

# Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9.3 : ce que parler veut dire

Fabien Truong, professeur de SES au lycée Le Corbusier d'Aubervilliers (93).

Je voudrais ici témoigner d'une expérience sociale et pédagogique déroutante, bien que courante car institutionnalisée et consacrée par les programmes officiels : l'enseignement de la théorie de la domination et de la reproduction de Pierre Bourdieu aux élèves de la série ES dans le département de la Seine-Saint-Denis. J'y ai en effet enseigné les SES de 2004 à 2010, dans quatre lycées différents, mon statut de TZR dans la zone de remplacement de Bobigny m'ayant ainsi conduit à travailler dans un nouvel établissement pratiquement chaque année. Chaque fois, le moment « Pierre Bourdieu » a été un temps fort dans l'année, une remise en question collective, pour la classe comme pour le professeur, et un virage particulièrement délicat à négocier.

1. Un taux de chômage de 9,4 % au 1er trimestre 2008 contre 7,2 % pour la France métropolitaine selon l'Insee.

2. Le nombre de bénéficiaires du RMI reste très supérieur à la moyenne française (au 31 décembre 2008, c'est le département qui atteint le taux le plus fort avec 64 personnes pour 1 000 vivant du RMI, contre 31 pour 1 000 au niveau national selon l'Insee).

3. Un salaire horaire net moyen de 12 euros par heure pour l'ensemble des salariés à temps complet contre 16 euros pour l'ensemble des salariés à temps complet en Île de France selon l'Insee.

4. 7,1 % de cadres et de professions intellectuelles supérieures contre 15,2 % d'ouvriers et 21,8 % d'employés en 2006 selon l'Insee.

5. Ces moins bons résultats sont d'ailleurs observables pour l'ensemble des baccalauréats : 78,8 % contre 89 % pour le bac général, 68,4 % contre 78,8 % pour le bac pro et 71,2 % contre 81,8 % pour le bac techno en 2008 (source : ministère de l'Éducation nationale).

6. Quant au seul lycée non APV, il satisfaisait aux critères de classement mais le proviseur refusait de le classer affichant une volonté explicite de ne pas discriminer son établissement.

## Lycéens dans le 93

Commençons par brièvement décrire le profil des lycéens du département. Ce sont des élèves qui sont manifestement situés dans le bas de la hiérarchie sociale. Les chiffres du chômage<sup>1</sup>, des bénéficiaires des minima sociaux<sup>2</sup>, des revenus<sup>3</sup> et de la répartition des CSP<sup>4</sup> du département sont connus. L'inspection académique constate ainsi, sur son site Internet, que 50 % de la population des collégiens provient en 2006 d'une CSP « défavorisée » (ce qui place le département en 4<sup>e</sup> position parmi les douze départements les plus peuplés du pays).

Ils réussissent en moyenne moins bien leur parcours scolaire que les autres élèves du pays : ainsi en 2008, les élèves de terminale du 93 étaient 74,3 % à obtenir le baccalauréat contre 85,4 % pour la France entière<sup>5</sup>. Ainsi, à l'exception d'un seul lycée, tous les établissements où j'ai exercé étaient classés APV<sup>6</sup>. Il faut d'ailleurs assister à la publication des résultats du bac dans un lycée de Seine-Saint-Denis pour mesurer ce qu'il représente pour ces élèves. Pleurs, cris de joie, pas de danse, youyous et remerciements sans fin adressés aux professeurs sont autant de manifestations de la valeur accordée au diplôme, qui est bien plus perçu comme un aboutissement et une fin en soi

que comme un passage obligé et un passeport vers les études supérieures, comme c'est le cas dans d'autres départements. L'obtention du bac reste une étape exceptionnelle qui distingue celui qui réussit de son milieu d'origine. Une autre indication permet de comprendre le symbole de distinction que représente le bac pour ces élèves : selon mes observations, dans les différents lycées où j'ai enseigné, entre un tiers et un quart des élèves de seconde que j'ai eu en classe étaient réorientés en fin d'année, quittant ainsi l'enseignement général et technologique. Aussi, lors des rencontres avec les familles, les parents expriment très souvent leur souhait que leur enfant obtienne un diplôme qu'eux-mêmes n'ont pas.

