

École, culture et

*Entretien avec Pierre Bourdieu,
réalisé par Claude Jean,
professeur de SES
au lycée Guist'hau de Nantes (44),
retranscrit par Suzanne Jean.*

Ce texte est la retranscription d'un entretien réalisé par notre collègue Claude Jean pour une émission de la radio scolaire de l'Ofrateme¹ du 8 janvier 1974, qui faisait partie d'une série sur l'information et la formation pédagogique des enseignants. L'enregistrement eut lieu à la fin de l'année 1973, chez Pierre Bourdieu. Dans le contexte de l'époque, la formation était dominée par une orientation que l'on peut qualifier de « psycho-pédagogique » et Claude Jean a dû batailler pour introduire une dimension sociologique. Pierre Bourdieu était lui-même très conscient des fortes résistances que rencontraient ses analyses dans un milieu dominé par cette orientation « psycho-pédagogique » dont les principaux promoteurs occupent aujourd'hui encore des positions de pouvoir dans l'institution scolaire.

L'émission provoqua des débats houleux, les enseignants d'alors (d'aujourd'hui ?) ayant les plus grandes difficultés à mettre en relation ce qui se passe « dans la classe » et les logiques sociales à l'œuvre dans la société. Claude Jean avait préparé l'entretien en s'appuyant principalement sur un article paru dans la *Revue française de sociologie* en 1966, « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture ». Nous le remercions de nous offrir ce document inédit. Comme beaucoup d'autres, il a conservé de cette rencontre le souvenir d'un Pierre Bourdieu à la fois impressionnant sur le plan intellectuel et simple et chaleureux sur le plan humain.

¹. Office français des techniques modernes d'éducation, devenu Centre national de documentation pédagogique (CNDP).

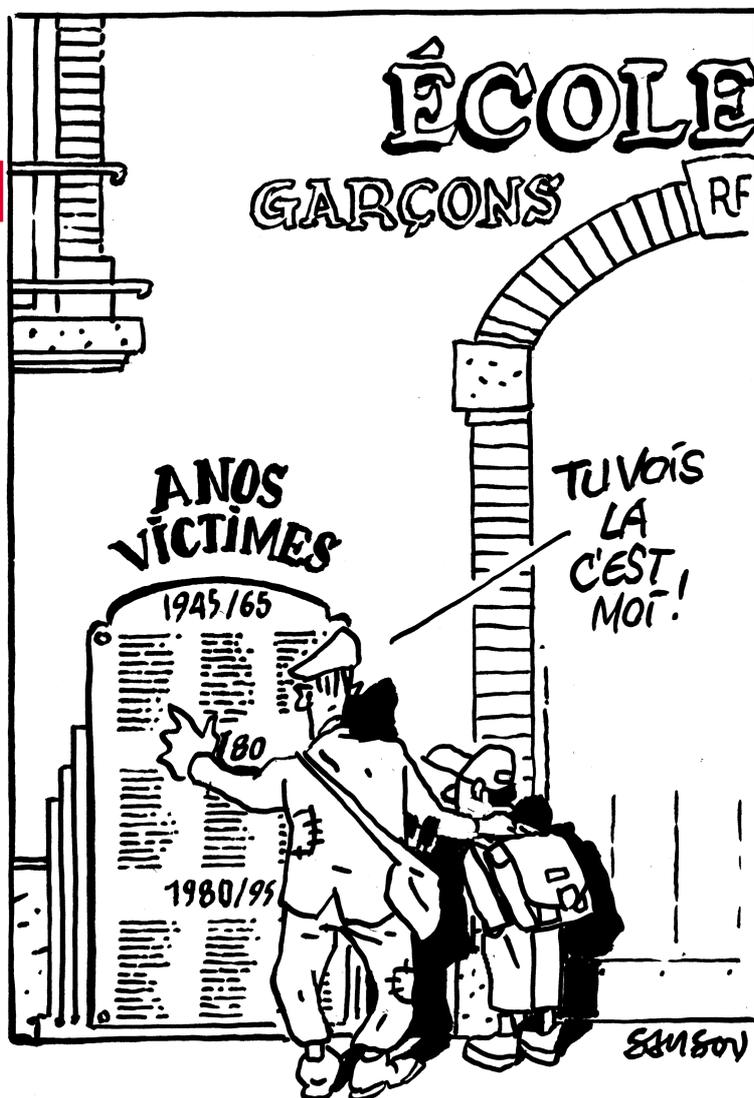
Claude Jean : *Pouvez-vous tout d'abord situer historiquement la publication de votre article de 1966 sur « L'école conservatrice ». Que se passait-il alors dans l'université et dans toute l'école ? Qu'en disait-on ? Quels*

étaient, à l'époque, les textes importants concernant l'école? Je rappelle que vous introduisiez votre article ainsi: «C'est sans doute par un effet d'inertie culturelle que l'on peut continuer à tenir le système scolaire pour un facteur de mobilité sociale selon l'idéologie de l'école libératrice. Alors que tout tend à montrer au contraire qu'il est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale, en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage culturel, au don social traité comme don naturel.»

