

LE SENS COMMUN

**pierre bourdieu
et jean-claude passeron**

la reproduction

**éléments pour une théorie
du système d'enseignement**



LES ÉDITIONS DE MINUIT

COLLECTION « LE SENS COMMUN »

dirigée par Pierre Bourdieu

PIERRE BOURDIEU ET JEAN-CLAUDE PASSERON

LA REPRODUCTION

Cet ouvrage présente la synthèse théorique de recherches dont le livre *Les héritiers*, en 1964, marquait la première étape. A partir de travaux empiriques sur le rapport pédagogique, sur l'usage lettré ou mondain de la langue et de la culture universitaires et sur les effets économiques et symboliques de l'examen et du diplôme, se construit une théorie générale des actions de violence symbolique et des conditions sociales de la dissimulation de cette violence. En explicitant les conditions sociales du rapport d'imposition symbolique, cette théorie définit les limites méthodologiques des analyses qui, sous l'influence cumulée de la linguistique, de la cybernétique et de la psychanalyse, tendent à réduire les rapports sociaux à de purs rapports symboliques.

L'Ecole produit des illusions dont les effets sont loin d'être illusoire : ainsi, l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires est au principe de la contribution la plus spécifique que l'Ecole apporte à la reproduction de l'ordre établi. Par suite, essayer de mettre au jour les lois selon lesquelles elle reproduit la structure de la distribution du capital culturel, c'est non seulement se donner le moyen de comprendre complètement les contradictions qui affectent aujourd'hui les systèmes d'enseignement, mais encore contribuer à une théorie de la pratique qui, constituant les agents comme produits des structures, reproducteurs des structures, échappe aussi bien au subjectivisme de la liberté créatrice qu'à l'objectivisme pan-structuraliste.

AUX ÉDITIONS DE MINUIT



9 782707 302267

ISBN 2-7073-0226-0

LE SENS COMMUN

pierre bourdieu
et jean-claude passeron

la reproduction

éléments pour une théorie
du système d'enseignement



LES ÉDITIONS DE MINUIT

avant-propos

La composition de cet ouvrage en deux livres à première vue fort dissemblables par leur mode d'exposition ne doit pas évoquer la représentation commune de la division du travail intellectuel entre les tâches parcellaires de l'empirie et un travail théorique qui serait à lui-même son commencement et sa fin. A la différence d'un simple catalogue de relations de fait ou d'une somme de propos théoriques, le corps de propositions qui est présenté au livre I est le résultat d'un effort pour constituer en un système justiciable du contrôle logique, d'une part des propositions qui ont été construites par et pour les opérations mêmes de la recherche ou qui sont apparues comme logiquement exigées pour en fonder les résultats, et d'autre part des propositions théoriques qui ont permis de construire, par déduction ou par spécification, des propositions directement justiciables du contrôle empirique¹.

Au terme de ce processus de rectification réciproque, les analyses du livre II peuvent être considérées comme une application à un cas historique déterminé de principes qui, par leur généralité, autoriseraient d'autres applications, bien que ces analyses aient servi de point de départ à la construction des principes énoncés au livre I. Parce que ce premier livre donne leur cohérence à des recherches qui abordent le système d'enseignement sous un rapport chaque fois différent (soit successivement dans ses fonctions de communication, d'inculcation d'une culture légitime, de sélection et de légitimation), chacun des chapitres aboutit toujours, par des chemins différents, au même principe d'intelligibilité, c'est-à-dire au système des relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports entre les classes, point central de la théorie du système d'enseignement qui s'est constituée en tant que telle à mesure que son pouvoir de construction des faits s'affirmait dans le travail sur les faits.

Ce livre n'aurait pu exister sans le travail collectif de tous les chercheurs du Centre de sociologie européenne de l'Ecole pratique des hautes études. Nous remercions tout spécialement ceux d'entre eux qui nous ont aidé de leurs suggestions ou de leurs critiques, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, P. Champagne, J.-M. Chapoulie, C. Grignon, D. Merllié, M. de Saint-Martin, et P. Maledier. Nous remercions aussi MM. J. Brunschwig, J. Lindon, J.-C. Pariente et M. Verret des indications précieuses qu'ils nous ont transmises à propos de ce texte. Nous remercions enfin M.-C. Hénocque qui a tapé, avec une patience extrême, les nombreuses versions successives de ce travail.