Enfin, ce sont, pour la très grande majorité, des enfants d'immigrés ou de nationalité étrangère. Les chiffres de l'immigration du département sont ici une nouvelle fois connus. Mais ce qui semble encore plus révélateur que la question de la nationalité, c'est la dimension « ethnique » des lycéens du bassin. Cette dimension semble évidente pour qui enseigne dans le département tant elle est omniprésente, mais elle est largement rendue invisible au regard extérieur, du fait, notamment de l'absence de statistiques « ethniques » en France. Pour ma part, sur l'ensemble des

classes dans lesquelles j'ai enseigné pendant six années, je constate que 91 % de mes élèves portent un nom à consonance maghrébine, africaine, asiatique, portugaise, espagnole ou est-européenne et que 9 % portent un nom à consonance « française »<sup>7</sup> (calcul effectué sur un panel de 312 élèves). Les élèves font très souvent référence à leur origine ethnique et expriment très clairement l'étrangeté de leur condition par rapport au modèle abstrait et universel du lycéen auquel devrait s'adresser l'école de la république. Ils traduisent régulièrement cette étrangeté par l'idée que « nous, c'est pas pareil », témoignant implicitement d'un déficit de légitimité au sein de l'institution scolaire et plus largement au sein de la société [1]<sup>8</sup>. Ce qui nécessite de penser la question sociale dans son articulation à ce qui apparaît aussi être « la question raciale » [2].

Il pose aussi une question très concrète à l'enseignant : comment exposer sa thèse sans déclencher l'hostilité ou le mépris, qui seraient les deux faces d'une réaction attendue à l'expression de la « violence symbolique » latente dans le discours à venir et à tenir.

### Acceptation et identification

La première réaction de mes élèves – et ce constat s'est chaque fois vérifié – est l'acceptation implicite et immédiate du discours sur la domination. Ce premier moment d'accord et d'acquiescement général se dédouble toujours en un second moment d'identification quasi automatique à la classe des « dominés ». Ce double mouvement est particulièrement visible dans les réactions à une séquence que je présente à la fois en classe de première (chapitre sur

7. Ce qui correspond, dans mon calcul statistique, aux noms restants, c'est-à-dire aux noms qui n'ont pas de consonance maghrébine, africaine, asiatique, portugaise, espagnole ou est-européenne.

8. Sur ces questions, voir [1] dans la bibliographie en fin d'article.

## “Comment exposer la thèse de Bourdieu sans déclencher l'hostilité ou le mépris ?”

### Que faire ?

Ainsi, les élèves qui me font face sont objectivement, au sens de Bourdieu, des élèves qui sont dominés socialement, économiquement, culturellement et scolairement. Non seulement, il va falloir parler de cette domination, la montrer et la démontrer, mais il s'agira en plus d'indiquer en quoi le rôle joué par l'école et par l'enseignement ne fait qu'accentuer des inégalités structurelles. C'est évidemment une position inconfortable et par ailleurs intenable pour l'enseignant. Le seul discours possible au quotidien est en effet le discours méritocratique car c'est le seul qui peut faire sens pour le professeur et pour les élèves. Si je commence à penser que mes cours sont inutiles et que mes élèves sont condamnés à l'échec, je ne fais plus cours. Si les élèves pensent que tout est déjà joué, alors ils ne travailleront plus.

La sociologie de Bourdieu nous pose donc un problème essentiel qu'il nous faudra résoudre en tant que classe : celui du sens de notre action.

