent utilise une règle existante de façon inattendue ou en forge une nouvelle pour se justifier). Comme l’observe Theodore R. Schatzki

Aucun ensemble de règles... formulées soit par un acteur, soit par un observateur sur la base d’un nombre fini d’emplois d’un concept, ne sera capable, *pre facto*, de recouvrir tous les usages acceptables.²⁹

Lorsqu’il fait cette déclaration, l’auteur de ces lignes a surtout en vue les règles dans leur fonction d’explication de l’habituel. D’où le fait qu’il en vienne à distinguer “user d’une règle” et “user d’un concept”. Nos concepts ordinaires, tout spécialement, sont ainsi faits que leurs emplois ne peuvent jamais, dans leur diversité indéfinie, être recouverts par un ensemble de règles, encore moins par une règle unique. Il y a cependant une continuité dans le comportement verbal et cognitif des agents qui possèdent les concepts en question. Cette continuité intègre l’invention et l’innovation dans certaines limites. Sur le plan terminologique, on peut seulement se demander si, le concept de règle étant suffisamment large et polysémique, il n’est pas naturel d’y intégrer ce que Schatzki oppose aux règles sous le nom de concept. Nos concepts ordinaires apparaissent alors

28. Cf. : Ludwig Wittgenstein, “ Cours sur la liberté de la volonté”, dans *Philosophica III*, Mauvezin, TER, 2001, p. 88.

29. Cf. : Theodore R. Schatzki, “ Do social structure govern action ? ” *Midwest studies in philosophy* XV, 1990, p. 280-295.

comme des règles implicites. “Implicites” au sens où, à partir du moment où ils sont familiers, ils n’ont plus à faire l’objet d’une saisie (*grasp*), à tout le moins si l’on entend pas ce terme un acte ou un événement psychique datable.

7. Conclusions

Il est frappant de voir à quel point Bourdieu a fait l’objet de deux interprétations opposées. Une optimiste (la sienne) qu’on pourrait associer à l’idée de liberté comme “augmentation de conscience”, une pessimiste qui consiste à tirer de *La reproduction* toutes les raisons du monde d’être désabusé. La sociologie “libératrice” devient alors “inhibitrice” ou “à quoi bonniste”. Je pense que l’on peut mettre ces deux lectures en relation avec les interprétations opposées de la notion de structure. Si les structures sont des réalités causalement efficaces, le pessimisme est de mise. Si elles sont des virtualités, un optimisme raisonnable n’est pas à exclure. Mais alors la rhétorique du “dépassement” de l’opposition raison / cause doit être abandonnée, en même temps que l’interprétation forte de l’idée selon laquelle il faut aller “radicalement au-delà de la conscience des agents” (en fait, il faut enlever à cette formule son adverbe qui ressemble à un effet de manche). Bourdieu lui-même, qui a souvent paru préférer l’adjectif *implicite* aux ambiguïtés de l’adjectif (et surtout du substantif) *inconscient*, semble parfois hésitant sur ce point.

On peut aussi, en relation avec les observations précédentes, espérer dépasser une opposition relativement stérile entre un “républicanisme de l’instruction”, qui se contente le plus souvent de proclamer ou de rappeler des principes, et un scepticisme qui voit dans l’école une vaste machinerie reproductrice. Ce qu’il y a de correct, me semble-t-il, dans la position de Bourdieu (je parle de la position qu’il donne au problème éducatif, pas du détail de sa réponse), c’est qu’il reste un *Aufklärer* (même si l’obscurité de certaines de ses formulations peuvent conduire à voir en lui un relativiste), cherchant à assumer simultanément le fait que nous pensons au sein d’institutions et de règles. Bourdieu voit bien que la philosophie de l’instruction publique à la française, même si elle ne le reconnaît pas volontiers, repose sur des présuppositions philosophiques et que ces présuppositions sont critiquables : celle-ci fait corps, en effet, avec une conception intuitionniste de l’accès au vrai et à l’universel (selon laquelle le rôle principal du maître est de lever les obstacles – passions corporelles, préjugés – qui s’intercalent entre l’esprit et ce qu’il saisit), conception qui, bien à tort, accorde peu de place à l’inscription des sujets dans des institutions et des traditions de pensée. Son idée d’une “pédagogie rationnelle”, même si elle largement restée à l’état de projet, témoigne, à tout le moins, d’une ambition de repenser les ambitions traditionnelles de l’instruction sur des bases plus en rapport avec la réalité scolaire et l’inscription historique des sujets pensants, maîtres et élèves. Ceci ne le dédouane cependant pas de l’usage à l’occasion confus et passablement intimidant qu’il lui est arrivé de faire de la notion bien commode d’“arbitraire culturel”.

À partir du moment où les régularités sociales ne sont pas vues comme l’émanation de forces invisibles et irrévocables, leur reconnaissance n’est plus en contradiction avec l’idée courante que nous pourrions être “libres” ou “agir spontanément” ; et il n’est pas exclu que l’on puisse induire au sein de ces régularités, par une action systématique, par des décisions, non point des bouleversements mais des rectifications de trajectoire.

Michel Le Du
Philosophie
Université de Strasbourg

Séance n°4 Samedi 8 mars 2008 : Nathalie Heinich, Pourquoi Bourdieu ?

Introduction. Bourdieu, d'un ordre à l'autre ?

Je ne chercherai pas à résumer votre livre – ce qui serait sans doute inutile et sans intérêt. Je me contenterai de rappeler qu'il se compose de cinq chapitres, chacun décrivant un *ordre* – religieux, scientifique, politique, culturel et philosophique – de la pensée de Bourdieu pour en interroger le fonctionnement et les emprises.

L'amateur des textes de Pascal (que je suis) ne peut manquer d'être frappé par cet usage apparent de la notion d'ordre pour décrire cette pensée. Emploi qui, peut-on croire, tend à suggérer que son vice initial consiste sinon à confondre ces ordres, du moins à opérer des passages des uns aux autres, ce que Pascal dit être injuste et tyrannique. Sans prétendre que la notion pascalienne soit ici présente, il me semble que votre ouvrage adresse à l'œuvre de Bourdieu des questions et des critiques touchant à l'existence de ruptures et de glissements dans sa pensée. Sauts brusques et coups de forces ou continuités secrètes et contaminations cachées : ce qui toujours en ferait la séduction en en minant la légitimité. Ce sont trois de ces sauts ou oppositions d'ordre que je voudrais, pour ouvrir la discussion d'aujourd'hui, désigner comme autant de problèmes que votre travail permet, me semble-t-il, d'éclairer.