1. Bien qu'elle ait son autonomie, cette théorie de l'action pédagogique se fonde sur une théorie des relations entre l'arbitraire culturel, l'habitus et la pratique qui recevra son développement complet dans un ouvrage en préparation de Pierre Bourdieu.

La mémoire des transformations successives qu'a subies le corps de propositions présenté au livre I et qui tendaient toutes à remplacer des propositions par d'autres plus puissantes engendrant à leur tour de nouvelles propositions liées aux principes par des relations plus nombreuses et plus serrées, suffirait à interdire de donner pour nécessaire l'état actuel de la formulation de ce système de propositions — pourtant unies par des relations nécessaires —, si l'on ne savait qu'il en est ainsi de tout corps de propositions — et même de théorèmes — considéré à un moment de son histoire. Les orientations qui ont commandé le choix de pousser plus ou moins loin la recherche étaient impliquées dans le projet même de ce livre : le développement inégal des différents moments ne peut en effet se justifier qu'en fonction de l'intention de mener la régression vers les principes ou la spécification des conséquences aussi loin qu'il était nécessaire pour rattacher à leur fondement théorique les analyses présentées au livre II.

Dès lors que l'on écarte le parti incongru de forger une langue artificielle, il n'est pas possible d'éliminer complètement, même en multipliant les mises en garde, les résonances et les harmoniques idéologiques que tout lexique sociologique éveille inévitablement chez le lecteur. De toutes les manières possibles de lire ce texte, la pire serait sans doute la lecture moralisante qui, s'appuyant sur les connotations éthiques attachées par l'usage courant à des termes techniques tels que ceux de légitimité ou d'autorité, transformerait des constats en justifications ou en dénonciations ou qui, en prenant des effets objectifs pour des produits de l'action intentionnelle, consciente et volontaire des individus ou des groupes, verrait mystification malveillante ou naïveté coupable là où il est dit seulement dissimulation ou méconnaissance. C'est un tout autre type de malentendu que pourrait susciter l'emploi de termes comme ceux de violence ou d'arbitraire qui, plus peut-être que les autres concepts utilisés dans ce texte, se prêtent à des lectures multiples parce qu'ils occupent une position à la fois ambiguë et éminente dans le champ idéologique en raison de la multiplicité de leurs utilisations présentes et passées ou, mieux, de la diversité des positions occupées par les utilisateurs présents ou passés de ces termes dans le champ intellectuel ou politique. On devrait avoir le droit de recourir au terme d'arbitraire pour désigner cela et cela seulement que l'on se donne par la définition qu'on en donne, sans s'obliger à traiter de tous les problèmes directement ou indirectement évoqués par ce concept et, encore moins, à entrer dans les débats crépusculai-

res où tous les philosophes peuvent se croire savants et tous les savants philosophes et dans les discussions néo-saussuriennes ou para-chomskiennes sur l'arbitraire et/ou la nécessité du signe et/ou du système de signes ou sur les limites naturelles des variations culturelles, discussions et débats qui doivent l'essentiel de leur succès à ce qu'ils remettent au goût du jour les plus tristes topiques de la tradition scolaire, de phusei et nomô à nature et culture. Définir l'arbitraire culturel par le fait qu'il ne saurait être déduit d'aucun principe, c'est seulement se donner, grâce à ce constructum logique dépourvu de référent sociologique et, a fortiori, psychologique, le moyen de constituer l'action pédagogique dans sa vérité objective et, du même coup, de poser la question sociologique des conditions sociales capables d'exclure la question logique de la possibilité d'une action qui ne peut atteindre son effet propre que si se trouve objectivement méconnue sa vérité objective d'imposition d'un arbitraire culturel, cette question pouvant à son tour se spécifier dans la question des conditions institutionnelles et sociales qui font qu'une institution peut déclarer explicitement sa pratique pédagogique en tant que telle sans trahir la vérité objective de cette pratique. Parce que le terme d'arbitraire convient, dans une autre de ses acceptions, à un pur pouvoir de fait, c'est-à-dire à un autre constructum, tout aussi dépourvu de référent sociologique, grâce auquel on peut poser la question des conditions sociales et institutionnelles capables de faire méconnaître ce pouvoir de fait comme tel et de le faire reconnaître par là comme autorité légitime, il est bien fait pour rappeler continûment la relation originaire unissant l'arbitraire de l'imposition et l'arbitraire du contenu imposé. On comprend que le terme de violence symbolique qui dit expressément la rupture avec toutes les représentations spontanées et les conceptions spontanéistes de l'action pédagogique comme action non violente, se soit imposé pour signifier l'unité théorique de toutes les actions caractérisées par le double arbitraire de l'imposition symbolique, en même temps que l'appartenance de cette théorie générale des actions de violence symbolique (qu'elles soient exercées par le guérisseur, le sorcier, le prêtre, le prophète, le propagandiste, le professeur, le psychiatre ou le psychanalyste) à une théorie générale de la violence et de la violence légitime, appartenance dont témoignent directement la substituableté des différentes formes de violence sociale et indirectement l'homologie entre le monopole scolaire de la violence symbolique légitime et le monopole étatique de l'exercice légitime de la violence physique.