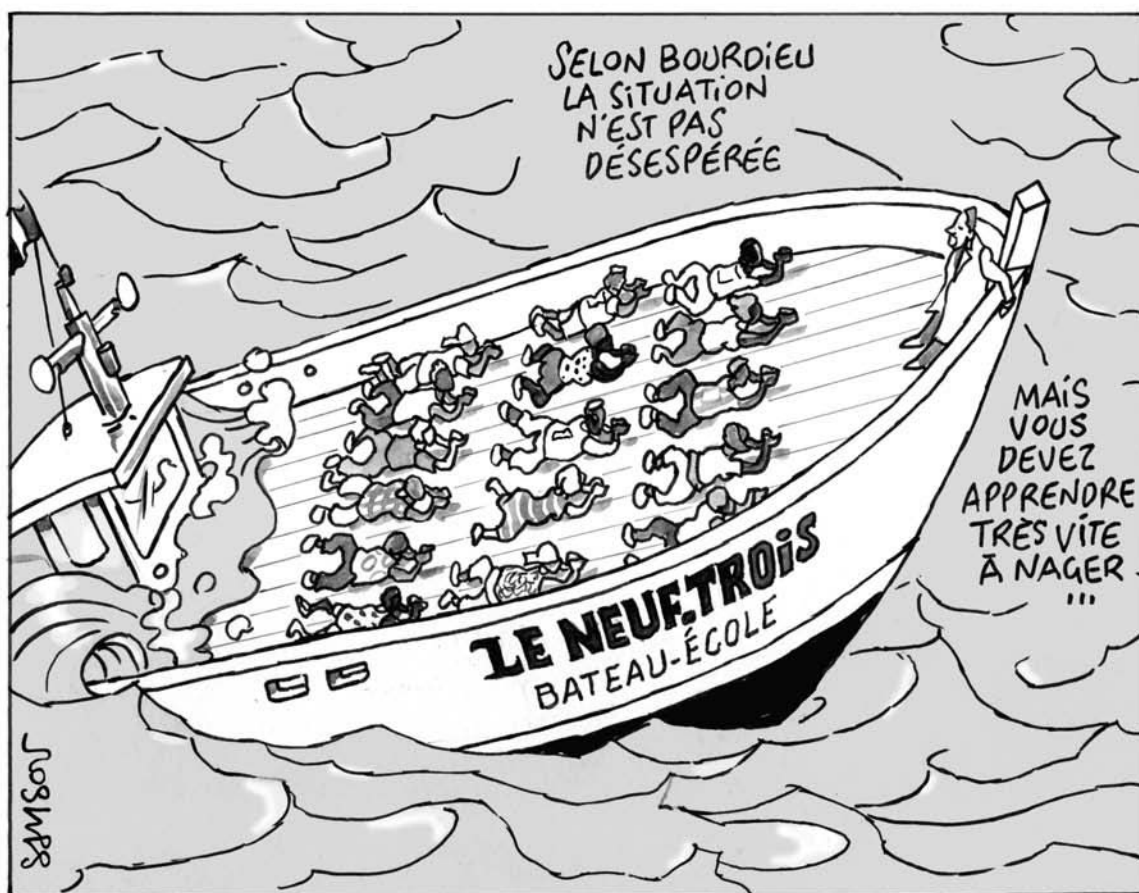
la socialisation et la culture) et en classe de terminale (chapitre sur la structure sociale) et qui consiste à travailler sur un texte définissant l'opposition entre le « franc manger populaire » et le modèle alimentaire bourgeois [3]. Ce texte correspond par ailleurs à la première introduction aux écrits de Pierre Bourdieu pour les deux niveaux.

– « Il a raison, Monsieur, un bon repas, c'est un couscous ou un kebab. On ne doit plus avoir faim après. », Fedh, 1<sup>re</sup> ES.

– « C'est pas logique. Les bourgeois, ils ont encore faim après leur repas alors que nous non ! » – rire général –, Gabriel, 1<sup>re</sup> ES.

– « C'est trop nous ça ! Arrêtez, Monsieur, ça me donne faim votre texte et il est bientôt midi ! », Mounirou, terminale ES.

On peut ici constater deux éléments significatifs. Tout d'abord, la très grande intériorisation du modèle dominant/dominé par les élèves qui se situent très vite, et de façon explicite, dans le groupe des dominés – ce



qu'indique très bien le recours dans leur réaction orale à la dichotomie « Eux »/« Nous » propre à la culture de la classe populaire, comme l'a bien montré Richard Hoggart [4]. Ensuite, un fort sentiment de sympathie à l'égard de Pierre Bourdieu qui semble décrire « leur » monde et « leurs » pratiques.

### L'impossible déni

Cette première réaction contraste avec la réaction des élèves lorsque nous passons à la séquence sur l'école. Celle-ci consiste à présenter l'inégalité de réussite scolaire selon la CSP d'origine à l'aide de tableaux statistiques de l'Insee, d'un extrait de texte de Bourdieu sur le capital culturel [5] et, enfin, d'une présentation de type magistrale sur la théorie des capitaux. Peut-être parce que le sujet comporte plus d'enjeux directs pour les élèves que celui du boire et du manger, celle-ci est beaucoup plus mise en doute et critiquée par les élèves.

– « Monsieur, c'était il y a longtemps tout ça. C'était à son époque ! », Khalifa, terminale ES.

– « Il a tort. C'est plus comme ça maintenant à l'école. En tout cas, je ne crois pas. », Sihem, terminale ES.

– « C'est abusé, Monsieur. Il exagère. On dirait qu'il voit le mal partout. », Zohair, terminale ES.