Pierre Bourdieu : En fait, lorsque j'ai écrit ce texte, en 1964, nous étions dans la première phase de recherches sur l'enseignement supérieur, recherches qui se sont prolongées ensuite sur l'enseignement secondaire et sur l'enseignement primaire. À l'époque, on savait relativement beaucoup et relativement peu de choses sur le système d'enseignement. C'est-à-dire que l'essentiel des phénomènes d'inégalité étaient, *grosso modo*, connus. Et le mouvement étudiant, par exemple, avait fait un usage quasi rituel du fameux taux de 6 % de fils d'ouvriers. Cet usage rituel d'ailleurs, ayant une fonction de mithridatisation plus que de mobilisation. Ce que nous avons fait et ce que fait en particulier cet article, c'est de tirer les conséquences systématiques de faits qui étaient purement et simplement constatés, et même enrobés dans un discours qui en annulait la signification. Par exemple, on savait très bien que les chances d'accéder en sixième étaient beaucoup plus fonction de l'origine sociale que du niveau scolaire – ou plus exactement, qu'à niveau scolaire égal, on accédait beaucoup plus facilement en sixième quand on était fils de milieu favorisé que de milieu défavorisé.

On savait aussi que, selon le milieu, on avait une réussite scolaire plus ou moins bonne. Ce qui fait que les deux types de handicaps se cumulaient, cela expliquant les inégalités très grandes dès la sixième. On savait aussi que l'élimination en cours d'études était très inégale selon les milieux.

Ce que l'on n'avait pas vu, ou voulu voir, ce sont les mécanismes qui favorisaient cette élimination et surtout, peut-être, la contribution que l'école apportait à cette élimination, par son idéologie propre et, en particulier, par l'illusion enfermée dans la formule «école libératrice».



Claude Jean : Vous citez des chiffres: «Un fils de cadre supérieur a 80 fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et 40 fois plus qu'un fils d'ouvrier et ses chances sont encore deux fois supérieures à celles d'un fils de cadre moyen». C'est ainsi que la part des fils de cadres supérieurs et des membres de professions libérales atteint 57 % à Polytechnique, 54 % à l'ENS, souvent citée pour son recrutement démocratique, 47 % à l'École centrale et 44 % à l'Institut d'études politiques. Est-ce qu'aujourd'hui ces proportions ont beaucoup changé?

Pierre Bourdieu : Depuis cet article, nous avons étendu considérablement le champ de nos recherches et, en particulier, nous avons mené des enquêtes sur les facultés des sciences qui ont donné matière à un livre de Monique de Saint-Martin, intitulé *Les Fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, où sont étudiées les chances d'accès aux différents types d'enseignement scientifique, facultés, grandes écoles, etc. D'autre part, nous avons travaillé sur les grandes écoles et ceci nous a conduits, évidemment, à vérifier ces statistiques et plus

précisément à découvrir ce qui est la loi fondamentale de l'élimination dans le système d'enseignement, à savoir que plus on s'élève dans la hiérarchie des établissements d'enseignement supérieur, et à l'intérieur de ces établissements, dans la hiérarchie des sections, qui sont toujours hiérarchisées (par exemple, les mathématiques étant plus hautes que la géologie, ou la philosophie étant plus haute que la géographie), plus on voit parallèlement s'accroître la part des classes supérieures. Et à l'intérieur des classes supérieures, la part des fractions les plus favorisées de la classe dirigeante. C'est ainsi que, quand on parle de pourcentage de fils d'ouvriers, dans les facultés, à la limite, ça ne veut rien dire. On doit toujours préciser, d'une part, pas seulement le pourcentage des fils d'ouvriers ou des fils de cadres supérieurs dans la population étudiante, mais la probabilité d'accès, c'est-à-dire la chance qu'a d'accéder à un ordre d'enseignement une catégorie déterminée.

Quand on lit 6 % de fils d'ouvriers, on oublie que les ouvriers représentent une population beaucoup plus importante dans la population globale et que, du même coup, 6 % par rapport à une population énorme, c'est beaucoup moins que 6 % pour une population beaucoup plus petite. C'est évident, mais cette erreur est commise constamment dans les analyses. C'est pourquoi il faut raisonner en termes de probabilités d'accès et non pas de pourcentages de représentation. Cette erreur est utilisée sciemment, très souvent, par les défenseurs du système scolaire français pour dire que finalement, c'est un enseignement assez démocratisé. Par exemple, actuellement, les facultés de lettres ont un taux de filles (d'ailleurs l'inégalité des sexes est aussi intéressante, mais ce n'est pas notre objet) et un taux de classes populaires relativement élevés en termes de pourcentages. Mais, en grande partie, c'est parce qu'elles sont un lieu de relégation. C'est parce que, au fond, les facultés de lettres n'intéressent personne, parce qu'elles n'ont pas de débouchés, parce qu'elles sont au dernier dessous, finalement, de l'enseignement supérieur français qu'elles ont ces taux très élevés.