Saut du politique au culturel, tout d'abord, où se joue, au moins en partie, la question scolaire – plus généralement le problème de la transmission culturelle – telle que Bourdieu y participe. Sa sociologie a, expliquez-vous, des effets politiques : l'institution scolaire n'est pas démocratique (pas plus que ne le sont d'autres institutions culturelles comme le musée), et ce d'autant moins que « l'idéal d'égalité des chances » y est fortement affirmé dans le temps même que s'y machine la reproduction des inégalités sociales et familiales. Et la réduction de l'idéal politique à la réalité qui le contredit entraîne en son sillage la réduction de la culture à un instrument de domination. L'« égalisation formelle » a ainsi conduit à « préfér[er] la réduction de l'héritage à l'amélioration de sa transmission »¹. Cela invite à se demander si Bourdieu, loin d'être l'esprit critique et vigile qu'il s'efforçait d'être, ne se serait pas au contraire trouvé pris dans un engrenage : prétendant montrer que les idéaux scolaires ne sont pas entièrement réalisés et que les valeurs culturelles ne sont pas pures de toute disposition sociale, il aurait légitimé un discours procédant de la dénonciation politique à celle de la culture. Voire, on peut se demander si sa pensée n'a pas été instrumentalisée dans et par les processus égalitaristes dont le double effet, de « nivellement par le bas » et d'absence d'aide aux plus démunis, s'avère contraire à ses intentions affichées. Première question donc : peut-on sauver quelque chose de cette sociologie, ou faut-il au contraire « oublier Bourdieu » ? Peut-on conserver cette intention de passer d'une prétention d'égalité purement formelle dans l'école à une égalité réelle, ou cette intention est-elle condamnée à retomber dans le jeu de stratégies destructrices ? en d'autres termes comment penser son rapport à la démocratie et qu'en retenir ?

Saut du culturel au scientifique, ensuite, dont le couple de la domination et de la culpabilisation offre un exemple central. L'étude scientifique – faite par les méthodes de ce que Bourdieu appelle la « science sociale » – des processus de domination est un fil

1. N. Heinich, *Pourquoi Bourdieu ?*, Paris, Gallimard, p. 85-86.

conducteur dans ses œuvres : domination dans l'université et l'école, domination dans les musées, dans l'État, dans l'art, dans les marchés, dans la culture – la sociologie de Bourdieu dévoile dans tous les processus sociaux d'apparence démocratique la réalité d'une domination et des processus d'inculcation aux dominés de leur asservissement. Au travail scientifique correspondrait alors, à tout coup, ce que vous appelez une « grande entreprise de culpabilisation » dont la *Domination masculine* est la pointe ultime. La science dévoilant la domination, loin de permettre distance réflexive et émancipation des esprits, aurait instillé ce doute culpabilisant : qui n'est pas du côté de la dénonciation est sans doute partisan de la domination, voire, si l'on songe que les processus de domination s'étendent aussi bien sur les dominants que sur les dominés, nous sommes tous les jouets de ce processus et ne pouvons jamais nous en libérer – sauf à ne cesser de “ faire de la science ”, ce revenant à une dénonciation continuée. Peut-être pouvons-nous voir là un effet de la conception que Bourdieu se fait du pouvoir comme pouvoir symbolique, et réciproquement du symbolique et du culturel comme étant du pouvoir. La première proposition de la *Reproduction* énonce ainsi que « tout pouvoir de violence symbolique, *i.e.* tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, *i.e.* proprement symbolique, à ces rapports de force »². Cela semble signifier qu'un pouvoir étant toujours l'exercice d'une force dans un certain contexte, il ne peut exercer cette force qu'en faisant croire qu'il est légitime pour tirer de cette imposition sa puissance. Le pouvoir, pour le dire autrement, ça serait la transgression systématique de l'écart entre faits et valeurs. Ce que semble confirmer l'arbitraire et de l'action pédagogique et de l'autorité pédagogique : l'arbitraire étant ici assimilé à une violence illégitime³, l'entreprise scientifique serait dès le départ grevée d'une intention de dénonciation expliquant les effets de culpabilisation. Pensez-vous dès lors – deuxième série de questions – qu'il faille, pour penser le culturel et plus généralement le social, pour en faire la science, opérer une mise entre parenthèse de tout projet politique ? Et quelle portée politique et morale attribuer ou ne pas attribuer au travail scientifique ?

Saut du scientifique au philosophique enfin, en ce que la science sociale de Bourdieu consiste en une “ dés-idéalisation ” systématique de toutes les institutions (en particulier lorsque celles-ci prétendent émanciper leurs membres ou la société), ce qui renvoie à une philosophie critique, voire “ hyper-critique ”. Vous montrez, sur ce point, comment fonctionnent le discours et la rhétorique de Bourdieu ; quatre procédés – la contradiction, la double négation, la duplication et la contre-performativité – y sont à l'œuvre⁴. Mais aussi que la « science sociale » se voit attribuer un statut ambivalent, tantôt de dévoilement dés-idéalisant et désenchanteur, tantôt de clarification émancipatrice et de ré-enchantement. La philosophie hyper-critique de Bourdieu charge sa sociologie d'une puissance de destruction des idéaux que la même philosophie, qui est aussi volonté de lucidité, empêcherait de virer au nihilisme. La difficulté que vous relevez ici consiste en son échec à produire une vision cohérente : « la dés-idéalisation n'a pas à être considérée comme une mauvaise chose, si elle est la contrepartie d'une vision plus juste, donc plus adaptée, de la réalité. Le problème advient lorsqu'elle frappe en priorité non ceux qu'elle

2. P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La reproduction*, Paris, Minituit, 1970, p. 18.

3. P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *op. cit.*, p. 19 : « Toute *action pédagogique* (AP) est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » ; L'AP [*s.c.* l'Action Pédagogique] « ne peut produire son effet propre, *i.e.* proprement pédagogique, que pour autant que l'arbitraire du contenu inculqué n'apparaît jamais dans sa vérité entière » (*ibid.*, p. 26)

4. N. Heinich, *Pourquoi Bourdieu ?*, p. 166-171.

est censée viser [...], mais ces “dominés” au service de qui la “science sociale” s’est placée »⁵. Cela engendre un effet contraire à la lucidité philosophiquement recherchée : « l’effet de sidération »⁶ que vous décrivez très bien. Troisième série de questions : quels effets philosophiques – de critique, de lucidité ou d’émancipation, – la sociologie peut-elle ou doit-elle espérer ? Faut-il selon vous vider la sociologie de toute visée philosophique ou sa portée critique peut-elle conserver une valeur ? Que faire enfin de cette philosophie hyper-critique dont Bourdieu représente l’une des versions : que pouvons-nous en conserver et comment en faire l’histoire ? comment, en somme, se relever de cette « sidération » ?