Pourtant, cette phase de déni ne peut pas durer longtemps car les objections historiques ou morales des élèves ne tiennent pas face aux documents statistiques de l'Insee les plus récents, notamment ceux qui établissent une corrélation statistique entre le niveau d'étude des fils et la CSP du père. Les oppositions sociologiques à la théorie de Bourdieu que propose le programme ne permettront pas non plus de renforcer cette position de déni temporaire puisqu'elles portent principalement sur des considérations épistémologiques (la thèse de Raymond Boudon [6] par exemple) qui ne remettent pas en cause ce qui pose problème aux élèves : le constat d'un échec socialement construit. S'en suit alors une réaction générale qui oscille entre la prise de conscience pour certains et le fatalisme pour d'autres.

– « C'est chaud pour nous, Monsieur ! », Tahar, terminale ES.

– « En gros, on n'a pas vraiment le choix dans nos études, Monsieur ? », Will, terminale ES.

– « C'est déprimant la sociologie ! », Joshua, terminale ES.

C'est à ce moment que l'enseignant doit trouver une porte de sortie pour les élèves. Si le capital sympathie que Bourdieu avait jusqu'alors accumulé semble avoir complètement disparu, l'essentiel n'est pas là : la plupart des élèves font une lecture personnelle des constats sur l'inégale réussite à l'école présentés en cours et projettent leurs difficultés dans un jeu de miroir peu à leur avantage.

– « En gros, on est foutu, Monsieur ! », Sékou, terminale ES.

– « Cela veut dire qu'on ne peut pas y arriver ? », Fatiha, terminale ES.

Cette lecture personnalisée des travaux du sociologue se projette d'ailleurs très souvent sur l'enseignant. C'est en général à ce moment que les questions personnelles me sont posées.

– « Et vous, Monsieur, vous venez de quelle classe sociale ? Ils faisaient quoi vos parents ? », Iklhef, terminale ES.

Elles sont d'ailleurs beaucoup plus pressantes lorsque je présente le rôle inconscient joué par l'enseignant dans le mécanisme de reproduction, car celui-ci insiste sur la distance sociale et culturelle entre le professeur et les élèves issus des catégories populaires et sur l'homologie d'*habitus* entre celui-ci et les élèves issus des catégories supérieures. Cette distance est souvent mal interprétée par les élèves qui l'assimilent à un complexe de supériorité.

– « Vous vous sentez comment par rapport à nous, Monsieur ? », Mounirou, terminale ES.

– « Ca veut dire que vous êtes un bourgeois alors ? », Joshua, terminale ES.

J'essaye alors de déplacer le débat hors de sa dimension personnelle et émotionnelle en proposant aux élèves deux interprétations morales et pratiques de ce qui vient d'être dit et qui nous permettront de dépasser la situation d'impasse dans laquelle nous risquons de nous trouver.

## Des vertus du déterminisme

La première réponse d'ordre moral et philosophique est celle qu'adressait Bourdieu lui-même lorsqu'il lui était reproché d'avoir une théorie mécaniste où les individus sont privés de liberté d'action et de capacité d'initiatives. La connaissance

sociologique est le premier pas vers la liberté : c'est en connaissant ses déterminismes que l'on peut être véritablement libre. On retrouve ici la lecture sociale que fait Bourdieu du concept de liberté chez Spinoza<sup>9</sup>.

Citons ici Pierre Bourdieu : « La sociologie [...] offre un moyen, peut-être le seul, de contribuer ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction autrement abandonnée aux forces du monde de quelque chose comme un sujet » [7. p. 41]. On peut aussi retrouver cette conception dans la séquence où Bourdieu doit faire face aux critiques de jeunes du Val Fourré lors d'un débat où ceux-ci se sentent désarmés et attaqués par le discours du sociologue dans le film *La Sociologie est un sport de combat*<sup>10</sup> : « J'espère avoir été le déclencheur de quelque chose [...] Pourquoi conclure de manière très pessimiste et de ne pas entendre ce que j'ai entendu aujourd'hui : c'est à nous de nous bouger et j'ajouterai collectivement, c'est à nous de nous mobiliser ».

Cet appel à l'espoir et à la mobilisation est souvent interprété par les élèves d'un point de vue pratique et se révèle être très efficace. Les élèves reprennent la parole et l'hostilité et la défiance qui commençaient à gagner la classe s'estompent très vite. Néanmoins, la portée politique du discours est rarement perçue et c'est plus une lecture individuelle du propos que font les élèves.

– « Il pense que lorsqu'on va comprendre tout ça, ça va nous faire réagir ? », Sara, terminale ES.

– « Il faut que l'on travaille beaucoup plus que les autres en fait, Monsieur ! », Lahouari, terminale ES.