Au contraire, quand on va des facultés de lettres aux facultés des sciences, qui elles-mêmes sont très bas dans la hiérarchie, parce qu'elles sont prélevées de tout ce qui va dans les grandes écoles scientifiques, des facultés des sciences aux facultés de droit, des facultés de droit aux facultés de médecine, des facultés de médecine aux « petites » grandes écoles, si on peut dire « petites » grandes écoles, enfin aux grandes grandes écoles pour arriver aux très grandes écoles comme l'École polytechnique ou l'École normale, on voit s'accroître continuellement le taux de classes supérieures. Et on a une sorte de *continuum* de la sixième technique jusqu'à Polytechnique. On voit croître continuellement le taux de classes supérieures.



Je crois que c'est le fait fondamental. Au fond, ce que nous avons quand nous croyons avoir des hiérarchies scolaires, ce sont en réalité des hiérarchies sociales, et ces hiérarchies sociales se maintiennent au cours du temps. Et nous avons pu comparer des probabilité d'accès sur une période malheureusement très petite – ce n'est pas notre faute, c'est qu'auparavant les statistiques n'existaient pas –, sur une période de cinq ans, la structure des chances ne bouge pas. Pratiquement, la déformation de la structure est absolument imperceptible. Même si, en chiffre absolu, les fils d'ouvriers, par exemple, augmentent. Mais la structure globale est relativement constante.

Claude Jean : *Pour situer la position scientifique de votre analyse, je cite encore votre introduction : « Il semble en effet que l'explication sociologique puisse rendre aussi raison complètement des inégalités de réussite que l'on attribue le plus souvent à des inégalités de dons. » Pouvez-vous préciser en quoi la sociologie a cette faculté ?*

Pierre Bourdieu : Nous sommes actuellement en train de faire une analyse qui illustre, je crois, assez bien, ce pouvoir qu'a la sociologie. Nous avons pu avoir plusieurs paquets de copies d'élèves d'une grande khâgne féminine parisienne où se recrutent pratiquement l'essentiel des Sévriennes. Nous avons, pour ces copies, l'appréciation du professeur de philosophie, nous avons la note et nous avons les caractéristiques sociales de l'élève considérée. Sans entrer dans le détail de l'analyse qui est assez compliquée, nous observons ceci : les notes et la qualité des adjectifs qualificatifs attribués aux élèves varient continuellement et régulièrement, avec quelques chevauchements, mais imperceptibles, quand on s'élève dans la hiérarchie sociale. C'est-à-dire que, ayant *a priori* classé un paquet de copies depuis les filles des fractions supérieures de la classe ouvrière (puisque'il n'y a pas autre chose dans ce type d'enseignement) jusqu'aux fractions dominantes de la bourgeoisie parisienne, en passant par les fractions inférieures des classes moyennes provinciales, etc., on voit s'élever les notes et – autre chose plus significative – on voit changer le système d'adjectifs attribués aux élèves.

Par exemple, des adjectifs comme « servile », « bas », « sordide », « plat », « ridicule », etc., disparaissent à partir des classes moyennes.

Il faut penser à quel point ces mécanismes sont puissants puisque'il s'agit d'élèves de classe préparatoire aux grandes écoles, sursélectionnées, qui, toutes, pour accéder à cette classe, doivent avoir deux mentions « bien » au baccalauréat, qui sont déjà des produits d'excellence du système scolaire. Alors on peut imaginer ce que serait ce type de jugement en sixième.

[ces hiérarchies sociales se maintiennent au cours du temps]

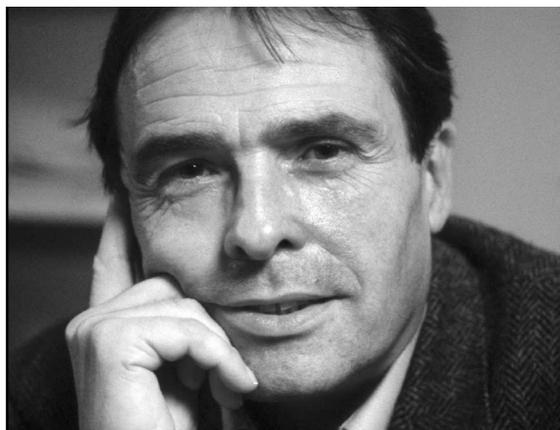
Si on suit le changement d'adjectifs, c'est « sordide »... etc., ensuite « sérieux » et ensuite, à l'autre extrémité, « brillant », « distingué », « raffiné », etc. Comme toujours, les lois sociologiques ne sont pas des lois mécaniques, des lois physiques, c'est-à-dire qu'il arrive, très très rarement, qu'une élève, fille de grand avocat parisien, se fasse traiter de « plate », sûrement pas de « sordide », de « sérieuse ». De même, il arrive à quelques élèves des classes moyennes de recevoir l'adjectif « brillant ». Simplement, statistiquement, la progression est absolument régulière d'un extrême à l'autre du *continuum*. Ce qui veut dire que, là encore, on saisit les mécanismes sociaux inconscients par lesquels les jugements scolaires s'appliquent à des caractéristiques sociales inconscientes. C'est-à-dire que ce professeur, croyant juger des copies de philosophie, juge en réalité des attitudes sociales, de la distinction ou de la vulgarité, en dernière analyse, c'est-à-dire des qualifications purement sociales au nom desquelles on recrute dans les salons.