Ceux qui ne voudront voir dans un tel projet que l'effet d'un parti-pris politique ou d'un irrédentisme caractériel ne manqueront pas de suggérer qu'il faut s'aveugler aux évidences du bon sens pour entreprendre de saisir les fonctions sociales de la violence pédagogique et pour constituer la violence symbolique comme une forme de la violence sociale dans le moment même où le dépérissement du mode d'imposition le plus « autoritaire » et le renoncement aux techniques les plus brutales de coercition sembleraient justifier plus que jamais la foi optimiste dans la moralisation de l'histoire par les seules vertus du progrès technique et de la croissance économique. Ce serait ignorer la question sociologique des conditions sociales qui doivent être remplies pour que devienne possible l'explicitation scientifique des fonctions sociales d'une institution : ce n'est pas un hasard si le moment où s'opère le passage de techniques brutales d'imposition à des techniques plus subtiles est sans doute le plus favorable à la mise au jour de la vérité objective de cette imposition. Les conditions sociales qui font que la transmission du pouvoir et des privilèges doit emprunter, plus qu'en aucune autre société, les voies détournées de la consécration scolaire ou qui interdisent que la violence pédagogique puisse se manifester dans sa vérité de violence sociale sont aussi les conditions qui rendent possibles l'explicitation de la vérité de l'action pédagogique, quelles que soient les modalités, plus ou moins brutales, selon lesquelles elle s'exerce. S'« il n'est de science que du caché », on comprend que la sociologie ait partie liée avec les forces historiques qui, à chaque époque, contraignent la vérité des rapports de force à se dévoiler, ne serait-ce qu'en les forçant à se voiler toujours davantage.

livre 1

fondements d'une théorie de la violence symbolique

On pourrait, pour élaguer un peu les tortillages et les amphigouris, obliger tout harangueur à énoncer au commencement de son discours la proposition qu'il veut faire.

J.-J. ROUSSEAU,
Le gouvernement de Pologne.