(E. Dubreucq)

5. N. Heinich, *op. cit.*, p. 157.

6. N. Heinich, *op. cit.*, p. 159-165.

1. Trois questions à N. Heinrich

1. Nathalie Heinrich Pourquoi Bourdieu ? (S. Cannac)

L'un des intérêts de ce livre est, me semble-t-il, de mêler à l'analyse « psychologique » de Bourdieu, de ce qu'il a pu être et représenter pour toute une génération (et de ce qu'il continue de représenter aujourd'hui), une critique épistémologique de sa pensée. Non seulement de les mêler, mais pour montrer, dans la veine bachelardienne d'une psychanalyse de l'esprit scientifique, comment ces deux aspects sont inséparables.

Une lecture hâtive pourrait en effet être tenté de ne voir dans votre propos pour l'essentiel qu'une attaque *ad hominem* contre Bourdieu, laquelle ne permettrait pas véritablement d'interroger la démarche intellectuelle du sociologue, ni d'évaluer la valeur pour nous de son héritage.

Que nous importe en effet qu'il fût un homme autoritaire, voire même tyrannique intolérant, égotiste, ou le contraire ? Il faut séparer l'homme de sa pensée, et interroger celle-ci pour elle-même. Or, c'est une position massivement admise, l'essentiel de la pensée Bourdieu, et ce quelles qu'en furent par ailleurs les faiblesses, est d'avoir opéré une critique, ou plutôt d'avoir inventé un nouveau type de discours critique dont nous ne pouvons plus aujourd'hui faire l'économie.

Pour le dire autrement : on pourrait, à la limite, critiquer Bourdieu, mais non critiquer la valeur même de son geste critique. Or c'est précisément me semble-t-il cet anathème que entreprenez de lever.

Ainsi votre démarche permet-elle non seulement de sortir du débat passionnel, de l'opposition stérile entre les adorateurs de Bourdieu et ceux qui au contraire semblent voir en lui la source de tous les maux possibles. Il semble que vous nous engagiez à nous placer à un tout autre niveau. La question que vous posez ne semble nullement être de décrire la réalité afin de mieux la comprendre, mais d'intégrer à toute force la réalité à un modèle critique préconçu. Vous n'hésitez ainsi pas à dire que la pensée de Bourdieu devient pour finir une « sociologie de tondeuse à gazon, où le paysage obtenu à l'arrivée ressemble exactement à ce qu'on imaginait au départ. » (p. 174) La critique se change alors en une mécanique paradoxale : mécanique improductive, que rien ne peut cependant plus arrêter. Les fruits de la critique elle-même n'importent plus, ou ce qu'elle pourrait nous apprendre, mais l'exercice de la critique elle-même.

À partir de là vous montrez comment Bourdieu s'est condamné à ne pouvoir ni assumer ni reconnaître les contradictions, pourtant potentiellement fructueuses et intéressantes, de sa pensée. Vous en donnez de nombreux exemples, dont le plus significatif est peut-être son rapport à l'engagement politique. Or ce qui est ici très intéressant c'est que vous n'accusez pas Bourdieu d'être passé d'une défense wéberienne du principe de neutralité axiologique à l'idée d'une sociologie se devant, d'être selon la formule devenue célèbre, « un sport de combat ». Ce que vous critiquez semble-t-il, c'est le refus d'admettre qu'il y ait là une tension et une contradiction interne à la position même de tout sociologue. On ne peut blâmer Bourdieu de n'avoir pas réglé des questions sans doute indécidables, mais on peut et on doit l'accuser de les avoir pas posées.

On voit bien ici comment se rejoignent dans votre livre l'homme et la pensée. Bourdieu, dans le portrait que vous en faites, semble bien plus une figure tragique qu'un

homme détestable : son intransigeance, sa manière de régner en maître absolu au milieu de collaborateurs paraissant réduits à des adorateurs du maître, cela apparaît à la lecture de votre livre comme le pendant, le résultat nécessaire de sa position critique. C'est ainsi que dans un passage à la fois dur et émouvant – « la tristesse du roi » – vous montrez comment, à la fin de sa carrière, il est devenu la victime de sa propre entreprise. Vous faites alors le portrait d'un homme seul, entouré d'une cour de perroquets qui ne font plus qu'annoncer les leçons du maître.

L'un des thèmes de ce séminaire a été d'interroger le rapport entre Bourdieu et ce que l'on a pu appeler, péjorativement, le bourdieusisme. Pensez-vous que ce bourdieusisme, même s'il est intellectuellement bien loin de ce qu'a pu être Bourdieu, est le destin tragique mais nécessaire de sa pensée ? Il semble, mais là encore je vous pose la question, que vous invalidiez toute possibilité d'un « retour » à Bourdieu. Pensez-vous possible de retrouver, sous la vulgate bourdieusienne, une pensée encore vivante qui pourrait se déployer d'une autre manière ? Pour le dire plus nettement, faites-vous du bourdieusisme la vérité de Bourdieu ?

Je voudrais enfin revenir plus précisément à la question de la critique. Vous vous référez à Marcel Gauchet et à ce qu'il définit et appelle le « paradigme critique ». Gauchet, dans le passage que vous citez, écrit : « Par essence, le discours explicite est travestissement, la conscience des acteurs est mystifiée. La démarche scientifique consiste donc dans le contournement ou la mise hors-jeu de ces apparences et dans le dévoilement d'un arrière monde qui seul compte et commande, [...] la notion de structure, comment qu'on la comprenne, ouvre la possibilité, non pas d'une mise en cause des pouvoirs de la réflexion, mais de leur mise entre parenthèse pure et simple au profit des lois d'un système fermé sur lui-même et autosuffisant, dont le sujet apparent n'est qu'un épiphénomène ou un effet. Le structuralisme est logiquement l'expression suprême, l'illustration achevée du paradigme critique. »⁷

Le paradigme critique, tel que Gauchet le décrit, a ceci de paradoxal que tout en prétendant les libérer et les désaliéner, il dénie aux acteurs non seulement toute pensée critique authentique, mais même et tout simplement toute capacité de se mettre par la pratique ou la pensée à distance de soi. La domination s'exerce exclusivement de manière horizontale et implacable, les stratégies individuelles qui viennent s'y inscrire ne sont finalement que des « épiphénomènes », dit Gauchet, ne faisant jamais autre chose que manifester la réalité implacable et uniforme de la domination. Le paradigme critique ôte à la subjectivité, et ce par principe, tout pouvoir critique.