– « Comme ça, quand on voit tous ces chiffres, ça doit nous motiver pour s'en sortir et pour réussir », Withney, terminale ES.

Je ne saurais dire à quel point ce moment est véritablement performatif à moyen terme (les élèves vont-ils vraiment travailler beaucoup plus ?) mais, à court terme, il permet de retrouver la paix scolaire dans la classe, entretenue par l'espoir que tout est encore possible.

D'un point de vue personnel, il est parfois difficile de se situer clairement par rapport à cette lecture philosophique sur les vertus de l'objectivation du déterminisme social tant les difficultés scolaires persistent et tant c'est le temps long qui compte. Au

9. Spinoza critique ainsi la notion de « libre arbitre » dans son *Éthique* : « les hommes se croient libres pour cette seule cause qu'ils sont conscients de leurs actions et ignorants des causes par où ils sont déterminés » (trad. franç., Paris, GF-Flammarion, 1965, partie 3, prop. 2, scolie, p. 139).

10. Pierre Carles, *La Sociologie est un sport de combat*, C-P Production, 2001.

final, le temps de classe peut ainsi souvent paraître dérisoire à l'échelle de celui des destins sociaux.

J'aime alors, dans ces moments de doute, me rappeler la célèbre phrase de Francis Scott Fitzgerald : « On devrait par exemple pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir, et cependant être décidé à les changer. »<sup>11</sup>

11. Francis Scott Fitzgerald, *La Félure*, Gallimard, 1945.

12. NTM, « Seine-Saint-Denis style » in *Suprême NTM*, Sony music, 1998.

pour moi et que j'aurai un bon travail, qui paie bien », Farid, terminale ES.

– « Il va falloir que vous gardiez mes contacts Monsieur parce que je vais réussir et je vais être riche, je pourrai peut-être vous aider un jour ! Retenez bien mon nom ! », Ikhlef, terminale ES.

“ Il s'agit ici d'abandonner le mythe républicain de l'idéal collectif méritocratique pour emprunter à celui de la réussite individuelle de l'être de talent ”

### Faire mentir les statistiques : « Yes you can »

La seconde réponse au problème posé est beaucoup plus pragmatique : derrière les statistiques se cachent des individus. Si 48,5 % d'élèves diplômés des grandes écoles sont des fils de cadres et professions intellectuelles supérieures, 6,4 % sont des fils d'ouvriers [8]. Les destins sociaux ne sont donc pas scellés : sortir de sa condition d'origine n'est pas impossible, mais reste statistiquement peu fréquent. Il s'agit alors ici d'individualiser le discours et de recourir à une rhétorique plus anglo-saxonne, centrée sur la possibilité de chaque élève de réaliser l'improbable. Il s'agit ici d'abandonner le mythe républicain de l'idéal collectif méritocratique et la logique bourdieusienne du faire ensemble pour emprunter à celui du *self-made man* et de la réussite individuelle de l'être de talent.

Ce second appel à l'action est en général encore mieux perçu par les élèves, probablement parce qu'il s'adresse à chacun plutôt qu'à tous et qu'il éveille en chaque élève le sentiment qu'il sera différent des autres et qu'il pourra faire mieux. Il permet de donner à chacun, l'espoir ténu, de faire partie de l'exception et non de la norme, de l'accident et non de la moyenne.

– « Vous allez voir, Monsieur, ce que je vais devenir, vous serez surpris ! », Massinissa, terminale ES.

– « Je veux absolument faire cette école privée parce que je sais qu'après tout sera plus facile

– « On veut vraiment que notre dossier soit accepté, on veut la faire cette prépa, nous ! », Will et Julien, terminale ES.

Par ailleurs, il suscite un enthousiasme contagieux, celui de l'infinitude du champ des possibles, d'autant plus fort que les désirs et le besoin d'expression et de projection dans le futur des élèves avec qui j'ai travaillé sont extrêmement forts. Ils sont régulièrement exprimés en classe ou dans les couloirs du lycée, d'autant plus souvent que leur imaginaire dépasse largement le cadre scolaire et que l'affirmation de soi passe, pour beaucoup d'élèves, par la parole et la capacité à rompre le silence. Ou quand parler, c'est d'abord exister.

Ce n'est alors plus Francis Scott Fitzgerald mais plutôt un refrain de NTM qui illustrerait le mieux cet élan d'énergie et de détermination presque aveugle porté par mes élèves et qui, souvent, ont contaminé le professeur : « La Seine-Saint-Denis, c'est de la bombe baby et si t'as le pedigree, ça se reconnaît au débit ! »<sup>12</sup>.