Claude Jean : *Vous écrivez : « En fait, chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisé qui contribuent à définir, entre autres choses, les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère sous les deux aspects les classes sociales est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et, par là, des taux inégaux de réussite. » Qu'entendez-vous par « capital culturel » ? Pourquoi utilisez-vous un vocabulaire économique pour parler de culture ? Qu'est-ce que l'ethos dont vous parlez ?*

Pierre Bourdieu : En fait, j'ai utilisé ce vocabulaire économique, qui à l'époque était à ses premiers balbutiements (j'ai employé pour la première fois ce vocabulaire dans cet article même), à titre d'analogie, en pensant que, en tout cas, ça pouvait éclairer et faire sentir les choses par simple analogie. Cela avait donc une valeur essentiellement de facilitation de l'accès. Et il s'est trouvé que, par la suite, cette analogie s'est révélée féconde du point de vue heuristique et nous a permis de découvrir des foules de choses.

En gros, actuellement, nous dirions que les investissements scolaires doivent être compris comme un élément d'un système d'investissement caractéristique de chaque classe sociale, systèmes d'investissement que les gens font à très long terme et qui ont pour fonction de permettre à la famille de reproduire sa position dans la structure sociale, ou, si l'on veut, son capital, dans tous les sens du terme. Concrètement, cela veut dire ceci : au fond, les stratégies d'éducation, le fait d'envoyer son enfant dans le technique ou dans un lycée, le fait de payer des études longues ou de ne pas en payer, le fait de faire du grec ou de ne pas en faire, etc., tous ces choix

stratégiques sont commandés par la volonté, inconsciente évidemment, d'assurer à la génération suivante des choses que possède la génération actuelle – ou ne possède pas. C'est un certain capital économique, mais ce qui nous intéresse du point de vue de l'école, c'est un certain capital culturel. Dans le capital culturel, on peut mettre des choses très différentes. On peut mettre ce qu'on appelle, *grosso modo*, le niveau d'instruction, et ce serait la définition la plus restrictive, mais aussi une certaine manière de parler, certaines habitudes de fréquentation de spectacles, de culture, etc., certains goûts. Le goût fait partie fondamentalement du capital culturel – un goût en musique, un goût en peinture, ou en non-peinture, etc. Bref, tout un ensemble de dispositions possédées par la famille et que cette famille s'efforce de transmettre. Elle s'efforce de les transmettre de mille façons, mais aussi par l'intermédiaire de l'école. Elle délègue à l'école un travail de transmission. D'autre part, la famille transmet aussi une attitude à l'égard de ce capital. C'est ce que nous appelons l'*ethos*. On pourrait dire aussi « disposition éthique ». On dit ethos pour dire que ce n'est pas quelque chose de conscient.



© Louis Monier/Gamma

C'est un système de valeurs complètement implicite, complètement inconscient. Par exemple, je parle dans cet article constamment de la « bonne volonté culturelle » de la petite bourgeoisie. Cela veut dire que la petite bourgeoisie n'a guère de capital culturel, elle est plutôt pauvre sous ce rapport, même les fractions les plus favorisées culturellement de la petite bourgeoisie, comme les instituteurs, sont relativement pauvres en capital culturel. Ils transmettent relativement peu. Ils compensent ce handicap relatif en inculquant à leurs enfants une disposition très intense à faire fructifier ce capital.

Et c'est cette espèce de disposition à l'égard du capital et, du même coup, à l'égard de l'école, qui est le terrain sur lequel on peut faire fructifier le capital culturel, cette disposition que j'appelle *ethos* pour ne pas dire « éthique », pour bien rappeler que ces dispositions sont inconscientes. Ce n'est pas une morale, une morale scolaire, ce sont des attitudes à l'égard du système sco-

laire. C'est au fond la valeur que l'on accorde au système scolaire et à la réussite scolaire.

Alors, en gros, par exemple, les classes populaires, pour être très très grossier, elles se caractérisent par un faible capital et une faible disposition à le faire fructifier. Ce qui se comprend, puisque cette disposition est elle-même le produit des chances de le faire fructifier. La petite bourgeoisie a un capital relativement faible mais une grosse disposition à le faire fructifier, beaucoup de bonne volonté, c'est ce que les professeurs reconnaissent sous le terme de « sérieux ». Et, enfin, les classes supérieures ont un fort capital et des dispositions variables selon les fractions de la classe dirigeante. Par exemple, les fils de professeurs cumulent tous les avantages, ayant à la fois les bonnes dispositions et une forte quantité de capital. Ce que je dis est très grossier. Mais, en gros, cela donne les lois à partir desquelles on peut comprendre les réussites scolaires.