Votre éloignement avec Bourdieu paraît donc avoir été avant tout une rupture d'ordre intellectuelle. C'est de ce paradigme critique que vous vous êtes résolument éloignée. Vous semblez vous être rapprochée des travaux de Gauchet (p. 175). Pouvez-vous nous en dire plus sur cette trajectoire ? Seriez vous d'accord pour dire que la critique bourdieusienne, comme celle de la « pensée 68 » (Foucault, Derrida etc.) à laquelle vous vous référez, ont été victimes d'une forme d'aveuglement face à la complexité et la richesse de la dynamique démocratique ?

Un dernier point. Ce que vous critiquez chez Bourdieu, n'est-ce pas ce subsiste encore chez lui de sa formation de philosophe ? Pour le dire plus de façon plus tranchée, ne reprochez-vous pas à la critique bourdieusienne, que vous présentez comme encore fondamentalement prise dans des oppositions conceptuelles massives (déterminisme et

7. Marcel Gauchet, « Changement de paradigme en sciences sociales », in *Le Débat*, n°50, 1988, p. 165-166.

liberté, science et croyance, illusion et dévoilement etc.), de demeurer prisonnière du champ formel des concepts philosophiques? Ne suggérez-vous pas que le paradigme critique ne serait au fond qu'une sorte d'idéalisme «inversé»? Je pense ici notamment à votre chapitre intitulé «critique et désenchantement» où vous reprenez les analyses de J. Verdès Leroux : «le discours de Bourdieu fait alterner l'effet de désidérialisation, déniait de la main droite ce que fait sa main gauche, selon une image,» ajoutez vous, «que lui-même affectionnait pour qualifier le fonctionnement de l'idéologie.» Pouvez-vous nous expliquer plus avant ce processus? Est-il tributaire de l'ancrage encore trop philosophique, trop «logiciste» comme vous le dites, de la pensée de Bourdieu? De là une autre question. Vous écrivez (p. 141) : «la sociologie de Bourdieu tire sa puissance précisément de ce qu'elle n'est pas une philosophie.» Votre jugement s'oppose à celui, souvent émis, il faut le dire, surtout par les philosophes eux-mêmes, selon lequel ce qui a fait la force de la pensée de Bourdieu envers et contre tout, c'est précisément la dimension proprement philosophique. Celle qui, par son ambition même, donnerait une ampleur intellectuelle à son discours, ampleur qui ferait précisément défaut à nombre d'autres travaux sociologiques. Étant vous-même philosophe de formation, quel rapport entretenez vous aujourd'hui à la philosophie? Pensez-vous que posture philosophique et posture critique s'accommodent mal l'une l'autre? Pensez vous qu'il y ait dans la posture philosophique, quelque chose comme une ambition totalitaire et nécessairement formalisante, risquant toujours de faire basculer la critique dans une forme d'idéologie?

Vous écrivez (p. 176) : «J'ai mis longtemps à comprendre que l'engagement du chercheur n'est pas une obligation morale, et que le civisme consiste à faire ce pourquoi on est payé par la communauté, c'est-à-dire produire du savoir.»

Peut-on régler ainsi la question? N'y a-t-il pas une ambiguïté fondamentale, que vous suggérez d'ailleurs vous-même, dans la posture du sociologue par rapport au politique?

Ce qui nous amène peut-être à une question plus large. Qu'en est-il aujourd'hui du champ de la critique? Il semble qu'on oscille entre une forme de critique radicale et contestataire, souvent très idéologique, et une absence désespérante de véritable critique, sur fond d'impuissance et de relativisme. La fascination que nous inspire encore aujourd'hui la démarche de Bourdieu n'est-elle pas liée à cette difficulté où nous sommes de construire, en régime démocratique, un discours critique cohérent?

Sylvie Cannac
Agrégative de philosophie
Université de Franche Comté

2. Paradigme ou idéologie ? (L. Jeanguyot)

Au chapitre 1, vous décrivez le groupe de disciples qui se constitue autour de P. Bourdieu comme une secte religieuse hiérarchisée : ainsi les anciens disciples ne se confondent-ils pas avec les nouveaux – ; comme une société secrète avec ses lieux de culte : la cave d'une librairie – ; son langage incompréhensible au profane – ; enfin, ses procédures d'excommunication. Vous décrivez-là un cercle fermé d'initiés vouant au maître, P. Bourdieu, que vous présentez sous les traits d'un prophète, une commune admiration. Vous insistez en effet sur la personnalité charismatique de P. Bourdieu, source d'une cohésion très forte à l'intérieur du cercle des disciples. Vous affirmez que le succès de la pensée de P. Bourdieu s'explique en partie par cet exceptionnel charisme. Mais en partie seulement car, comme vous l'expliquez à la fin du chapitre 1, on ne peut réduire le succès d'une œuvre scientifique à sa dimension irrationnelle. La cohésion du groupe qui se forme autour de P. Bourdieu ne s'explique donc pas par le seul charisme du personnage, mais aussi par la cohérence de sa pensée irréductible à un dogme.

Ce que les membres du groupe fidèles à P. Bourdieu ont en effet en commun, ce n'est pas simplement une admiration pour le maître, mais tout autant un appareillage conceptuel, ce que vous appelez un « modèle de pensée », et plus précisément un « paradigme intellectuel » (p. 51). Vous empruntez à T. Kuhn ce concept : un paradigme désigne un ensemble de valeurs et de concepts auxquels adhèrent les membres d'une communauté scientifique et qui rend possible une certaine manière de faire de la sociologie. Autrement dit, un paradigme est une grille de lecture conceptuelle propre à un groupe restreint de savants. Il y a ainsi un paradigme bourdieusien en sociologie, « d'autant plus efficace qu'il est à peine conscient, à force d'évidence ». Et tout autant une hégémonie du paradigme bourdieusien en sociologie, qui s'impose d'emblée comme étant *la* grille de lecture, le seul modèle de pensée légitime en sociologie. À tel point que certains n'hésitent pas à faire l'équation : sociologie = P. Bourdieu.