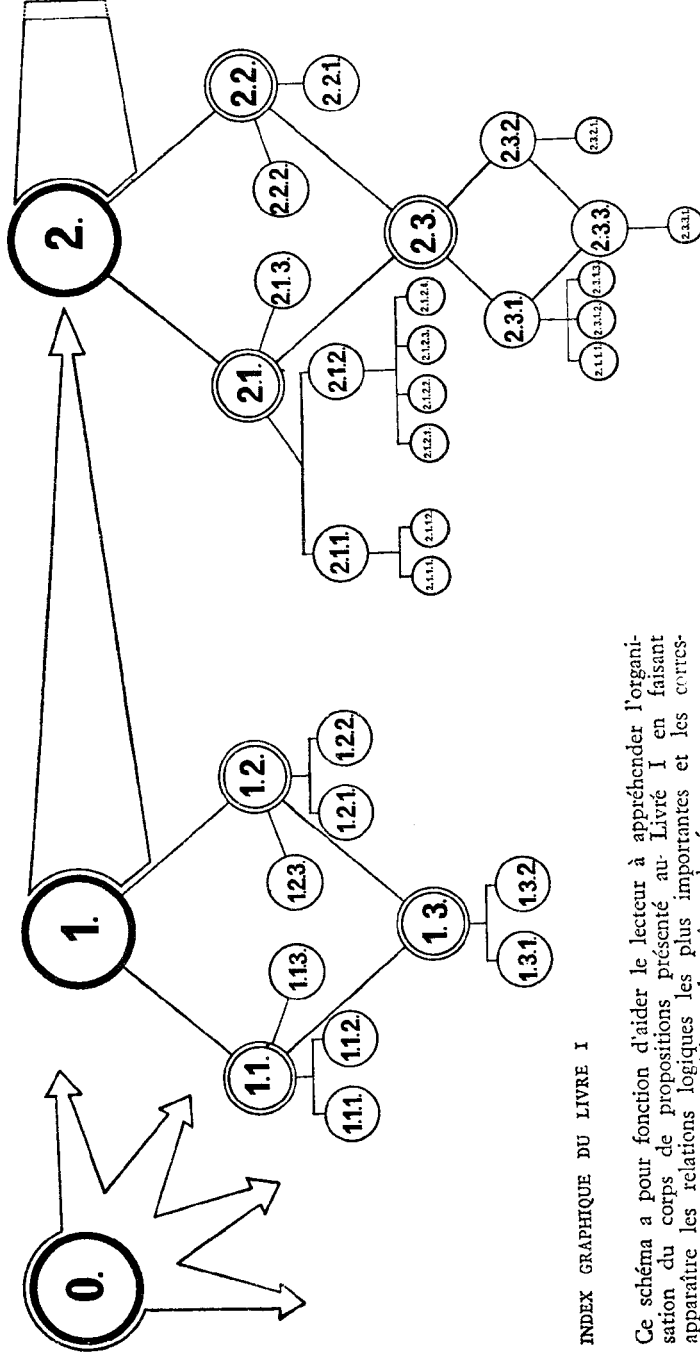
Le législateur ne pouvant employer ni la force ni le raisonnement, c'est une nécessité qu'il recoure à une autorité d'un autre ordre, qui puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre. Voilà ce qui força de tous temps les pères des nations de recourir à l'intervention du Ciel.

J.-J. ROUSSEAU,
Le contrat social.

Abréviations utilisées dans le livre I

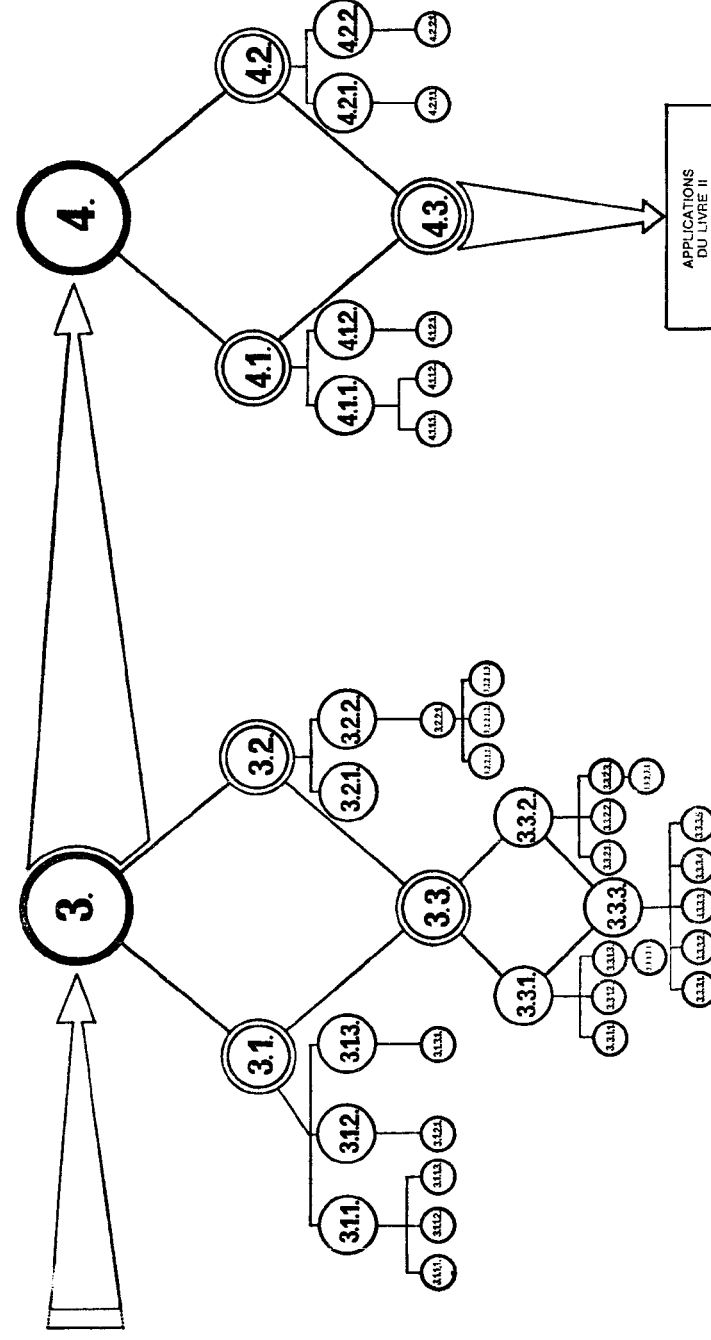
AP : action pédagogique.
AuP : autorité pédagogique.
TP : travail pédagogique.
AuS : autorité scolaire.
SE : système d'enseignement.
TS : travail scolaire.