Claude Jean : *Vous parlez de niveau culturel global de la famille. Est-ce qu'il est lié à la classe à laquelle appartient la famille, au revenu ? Quels sont les facteurs qui déterminent ce niveau ?*

Pierre Bourdieu : La relation est assez compliquée. Il faudrait raisonner en termes relativement fins. *Grosso modo*, à l'intérieur des classes populaires, la possession du capital est en général, très faible. Le capital linguistique est faible et toutes les formes de capital secondaire (information sur le système scolaire, fréquentation de lieux de culture, etc.) sont faibles. Tout va dans le même sens. Au niveau des classes moyennes, on peut distinguer deux grandes catégories :

1. les fractions les plus intellectuelles des classes moyennes, c'est-à-dire, en gros, les instituteurs, les petits fonctionnaires, etc. ;
2. les fractions les moins intellectuelles des classes moyennes, c'est-à-dire les artisans et les commerçants.

Les premiers sont plus favorisés à l'égard du système scolaire pour deux raisons. Exemple : le fils d'instituteur, qui est atypique à ce point de vue, est à la fois celui qui reçoit plus de capital culturel et une langue meilleure que le fils de petit commerçant, et en même temps celui qui reçoit le maximum de bonne volonté culturelle (on dit communément : le fils d'instituteur va à l'ENS). Il reçoit plus de dispositions dans la mesure où il attend tout son salut du système scolaire. Alors que le fils de commerçant peut l'attendre de l'héritage paternel, c'est-à-dire d'un autre mode de transmission du capital. Au niveau des classes supérieures, les fractions dirigeantes de la classe dirigeante, les fils de patrons, de commerçants et de grands commerçants ont un capital culturel moins grand que les fractions intellectuelles ou les professions libérales, et

ont une disposition moins grande à faire fructifier ce capital par l'école (ils réussissent tout à fait autrement). Exemple : les élèves de HEC qui, du point de vue de la réussite scolaire, sont parmi les plus bas de toutes les grandes écoles, et qui ont une réussite sociale très élevée – si on mesure en termes de revenu –, plus élevée que les élèves de l'École normale supérieure ; leur réussite sociale n'a rien à voir avec leur réussite scolaire. Autrement dit, le système scolaire ne fait pas tout.

Claude Jean : *Dans le capital culturel, vous faites entrer l'information. Vous écrivez également : « Les enfants originaires des milieux les plus favorisés héritent aussi de savoirs et de savoir-faire, des goûts et un bon goût, dont la rentabilité scolaire est d'autant plus grande que ces impondérables de l'attitude sont plus souvent mis au compte du don. » Qu'est-ce que ces savoirs et ces savoir-faire ?*

Pierre Bourdieu : En fait, là, il y a deux effets qui sont un peu télescopés dans cette phrase. Il y a d'une part, le fait que les enfants de classes supérieures ont des foules d'aptitudes qui sont valorisées sur le marché scolaire en quelque sorte. Ils ont un certain minimum de langage, un certain accent, une certaine tenue, certaines postures, certaines mimiques. Tout ça sont des choses qui entrent dans la note finalement, même quand les professeurs ne le savent pas et surtout quand ils ne le savent pas.

Et, deuxièmement, ces choses-là sont acquises d'une certaine façon, et acquises de façon non scolaire. Et chacun sait que parmi les reproches les plus infamants du système scolaire, il y a l'appréciation : « scolaire ». Ça, c'est un des paradoxes du système scolaire et des professeurs, que de reprocher aux enfants qui doivent tout leur savoir à l'école de ne pas avoir d'autres sources de connaissances que scolaires.

Du même coup, cela veut dire que les gens qui importent dans le système scolaire une culture non pas « non scolaire » mais « non scolairement acquise », ce qui est très différent, c'est-à-dire qui, au lieu d'avoir appris Racine dans leur

manuel, ont vu la représentation à la Comédie-Française à l'âge de six ans, ces gens-là ont une valeur formidable dans le système scolaire, qui se renie lui-même. Alors là, ça pose un problème très intéressant du point de vue de la sociologie des enseignants, qui, pour une part très importante dans l'enseignement secondaire, sont eux-mêmes des fils d'instituteurs, des fils des classes moyennes ou au bas des classes supérieures, comme en témoignent leur traitement, leur position dans la hiérarchie sociale, etc., et qui importent très souvent dans leur pratique des valeurs qui sont celles des fractions les plus hautes de la classe dirigeante. Et, en fait, quand



© Manuelle Toussaint/Gamma

ils écrivent « scolaire », c'est une espèce de hara-kiri symbolique, ils s'annulent eux-mêmes comme producteurs et transmetteurs de culture, ils dévalorisent leur propre travail. C'est un des effets fondamentaux.