Le paradigme que vous décrivez tend à accaparer la totalité du domaine sociologique, mais aussi à contaminer les autres disciplines. Les concepts de la sociologie bourdieusienne constituent en effet un bagage conceptuel polyvalent, ce que vous appelez une « boîte à outils » (p. 134) dont le champ d'application s'étend à d'autres spécialités scientifiques. Les sociologues bourdieusiens peuvent alors dialoguer avec d'autres scientifiques pourvu que ceux-ci utilisent les mêmes concepts. Vous donnez comme exemple le concept de « champ » : « N'importe quel spécialiste de n'importe quelle discipline peut s'emparer de la notion de « champ » pour contextualiser ses objets, modernisant ainsi sa méthode par l'introduction d'une dose de sociologie. Ce faisant, il se connectera avec les spécialistes d'autres disciplines, avec qui il pourra dialoguer, même superficiellement ».

Si bien que le paradigme bourdieusien constitue une sorte de mathématique universelle permettant d'étudier n'importe quelle dimension du réel, de la paysannerie à l'art, en passant par l'histoire et la linguistique. Le paradigme bourdieusien constitue au fond un paradigme assez étrange au sens où il favorise le dialogue interdisciplinaire en même temps qu'il rend impossible le dialogue intradisciplinaire. Il constitue un paradigme d'autant plus paradoxal qu'il revendique son autonomie par rapport aux autres disciplines, par exemple la psychanalyse. Ce « paradigme intellectuel » exporte donc ses concepts, mais interdit d'en importer. D'où le problème de déterminer ce qui en fait la valeur scientifique. La frontière semble en effet ténue ici, entre un paradigme rendant possible la

pratique scientifique et une idéologie ne supportant pas la contradiction et tendant à imposer sa vision du monde aux autres disciplines. On pourrait dès lors se demander si la polyvalence des concepts bourdieusiens est le signe de leur scientificité : on verrait alors dans le fait qu'ils fonctionnent dans d'autres domaines que la sociologie le signe de leur légitimité ; – ou au contraire si cette polyvalence est la preuve de leur caractère idéologique.

D'autre part, peut-on dire que la réutilisation de ces concepts dans une autre discipline que la sociologie implique adhésion au paradigme bourdieusien ? Pour le dire autrement, y a-t-il déjà dans ce « dialogue superficiel » entre différentes disciplines une adhésion à la vision bourdieusienne du monde ? De manière générale, comment articuler, ou, inversement, dissocier, ces deux dimensions, celle, scientifique du paradigme et celle, religieuse, de l'idéologie ? Peut-on, par exemple, isoler une partie idéologique, ou ce que Kuhn appelle la partie « métaphysique » du paradigme bourdieusien ? Ou est-ce que le caractère idéologique de la pensée de P. Bourdieu tient à l'interprétation ou à l'utilisation que certains disciples ou P. Bourdieu lui-même ont pu faire de ces concepts ? Enfin, dernière question : les sociologues sont-ils sortis du paradigme bourdieusien, et sinon, faudrait-il en sortir ?

Lucie Jeanguyot
Agrégative de philosophie
Université de Franche Comté

3. *Questions à partir du Chapitre 3 : « L'ordre du politique, le doublé générationnel » (Sabine Collardey)*

Une partie de la critique adressée à Bourdieu dans cet ouvrage, et notamment dans ce chapitre, porte sur les rapports que la sociologie peut entretenir avec l'engagement politique. Entre les partisans d'une autonomie radicale entre science et politique et ceux qui défendent la posture de l'« intellectuel engagé », Bourdieu adopte une position ambiguë : s'il défend dans *Le métier de sociologue* la nécessaire « neutralité axiologique » du sociologue, il attaque néanmoins dans des ouvrages plus tardifs les intellectuels qui se retranchent dans « leur tour d'ivoire ».

Ce troisième chapitre analyse sous plusieurs angles cette position complexe que le personnage et la pensée de Bourdieu entretiennent respectivement à la question du rapport entre science et politique. Nous aimerions revenir en particulier sur le court passage consacré au problème de l'éducation. Aux pages 85-86, il est rappelé que bien que Bourdieu n'ait pas participé aux événements de mai 1968, sa pensée y joua néanmoins un rôle décisif, notamment en ce qui concerne les revendications étudiantes. Dans *Les héritiers*, (1964) Bourdieu et Passeron dénoncent le caractère anti-démocratique de l'institution universitaire française ; leur critique s'appuie à la fois sur un constat statistique – les enfants des classes supérieures étant sur-représentés dans l'institution – ; et sur une analyse des fondements implicites du fonctionnement de l'université, tendant à reproduire les inégalités sociales et non à les neutraliser. L'argumentation procède de la posture épistémologique du dévoilement des ressorts cachés du processus étudié ; le sociologue met au jour ce qui n'apparaît pas aux yeux de tous. En montrant comment l'institution universitaire française, qui se prévaut de rendre possible l'équité démocratique, concourt « en fait » à maintenir dominants et dominés dans leurs positions respectives, la sociologie se fait immédiatement critique. Or cette posture dénonciatrice lui confère un rôle politique éminent, notamment en cette période de revendications ouvrière et étudiante.

Mais qu'en est-il précisément de cette prise de position critique ? N. Heinich évoque à ce propos « un rabattement de l'idéal (les valeurs) sur le réel (forcément dégradé dès lors que le monde des valeurs est perçu non pas comme une visée, à accomplir, mais comme une réalité perdue, à retrouver) » (cf. p. 85-86). Reprocher à l'institution universitaire de ne pas être parvenue à l'objectif de démocratisation qui est le sien, c'est la confronter à un idéal normatif qu'elle revendique sans l'atteindre. Or, comme le note N. Heinich, on peut considérer que dans l'histoire de la démocratie française, il existe une certaine distance entre les normes sociales désirées et recherchées et celles qui régissent effectivement la pratique, et que cet écart ne peut diminuer qu'au travers d'un long et lent processus de transformation de la société : « on pourrait prendre la chose dans l'autre sens, et montrer comment, à partir d'une inégalité sociale longtemps considérée comme “ normale », l'école républicaine a tenté d'imposer un idéal d'égalité des chances directement issu de la Révolution française ; et que, compte tenu du court laps de temps qu'elle a eu pour ce faire – trois ou quatre générations à peine –, les résultats obtenus, bien que insuffisants, devraient plutôt nous montrer la voie permettant d'améliorer la réalisation de cet idéal. » (p. 85) On peut donc s'interroger sur la position que Bourdieu adopte vis-à-vis de la mise en œuvre concrète de la démocratie et notamment sur la question des normes et des valeurs sociales. En nous fondant sur l'analyse de G. Canguilhem dans ses *Nouvelles*