Ces conventions graphiques ont pour fonction de rappeler aux lecteurs que les concepts qu'elles désignent constituent eux-mêmes une sténographie de systèmes de relations logiques qu'il n'était pas possible d'énoncer complètement dans toutes les propositions, bien qu'ils aient été nécessaires à la construction de ces propositions et qu'ils soient la condition d'une lecture adéquate. Si ce procédé n'a pas été étendu à tous les concepts « systémiques » qui sont utilisés ici (e.g. arbitraire culturel, violence symbolique, rapport de communication pédagogique, mode d'imposition, mode d'inculcation, légitimité, éthos, capital culturel, habitus, reproduction sociale, reproduction culturelle), c'est afin d'éviter de rendre la lecture inutilement difficile.



INDEX GRAPHIQUE DU LIVRE I

Ce schéma a pour fonction d'aider le lecteur à appréhender l'organisation du corps de propositions présenté au Livre I en faisant apparaître les relations logiques les plus importantes et les correspondances entre les propositions de même degré.



O. 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.

Scolie 1. Refuser cet axiome qui énonce simultanément l'autonomie et la dépendance relatives des rapports symboliques à l'égard des rapports de force reviendrait à nier la possibilité d'une science sociologique : en effet, étant donné que toutes les théories implicitement ou explicitement construites sur la base d'axiomes différents conduiraient soit à mettre la liberté créatrice des individus ou des groupes au principe de l'action symbolique, considérée comme autonome par rapport à ses conditions objectives d'exercice, soit à anéantir l'action symbolique en tant que telle, en lui refusant toute autonomie par rapport à ses conditions matérielles d'existence, on est en droit de considérer cet axiome comme un principe de la théorie de la connaissance sociologique.

Scolie 2. Il suffit de rapprocher les théories classiques des fondements du pouvoir, celles de Marx, de Durkheim et de Weber, pour voir que les conditions qui rendent possible la constitution de chacune d'entre elles excluent la possibilité de la construction d'objet qu'opèrent les autres. Ainsi Marx s'oppose à Durkheim en ce qu'il aperçoit le produit d'une domination de classe là où Durkheim (qui ne dévoile jamais aussi clairement sa philosophie sociale qu'en matière de sociologie de l'éducation, lieu privilégié de l'illusion du consensus) ne voit que l'effet d'une contrainte sociale indivise. Sous un autre rapport, Marx et Durkheim s'opposent à Weber en ce qu'ils contredisent par leur objectivisme méthodologique la tentation de voir dans les relations de pouvoir des rapports inter-

individuels d'influence ou de domination et de représenter les différentes formes de pouvoir (politique, économique, religieux, etc.) comme autant de modalités de la relation sociologiquement indifférenciée de puissance (*Macht*) d'un agent sur un autre. Enfin, du fait que la réaction contre les représentations artificialistes de l'ordre social porte Durkheim à mettre l'accent sur l'extériorité de la contrainte tandis que Marx, attaché à déceler sous les idéologies de la légitimité les rapports de violence qui les fondent, tend à minimiser, dans son analyse des effets de l'idéologie dominante, l'efficacité réelle du renforcement symbolique des rapports de force qu'implique la reconnaissance par les dominés de la légitimité de la domination, Weber s'oppose à Durkheim comme à Marx en ce qu'il est le seul à se donner expressément pour objet la contribution spécifique que les représentations de légitimité apportent à l'exercice et à la perpétuation du pouvoir, même si, enfermé dans une conception psycho-sociologique de ces représentations, il ne peut s'interroger, comme le fait Marx, sur les fonctions que remplit dans les rapports sociaux la méconnaissance de la vérité objective de ces rapports comme rapports de force.