Un deuxième effet est dû à leur ignorance des mécanismes sociaux de production des aptitudes, ignorance intéressée d'ailleurs, puisqu'au fond on leur a toujours dit pendant toutes leurs études qu'ils étaient doués, et ils mettent leur point d'honneur à être celui qui a réussi pendant toutes ses études, à être intelligent (s'ils n'avaient pas été intelligents, ils n'auraient pas réussi...). Ayant attaché leur valeur à leur don, ils sont peu portés à découvrir que les dons des autres sont en réalité des produits sociaux et, du même coup, en traitant comme « don » des produits sociaux, ils naturalisent des aptitudes qui en réalité sont des produits sociaux. Et, du coup, ils les consacrent, ils les reconnaissent, ils les légitiment.

Claude Jean : *Concernant ce que vous appelez « le choix du destin », vous écrivez : « Les membres des classes populaires et moyennes prennent la réalité pour leur désir. »*

Pierre Bourdieu : C'est un des mécanismes les plus puissants d'élimination. Les classes populaires ne sont pas vraiment éliminées du système scolaire, c'est là une des forces du système scolaire, elles s'en éliminent. À la différence des autres formes de dépossession, en particulier la dépossession économique, la dépossession scolaire et culturelle s'opère sans douleur. En ce sens que, on n'a pas tellement besoin de mettre les fils d'ouvriers à la porte : il y en a une forte proportion qui s'élimine parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas doués, intériorisant eux-mêmes l'idéologie dominante sur le système scolaire ; ou bien ils n'intéressent pas le système scolaire, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas bons, qu'ils ne travaillent pas bien, etc.

Donc, il y en a une partie très importante qui s'élimine, et très tôt. C'est-à-dire dès la fin de la sixième. Ceux qui ne s'éliminent pas dès ce moment-là s'éliminent en cours de route. L'élimination par l'examen est une des mystifications de l'idéologie étudiante et des revendications de Mai 68 : c'est très typique que ce soient les bénéficiaires de l'examen qui crient « à bas l'examen ! », pour bénéficier encore plus de l'examen ! La révolte contre les examens est une révolte inconsciemment intéressée, dans la mesure où, en fait, l'élimination importante, c'est l'élimination sans examen.

Et, en fait, la mortalité (comme on dit dans le jargon technique), la mortalité scolaire maximum est en sixième, et ensuite entre, en gros, la sixième et la troisième. Et ceux qui tombent au baccalauréat, proportionnellement, c'est presque rien. Mais, évidemment, le baccalauréat intéresse tout le monde, c'est-à-dire la classe dirigeante,

ceux qui écrivent dans *Le Monde*, dans les journaux, etc. Du même coup, cette sorte de représentation fataliste, au fond, du système scolaire, que, par exemple, Girard commentait comme manque de volonté des parents ou manque de volonté des élèves, est une représentation réaliste. C'est-à-dire à travers le fait de dire : « Je ne suis pas doué » ou « Mon fils n'est pas doué », ils disent quelque chose qui est quand même vrai, c'est-à-dire : « Mon fils n'a aucune chance ».

Claude Jean : *Vous attachez une grande importance aux choix initiaux et aux premières orientations. De quels choix et de quelles orientations s'agit-il ? Et pourquoi cette importance ?*

Pierre Bourdieu : C'est une des choses qui s'est trouvée vérifiée très fortement et très systématiquement par toutes les recherches ultérieures. On a l'impression que les jeux sont faits pratiquement à l'entrée en sixième. C'est que le choix de la section en sixième, et de l'établissement en sixième, commande l'essentiel de la réussite ultérieure. Par exemple, là encore, plus on s'élève dans la hiérarchie des établissements, plus la part de ceux qui sont entrés dans les établissements les plus hauts et dans les sections les plus hautes de ces établissements, dès la sixième, s'élève et ainsi de suite. Autrement dit, les orientations primitives, originelles, ont un rôle formidable. On est comme dans des tragédies, finalement. D'ailleurs, le système scolaire ressemble tout à fait à la tragédie dans laquelle on attend jusqu'au quatrième acte. Mais, enfin, tout est joué dès le début. La différence étant qu'on ne le dit pas au début. C'est comme dans la tragédie moderne. Si au moins on disait aux gens « vous êtes foutus », d'entrée, peut-être qu'il se fatigueraient moins.