*réflexions concernant le normal et le pathologique*⁸, on peut avancer avec lui que : « Une norme, dans l'expérience anthropologique, ne peut être originelle. La règle ne commence à être règle qu'en faisant règle et cette fonction de correction surgit de l'infraction même. » Ainsi, la critique que Bourdieu adresse à l'institution scolaire semble méconnaître ce travail de normalisation qui est en cours dans la société française, comme dans toute société moderne, qui cherche à se donner des règles d'existence démocratiques précisément parce que son fonctionnement actuel ne l'est pas. Dès lors, cette critique bourdieusienne consisterait pour l'essentiel à dénoncer l'inachèvement de la poursuite de cet idéal de démocratisation. La réalité est mise au jour pour souligner son inadéquation avec les valeurs et les normes revendiquées par l'institution.

Toutefois, l'analyse de N. Heinich ne s'en tient pas là ; elle s'attache à montrer que la critique que Bourdieu et Passeron adressent à l'institution scolaire s'est matérialisée dans des réformes éducatives dont le résultat fut une modification de la culture et des modes de sa transmission à l'école : « on a préféré la réduction de l'héritage à l'amélioration de sa transmission. » (p. 86). Nous voilà ainsi confrontés au problème lié à ce que M. Gauchet appelle « les deux figures de l'égalité »⁹ : l'égalitarisme et la méritocratie. L'école démocratique est particulièrement confrontée à cette ambiguïté de la mise en œuvre concrète de l'égalisation des chances. Or, en procédant à ce « rabattement de l'idéal sur le réel », en forçant ainsi la réalité à être en adéquation immédiate avec les normes sociales désirées, Bourdieu ne participe-t-il pas à une égalisation seulement formelle des chances des individus face au système scolaire, entraînant ce « nivellement par le bas » que bon nombre de théoriciens de l'éducation ont observé et dénoncé au cours des deux dernières décennies ?

En somme, il s'agit de penser comment Bourdieu, penseur démocrate par excellence, a pu contribuer par son œuvre et sa posture critique au « retournement de la démocratie contre elle-même » ? N'y a-t-il pas en effet une certaine fécondité à lire Bourdieu d'après la grille de lecture que M. Gauchet donne de la démocratie moderne ? À de nombreuses reprises, N. Heinich évoque dans son ouvrage la stricte adéquation entre la pensée de Bourdieu et les époques auxquelles il écrit ; dès lors, les difficultés soulevées par sa sociologie, et notamment dans son rapport à la politique, ne peuvent-elles pas être comprises à la lumière de celles qui agitent la société moderne d'individus que devient la France entre 1960 et les années 2000 ?

Sabine Collardey
Agrégative de philosophie
Université de Franche Comté

8. G. Canguilhem, *Nouvelles réflexions concernant le normal et le pathologique*, (1^{ère} édition 1966) 2003, PUF Quadrige, chapitre « Du social au vital ».

9. M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », in *Le Débat*, n°37, 1985, repris dans *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, Tel n°317, 2002.

II. Réponses de N. Heinich

1. *Éléments de réponses aux questions de M^{lle} S. Collardey*

Vous avez attiré l'attention sur le paradoxe d'un Bourdieu démocrate dont la pensée participerait au processus de retournement de la démocratie contre elle-même, et vous parlez de cécité de Bourdieu relativement au fonctionnement de la démocratie, dans sa manière d'interpréter les données recueillies. Mais tous les éclairages réalisent des choix, et l'on ne peut faire reproche de cela à Bourdieu. Parler de « déficit de l'idéal démocratique » est un choix que l'on ne peut assimiler à une démarche de faussaire. On peut cependant lui opposer d'autres choix interprétatifs qui ont aussi leur pertinence. La difficulté vient ici du fait d'interpréter le déficit de démocratisation, c'est-à-dire l'écart entre la réalité et l'idéal, comme un écart absolu, et comme le produit d'un complot, au lieu de chercher les voies d'une amélioration.

Selon cette théorie du complot, le système ferait tout ce qu'il peut pour dissimuler sa véritable visée. On n'est alors plus du tout dans une compréhension de la réalité, mais dans une dérive vers l'idée, assez peu scientifique, d'une école sciemment trompeuse. Il existe, certes, des inégalités scolaires, qui subsistent malgré les efforts pour les amenuiser, mais la systématisation d'un discours n'examinant que le « verre à moitié vide » et non le « verre à moitié plein » n'est pas juste. Il serait préférable de considérer les idéaux en même temps que la réalité. Il me paraît aujourd'hui sain et utile de mettre en avant la force des idéaux, et d'essayer de les atteindre : c'est-là un type de discours politiquement important, même s'il est minoritaire, qui va à l'encontre des positions post-marxistes, et qui rejoint la question formulée sur le paradigme critique.

Sur la question du dévoilement et de l'interprétation tendancieuse des données, il faut noter que Bourdieu savait ce qu'il faisait : son choix de se situer dans le paradigme critique fut à la fois volontaire et spontané. Mais de cette forme de pensée, on peut dire à la fois qu'elle a réussi et qu'il s'agit d'un véritable échec. On doit en effet distinguer deux grands héritages axiologiques de la Révolution française : l'héritage méritocratique et l'héritage égalitariste. L'héritage égalitariste a trouvé ses quelques réalisations historiques dans les périodes de terreur. Pour ma part, je me situe nettement du côté de l'héritage méritocratique, qui admet une certaine forme d'inégalité à condition qu'elle soit indexée à ce qui est apporté à la collectivité. L'histoire des théories de l'éducation montre une certaine radicalisation des conceptions égalitaristes, sans qu'en soient aperçues les conséquences négatives, notamment le sentiment d'injustice et l'abandon de l'idéal de dépassement de soi-même qu'elles impliquent. Si l'on veut préserver l'espoir d'une amélioration, les évolutions sont plutôt à chercher, me semble-t-il, dans les conceptions de l'éducation qui s'inspirent de l'idéal démocratique progressiste, au sens où elles cherchent à faire advenir le progrès plutôt qu'à en dénoncer perpétuellement l'insuffisance.