### Ce que parler veut dire

Si enseigner, c'est ainsi parler pour dire, faire face à une classe pour lui livrer des connaissances et leur donner du sens, l'enseignement de Pierre Bourdieu dans la Seine-Saint-Denis a été pour moi une expérience de confrontation sociale où parler pouvait se risquer à... ne plus rien avoir à dire.

Le propos du sociologue et la théorie de la domination et de la reproduction posent en effet la question du non-sens et de la contradiction entre les moyens mis en œuvre et le but visé par chacun dans la classe. C'est en effet le sens que le professeur accorde à son métier et à son rôle social, et le sens que l'élève donne à son travail aussi bien qu'aux attentes de réussite portées par la famille et l'institution qui risque de se perdre dans l'objectivation bourdieusienne. Quid d'une mission inutile pour l'enseignant et d'une mission impossible pour l'élève ?

L'histoire de la sociologie nous rappelle que deux postures classiques sont possibles : celle du protestant que décrit Max Weber qui, face à l'insupportable prédestination divine, se jette à corps perdu dans le travail et dans sa profession-vocation pour y trouver les signes rassurants de son élection ou celle du déviant de Robert K. Merton, qui, constatant que la fin ne peut être en adéquation avec les moyens, devra changer soit le but à atteindre, soit le chemin à emprunter pour y parvenir, ou bien, agir par routine, sans plus croire à ce que la société idéalise. C'est à ces choix et à ce que l'on pourrait appeler, pour parodier ici Max Weber, les « conséquences psychologiques de l'éthique bourdieusienne », que la classe et le professeur sont ici renvoyés.

Par ailleurs, cette expérience met aussi en évidence la difficulté propre à la sociologie qu'est la réception de l'objectivation de ses pratiques et de la mise en forme de son propre parcours social. Celle-ci est, dans notre cas, d'autant plus grande à surmonter qu'elle met en lumière l'existence d'une

barrière sociale et culturelle entre l'enseignant et ses élèves afin d'insister sur l'influence qu'elle peut avoir dans le processus de reproduction sociale, alors même que la classe se doit d'être un lieu de vie et d'apprentissage cohérent où un seul but commun doit animer tous les protagonistes des interactions : comprendre et réussir. Et dans le contexte dans lequel j'ai enseigné, il m'est apparu que tout ce qui pouvait nuire à la cohésion du groupe classe entraînait très vite un accroissement des difficultés scolaires car il favorise les stratégies d'évitement face au travail.

C'est donc toute la question des conséquences pédagogiques de la « violence symbolique » en acte à laquelle aboutit la présentation de la « violence symbolique » théorique qui est alors posée.

Pour autant, il me semble que les propos de Pierre Bourdieu, ainsi que les effets de réflexivité qu'ils entraînent nécessairement, permettraient chaque fois l'instauration d'une nouvelle lucidité commune dans la classe. Ils participent à la diffusion d'un savoir partagé parce qu'il a été dit, qui entraîne des interactions innovantes, des questions et des réponses inédites et une indicible connivence entre le professeur et les élèves, qui ressemble peut-être un peu à celle que partagent ceux qui ont été décrétés vaincus mais qui se savent encore debout.

« La sociologie confère une extraordinaire autonomie, surtout lorsque l'on ne l'utilise pas comme une arme contre les autres ou comme un instrument de défense mais comme une arme contre soi, un instrument de vigilance » [9, p. 38]. //

## Bibliographie

- [1] SAYAD A., *L'Immigration ou les Paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris, coll. « Cours et travaux », Raisons d'agir, 2006.
- [2] FASSIN D. ET FASSIN E. (DIR.), *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, coll. « Sciences humaines et sociales », La Découverte, 2009.
- [3] BOURDIEU P., *La Distinction*, Paris, coll. « Le sens commun », Les Éditions de Minuit, 1979.
- [4] HOGGART R., *La Culture du pauvre*, Paris, coll. « Le sens commun », Les Éditions de Minuit, 1970.
- [5] BOURDIEU P., *Les Héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.
- [6] BOUDON R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, coll. « U », Armand Colin, 1973.
- [7] BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, coll. « Le sens commun », Les Éditions de Minuit, 1980.
- [8] CHAUVEL L., « Le Retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, 2001.
- [9] BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, coll. « Le sens commun », Les Éditions de Minuit, 1987.