[parmi les reproches les plus infamants du système scolaire, il y a l'appréciation : « scolaire »]

Claude Jean : *Venons-en à l'école en elle-même. Vous écrivez : « Si l'on prend vraiment au sérieux les inégalités socialement conditionnées devant l'école et devant la culture, on est obligé de conclure que l'équité formelle à laquelle obéit tout le système d'enseignement est injuste réellement, et que toute société qui se réclame d'idéaux démocratiques protège mieux les privilèges que la transmission ouverte des privilèges. » Et vous ajoutez : « en traitant tous les enseignés si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. »*

Pierre Bourdieu : Une des propriétés les plus importantes du système scolaire, c'est qu'il élimine sans éliminer tout en éliminant, comme je le disais. Autrement dit, non seulement il élimine mais il dissimule qu'il élimine. Il produit un double effet : éliminant en

dissimulant les mécanismes par lesquels il élimine, il justifie l'élimination, aussi bien auprès des bénéficiaires que des victimes de l'élimination, dans la mesure où il parvient à les convaincre qu'ils ont été légitimement éliminés parce qu'ils n'étaient pas doués, ou parce qu'ils n'étaient pas travailleurs. Et, du même coup, je pense que le système scolaire est un des grands mécanismes de conservation sociale, (c'était là le sens du titre que j'avais donné à l'article) dans la mesure où le système scolaire reproduit (c'est le titre du livre que nous avons publié depuis, *La Reproduction*), il reproduit les structures sociales et il dissimule qu'il les reproduit, ce qui donne à ce travail de reproduction une force particulière.

Claude Jean : *Vous accusez la tradition pédagogique qui, selon vous, ne s'adresse en fait, « sous des dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou à des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école. Non seulement elle exclut l'interrogation sur les moyens les plus efficaces de transmettre complètement à tous les savoirs et le savoir-faire qu'elle exige de tous et que les différentes classes sociales ne transmettent que très inégalement, mais encore elle tend à dévaloriser comme primaires, au double sens de « primitif » et de « vulgarisé », et paradoxalement comme « scolarisé, les actions pédagogiques tournées vers de telles fins ». Que pensez-vous de la pédagogie ?*

Pierre Bourdieu : En gros, ce que je veux dire, c'est que les réflexions pédagogiques, même d'apparence aussi révolutionnaire qu'on voudra, restent toujours dans les limites du système scolaire. Et, du même coup, elles ne peuvent pas percevoir les fonctions du système scolaire, fonctions qui sont définies par la relation entre le système scolaire et le dehors.

Claude Jean : *À l'époque, vous doutiez de la faculté de transformation du système scolaire. Pourquoi ? Qu'en pensez-vous aujourd'hui ?*

Pierre Bourdieu : En gros, je pense que (je pense à un mot de Descartes qui disait : « qui accroît sa science, accroît sa douleur ») mieux on connaît le système scolaire, plus on désespère de son pouvoir de se transformer lui-même, et on désespère des chances qu'il a de recevoir mandat de se transformer. C'est-à-dire que le système scolaire, dans l'état actuel de la structure sociale, n'intéresse que les classes dirigeantes qui en bénéficient, et il y a peu de chances qu'elles lui fassent subir une transformation visant à ce qu'il ne remplisse plus les fonctions qu'il remplit pour elles. Et, deuxièmement, à supposer qu'on lui demande ces transformations radicales, le système scolaire opposerait une inertie très grande à des demandes de ce type pour une raison

fondamentale : les agents du système scolaire sont les produits du système scolaire et, du même coup, ils tendent à reproduire ce système (ce sont quelques mots sur un problème beaucoup trop compliqué pour être traité en quelques phrases).

Claude Jean : *Vous pensez que l'école ne joue pas son rôle. Mais vous pensez aussi que seule elle peut résoudre ces inégalités culturelles d'origine, et l'on vient d'en mesurer l'importance. Est-ce que vous ne privilégiez pas le rôle de l'école alors que la culture est diffusée par des sources de plus en plus nombreuses, des mass média, musées, maisons de la culture, etc.*

Pierre Bourdieu : Je ne dis pas exactement « seule elle peut résoudre », je dis que sans une action scolaire systématique, on ne peut pas espérer résorber un certain type d'inégalités. C'est une simple nuance, mais relativement importante. Ce qui suppose d'ailleurs qu'on lui donne les moyens de le faire. C'est-à-dire qu'il y ait une demande sociale en ce sens, ce qui me paraît improbable dans l'état actuel du fonctionnement de notre société. Concrètement, je pense que, effectivement, l'école est, dans l'état actuel, le seul moyen. Pour la bonne raison que les inégalités initiales sont liées aux inégalités initiales des familles et des enfants issus de ces familles. Aussi longtemps qu'on ne peut pas contrôler la transmission du capital culturel entre les générations, et ce ne sera pas demain la veille – parce qu'on peut mettre un impôt sur le capital économique, si tant est que ça réussisse, alors que je ne vois pas comment on en mettrait un, un jour, sur le capital culturel –, étant donné qu'il se transmet dans les conversations entre père et fils, entre père et mère, dans les promenades, dans les repas familiaux, etc., la transmission du capital culturel n'étant pas contrôlable, et le contrôle n'en étant pas nécessairement souhaitable, tout ce qu'on peut espérer c'est une action visant à compenser les handicaps de ceux qui ne reçoivent pas de la famille ce capital. Cette action, si on veut qu'elle soit systématique et massive dans l'état actuel, le seul instrument massif d'inculcation, d'action pédagogique, c'est évidemment le système scolaire. Alors on dira : « Mais il y a les mass media, la radio, la télévision, etc., nos enfants sont bombardés, d'ailleurs nous, professeurs, sommes bien placés pour le savoir, ils ne lisent plus, ils n'apprennent plus, ils ne font plus leurs devoirs, etc. » En fait, tout ça est tout à fait illusoire. Ça ne veut pas dire que l'influence de ces moyens soit nulle. Mais, par une loi simple, il y a un processus génétique qui, comme tout processus génétique, est orienté. « On commence par être enfant avant d'être homme », comme disait Descartes. Cela veut dire simplement qu'on commence par être l'élève d'une famille, puis l'élève d'une école. Et c'est en tant qu'élève d'une famille, ou qu'élève d'une école, qu'on perçoit tous les messages possibles. C'est-à-dire que