2. *Éléments de réponses aux questions de M^{lle} L. Jeanguyot*

Vous avez attiré l'attention sur ce qui fait la force, mais aussi peut-être la faiblesse, des concepts bourdieusiens, à savoir leur capacité à s'exporter dans différentes disciplines. On sait aussi qu'il existe, au sein même de la sociologie, de nombreuses écoles entre lesquelles existent d'importants cloisonnements. Bourdieu a beaucoup donné aux autres disciplines : est-ce là une bonne chose et la preuve de sa scientificité, ou ce qui marque au

contraire la limite scientifique de son œuvre ? On peut remarquer tout d'abord que plus un concept est général, plus il est considéré comme puissant, alors que plus grande est son extension, moins il est réfutable (je préfère le mot « réfutable » pour traduire la notion poppérienne de « falsifiabilité », qui est un anglicisme). Il en va ainsi par exemple du concept eliasien de « civilisation », qui est difficile à réfuter car des faits opposés peuvent s'interpréter comme un indice de « civilisation ». On pourrait les appeler des « concepts joker ». Sur le plan épistémologique, plus on s'élève en généralité, plus on perd de vue la spécificité du réel et la capacité d'en approfondir l'analyse. Mieux vaudrait voir les concepts comme des points de repère (un peu comme les points cardinaux dont on se sert pour s'orienter) et ne pas s'y attarder au-delà de leur valeur instrumentale : en faire le but et l'objet exclusif de la pensée finit par faire obstacle. Il en va ainsi de la focalisation excessive sur les notions d' « habitus », de « champ » ou de « domination ». La généralisation de la notion de domination, par exemple, à force de régenter le regard, finit par limiter le champ d'investigation à cela seulement qui tombe sous cette catégorie. De plus, un tel concept est implicitement porteur de jugements de valeur, induisant une normativité du discours sociologique qui est, à mes yeux, très problématique.

Le problème me paraît ainsi de savoir comment construire des concepts suffisamment généraux pour qu'ils soient utilisables par autrui, sans que le coût en soit un appauvrissement de leur capacité d'intelligence de la réalité, ni leur instrumentalisation au profit d'une idéologie.

3. Éléments de réponses aux questions de M^{lle} S. Cannac

Vous demandez si le bourdieusisme constitue le destin tragique de la pensée de Bourdieu, ou s'il en est la vérité. Il y a vingt ans, il me semblait que c'était seulement son destin tragique ; aujourd'hui, je pense que c'est sa vérité. Il faut, je pense, distinguer entre deux versions de Bourdieu, une version « soft » et une version « hard ». Si l'on utilise sa pensée de manière caricaturale, c'est qu'il y a en elle des éléments qui conduisent à cela. Il en va ainsi de certains procédés comme celui consistant à accuser de naïveté l'objet du discours sociologique plutôt que de comprendre les raisons de son aveuglement sur la réalité des choses ; ou encore, de la focalisation obsessionnelle sur la domination, qui existe certes, mais à laquelle tous les rapports sociaux sont loin de se réduire. Cela peut provoquer ce que j'ai appelé des « effets de sidération ».

Si l'on ne tombe pas dans le scientisme et que l'on s'astreint à argumenter sur des opinions en tant que ce ne sont que des opinions, dans un contexte d'expression d'opinions et non pas de vérités scientifiques, l'intervention politique est acceptable. Mais il ne faut pas oublier alors que c'est au nom de certaines valeurs, si l'on veut éclairer les décisions sans confondre les rôles. Le travail du chercheur peut légitimement conserver une dimension politique, à condition de s'interdire de politiser le travail scientifique en lui-même, car on ferait alors à la fois de la mauvaise politique et de la fausse science. Si l'on intervient dans un contexte politique, on peut le faire avec l'appui de son expertise, mais alors ce n'est plus un travail de recherche scientifique, et il faut l'en distinguer de manière très nette. De ce point de vue, j'aurais aimé que Bourdieu lui-même nous éclaire sur l'opposition entre le Bourdieu des débuts, très critique envers les « intellectuels engagés », et celui des dernières années, qui a radicalement changé de position sur cette question.

De même, on peut faire retour sur le paradigme critique. Bourdieu aimait reprendre à Bachelard l'idée qu'« il n'y a de science que du caché ». Mais il faudrait préciser qu'il y a caché et caché. D'une part en effet, est caché ce qui n'est pas encore éclairé et saisi.

D'autre part, est aussi caché ce qui relève du non-dit, de l'inconscient, ou de l'implicite. Dans ce dernier sens, le caché ne relève pas de la dissimulation, et appelle un travail très intéressant pour le chercheur, et que j'essaie de mettre en oeuvre : celui qui consiste à expliciter les systèmes de valeurs implicites. Ne voir dans le caché qu'une forme de dissimulation relève d'un mode de pensée et d'une vision du monde de type paranoïaque, qui renvoient à une théorie du complot. Bourdieu a beaucoup cédé à ce type de dérives.

Cela étant dit, il faut aussi souligner les apports positifs de la pensée de Bourdieu, lesquels me paraissent relever d'au moins quatre directions. Il y a, tout d'abord, l'attention accordée à la nécessité du travail empirique, l'intérêt pour la réalité concrète, avec en particulier l'usage des méthodes d'investigation soit ethnographiques, soit statistiques : ce à quoi Bourdieu, au moins jusqu'à ses *Méditations pascaliennes*, s'astreint systématiquement – ce que n'ont absolument pas compris tous ceux qui voient en lui un philosophe. Deuxièmement, il a toujours souligné la nécessité de prendre en compte de manière fine et détaillée les stratifications sociales lorsqu'on interroge les phénomènes sociaux : c'est une avancée scientifique qui peut paraître évidente aujourd'hui, mais qui ne l'a pas toujours été. Troisièmement, il y a l'importance attribuée à la nécessité de définir un espace de pertinence pour l'analyse, à l'aide de la notion de champ, qui inclut les effets de contextes. Enfin, le fait de prendre pour objet de science la dimension non matérielle des réalités humaines, avec l'attention portée au « symbolique », est aussi à ranger parmi les apports fondamentaux et irréversibles de Bourdieu à la sociologie.