les enfants de tel village du Béarn qui écoutent la télévision, ne l'écoutent pas du tout de la même façon que les fils de cadres supérieurs, ne serait-ce que parce que, dans un cas, on les laisse écouter n'importe quoi, dans l'autre cas on sélectionne les émissions qu'ils ont le droit de regarder, et que ces émissions, sélectionnées ou non sélectionnées, ils les perçoivent à travers des catégories de perceptions très différentes qu'ils ont reçues de leur famille et de l'école. L'un a des grilles, perçoit les mots, a des points de repères, parfois ses parents sont là pour lui dire : « Regarde : tu vois, le Canada, c'est auprès des États-Unis, d'ailleurs papa y est allé l'an dernier, etc. » Dans l'autre cas, c'est quelque chose comme l'Atlantide. Je pense que l'idée simple est celle-ci : ce qui est acquis par la famille est le principe de perception de tout ce qui peut être acquis par tous les autres véhicules. Et seule l'école peut corriger cela, en donnant des instruments que la famille ne donne pas à certains.

Claude Jean : *Il ne faut pas surestimer la fonction des musées, des maisons de la culture, ou autres sources qui se multiplient.*

Pierre Bourdieu : Dans l'état actuel, c'est une loi fondamentale : de même qu'on peut dire « le capital va au capital », on peut dire que le capital culturel va au capital culturel. Et, dans l'état actuel, toutes ces choses ne profitent qu'aux riches en capital culturel. Quand on met une maison de la culture à Annecy, ce sont les détenteurs d'un capital culturel qui seront les utilisateurs et qui compenseront une des formes du handicap des provinciaux, à savoir d'avoir moins de théâtres. Mais, dans l'état actuel, l'offre culturelle, le fait de créer un marché sur lequel on offre des produits culturels, ne crée pas immédiatement la demande de produits culturels, sauf chez des gens qui en ont déjà le besoin. Le besoin de culture est un besoin cultivé, c'est-à-dire que l'on cultive. Et l'école est le seul instrument de masse, finalement.

[les réflexions pédagogiques, même d'apparence aussi révolutionnaire qu'on voudra, restent toujours dans les limites du système scolaire]

Claude Jean : *Pour finir, que pensez-vous d'une critique qui vous est faite d'adopter une perspective qui vous interdit de percevoir l'appareil scolaire comme un lieu de contradictions liées à la lutte pour la domination idéologique ?*

Pierre Bourdieu : C'est une critique qui me paraît injuste et surtout superficielle. Parce qu'en réalité, le système scolaire, si on veut en comprendre le fonctionnement, doit être saisi comme il est réellement, c'est-à-dire comme relativement autonome, relativement indépendant et relativement indépendant par rapport aux rapports de classes. Cela veut dire que le système scolaire remplit des fonctions externes de conservation. Je pense que ce que j'ai dit le montre assez. Et il les remplit d'autant mieux qu'il n'a pas l'air de les remplir et qu'il se sert de son autonomie, de son apparence d'indépendance pour dissimuler qu'il remplit ces fonctions.

Du même coup, pour comprendre vraiment le système scolaire, il faut prendre en compte ces deux choses. Aussi longtemps qu'on dit « l'école au service du capital », on fait un court-circuit et on remet le compteur à zéro. Tout le travail que j'ai fait depuis dix ans, en sociologie de l'éducation, a consisté à donner un véritable sens à la notion de culture dominante. C'est une culture qui est dominante dans la mesure où elle n'est pas directement la culture de la classe dominante : il y a un décalage très important entre la culture scolaire et la culture de la classe dominante, qui peut être soit du retard, soit de l'avance, selon les époques. Ce décalage est très important pour permettre l'illusion que la culture scolaire est une culture libre, une culture désintéressée, une culture universelle.

Et pour remplir une des fonctions fondamentales du système scolaire qui est d'éliminer les gens. C'est « battu – cocu – volé – content ». C'est ça la

fonction du système scolaire : que le dindon soit content d'être rôti. Et je pense que, si on oublie cela, on fait apparemment une critique plus radicale ; elle est tout simplement plus brutale. Et il y a une différence entre radicale et brutale.]