En revanche, dès lors qu'il sort de son travail de chercheur empirique pour entrer dans les grands débats, il a tendance à tomber dans une pensée catégorielle, binaire et discontinue, qui est typiquement scolastique : je pense par exemple aux interminables débats sur le déterminisme. L'homme est-il déterminé, ou libre ? Cela revient à poser une question de type idéologique et normative, dans un héritage logiciste typique des manies de l'ENS. La réponse est pourtant d'une grande simplicité : l'homme est plus ou moins libre ou déterminé, selon les contextes – et l'on peut alors passer à des questions beaucoup plus intéressantes, et qui permettent, elles, de vraies réponses ; par exemple, la question de savoir pour qui et à quelles conditions l'autonomie ou l'interdépendance sont des valeurs pour les acteurs...

Pour ma part, je conserve un certain rapport à la philosophie - même si je m'intéresse avant tout aux réalités concrètes - dans le cadre du Centre de Recherche sur les Arts et le Langage de l'EHESS ; mais je m'intéresse plus à la philosophie analytique qu'à l'esthétique classique. Quant à la politique, disons qu'entre la position hypercritique et le silence du découragement, il s'agit pour moi de trouver une voie qui maintienne et encadre à la fois la prise de parole, selon qu'elle est celle de l'expert ou celle du penseur. De ce point de vue, le radicalisme m'apparaît de plus en plus comme une forme sophistiquée de la bêtise, par une sorte de « sloganisation » de la parole.

4. *Éléments de réponses aux questions de M. Dubreucq*

Pour ce qui est de la dimension religieuse, il s'agit à mes yeux d'une métaphore. Il importe de voir d'abord qu'elle n'est pas perçue comme telle par les acteurs ; c'est ce que j'avais montré dans mon analyse d'un Van Gogh « traité comme un saint »¹⁰. Le mot « ordre » dans le titre des chapitres (« l'ordre du religieux ») est plutôt à prendre au sens de l'expression « c'est de l'ordre de... » que comme une notion hypostasiée.

10. Voir H. Heinich, *La gloire de Van Gogh*, Paris, Minuit, 1992.

Que retenir ensuite de son rapport à la démocratie ? Bourdieu a introduit une posture de discours à mon avis fort dangereuse, qui est la dénonciation radicale des idéaux qui ne sont pas totalement réalisés – d'où les tendances au renoncement et à la culpabilisation. Or, la démocratie est un idéal confronté à une réalité qu'il s'agit d'améliorer. On doit, de plus, distinguer entre la dimension politique de la démocratie, qui consiste en la recherche d'un système de droits équitable, et sa dimension sociale et donc hiérarchique, dans un monde concret où existent des inégalités plus ou moins justifiées axiologiquement. Du point de vue de l'idéal méritocratique, comme je l'ai déjà dit, il existe un héritage important de la Révolution française, qui conduit à distinguer les inégalités illégitimes - comme le sont les inégalités ancrées dans des caractéristiques qui ne dépendent pas de l'action individuelle, telles le sexe ou la couleur de la peau - des inégalités équitables, telles celles liées à la qualité de la performance, au travail, au talent. Certes, il faut aider chacun à développer ses compétences, mais sans pour autant nier la réalité de l'écart entre les uns et les autres. C'est pourquoi l'égalitarisme me paraît une impasse, et une impasse dangereuse.

Sur la question du saut du culturel au scientifique, on retrouve les effets de dénonciation et de culpabilisation dont nous avons déjà parlé. En un sens, il s'agit aussi de s'interroger sur les effets de pouvoir créés par la confusion entre faits et valeurs. C'est un problème fondamental pour nos disciplines, et pour la sociologie en particulier, que de maintenir l'exigence de cette distinction, dont le non respect est toujours susceptible de générer des formes de perversité intellectuelle.

N. Heinich
CNRS

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 prisée 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'*habitus*⁷ – 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

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.

de faire passer pour démocratique à peu près toute réforme ou toute action pédagogiques 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 pédagogiste, 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

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.

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 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

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

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.

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 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

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.

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 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-

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.

dire, pour de véritables compétences scolairement acquises. Ils s'opposent autant à la 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

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.

et apprentissage. L'enseignement devrait se charger de produire ce que j'appelle ici une *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

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.

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.

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 ;

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.

- 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

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

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.

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

38. *Ibid.*

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

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 décloisonner 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.

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 ajouté – ce qui ne veut pas dire

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

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 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.

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.

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, 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

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

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.

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 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

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.

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

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

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 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.

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

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

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

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

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

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

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

¹. Publié aux éditions Amsterdam, Paris, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. Prolongements et problèmes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. Une autre perspective

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

Il s'agit donc de voir :

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

IV. Pistes pour l'École

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

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

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

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

Carole Widmaier
Lycée Paul-Émile Victor
Champagnole

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

Tables

BOURDIEU ET L'ÉCOLE, QUARANTE ANS APRES (II)

| | |
|--|----|
| Séminaire « Bourdieu et l'école : 40 ans après », Introduction (P. Statius)..... | 2 |
| Séance n°1 Samedi 17 novembre 2007 : La sociologie de Bourdieu comme élucidation de soi (E. Dubreucq) | 4 |
| Séance n°2 Samedi 8 décembre 2007 : Bourdieu et la classe (Hervé Touboul) | 24 |
| Séance n°3 Samedi 5 janvier 2008 : Pierre Bourdieu, un wittgensteinien de terrain ? (M. Le Du) | 31 |
| Séance n°4 Samedi 8 mars 2008 : Nathalie Heinrich, <i>Pourquoi Bourdieu ?</i> | 42 |
| I. <i>Trois questions à N. Heinrich :</i> | |
| 1. <i>Nathalie Heinrich Pourquoi Bourdieu ? (S. Cannac)</i> | 45 |
| 2. <i>Paradigme ou idéologie ? (L. Jeanguyot)</i> | 48 |
| 3. <i>Questions à partir du Chapitre 3 : « L'ordre du politique, le doublé générationnel » (Sabine Collardey)</i> | 50 |
| II. <i>Réponses de N. Heinrich</i> | 52 |
| Séance n°5 Samedi 22 mars 2008 : Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu (Hervé Boillot) | 56 |
| Séance n°6 samedi 29 mars 2008 : La pensée bourdieusienne de l'École (Carole Widmaier) | 76 |