1. DU DOUBLE ARBITRAIRE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE

1. *Toute action pédagogique (AP) est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel.*

Scolie. Les propositions qui suivent (jusqu'aux propositions de degré 3 incluses) s'entendent de toute AP, que celle-ci soit exercée par tous les membres éduqués d'une formation sociale ou d'un groupe (éducation diffuse), par les membres du groupe familial auxquels la culture d'un groupe ou d'une classe confère cette tâche (éducation familiale) ou par le système d'agents explicitement mandatés à cet effet par une institution à fonction directement ou indirectement, exclusivement ou partiellement éducative (éducation institutionnalisée) ou, sauf spécification expresse, que cette AP vise à reproduire l'arbitraire cul-

turel des classes dominantes ou des classes dominées. Autrement dit, la portée de ces propositions se trouve définie par le fait qu'elles conviennent à toute formation sociale, entendue comme système de rapports de force et de sens entre des groupes ou des classes. Il s'ensuit que l'on s'est interdit, dans les trois premiers points, de multiplier les exemples empruntés au cas d'une AP dominante de type scolaire afin d'éviter de suggérer, même implicitement, une restriction de la validité des propositions concernant toute AP. On a réservé à son moment logique (propositions de degré 4) la spécification des formes et des effets d'une AP qui s'exerce dans le cadre d'une institution scolaire ; c'est seulement dans la dernière proposition (4.3.) que se trouve caractérisée expressément l'AP scolaire qui reproduit la culture dominante, contribuant par là à reproduire la structure des rapports de force, dans une formation sociale où le système d'enseignement dominant tend à s'assurer le monopole de la violence symbolique légitime.

1.1. L'AP est objectivement une violence symbolique, en un premier sens, en tant que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs d'une formation sociale sont au fondement du pouvoir arbitraire qui est la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique, i.e. de l'imposition et de l'inculcation d'un arbitraire culturel selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation (éducation).

Scolie. Ainsi les rapports de force qui sont constitutifs des formations sociales à descendance patrilinéaire et des formations sociales à descendance matrilinéaire se manifestent directement dans les types d'AP correspondant à chacun des deux systèmes de succession. Dans un système à descendance matrilinéaire où le père ne détient pas d'autorité juridique sur le fils tandis que le fils n'a aucun droit sur les biens et les privilèges du père, le père ne peut appuyer son AP que sur des sanctions affectives ou morales (bien que le groupe lui accorde son soutien, en dernière instance, au cas où ses prérogatives sont menacées) et ne dispose pas de l'assistance juridique qui lui est

assurée par exemple quand il entend affirmer son droit aux services sexuels de son épouse. Au contraire, dans un système à descendance patrilinéaire, où le fils, doté de droits explicites et juridiquement sanctionnés sur les biens et les privilèges du père, entretient avec lui une relation compétitive, voire conflictuelle (comme le neveu avec l'oncle maternel dans un système matrilinéaire), le père « représente le pouvoir de la société en tant que force dans le groupe domestique » et peut à ce titre mettre des sanctions juridiques au service de l'imposition de son AP (cf. Fortes, Goody). S'il n'est pas question d'ignorer la dimension proprement biologique de la relation d'imposition pédagogique, i.e. la dépendance biologiquement conditionnée qui est corrélatrice de l'impuissance infantile, il reste que l'on ne peut faire abstraction des déterminations sociales qui spécifient dans tous les cas la relation entre les adultes et les enfants, y compris lorsque les éducateurs ne sont autres que les parents biologiques (e.g. les déterminations tenant à la structure de la famille ou à la position de la famille dans la structure sociale).

1.1.1. En tant que pouvoir symbolique qui ne se réduit jamais par définition à l'imposition de la force, l'AP ne peut produire son effet propre, i.e. proprement symbolique, que pour autant qu'elle s'exerce dans un rapport de communication.

1.1.2. En tant que violence symbolique, l'AP ne peut produire son effet propre, i.e. proprement pédagogique, que lorsque sont données les conditions sociales de l'imposition et de l'inculcation, i.e. les rapports de force qui ne sont pas impliqués dans une définition formelle de la communication.

1.1.3. Dans une formation sociale déterminée, l'AP que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des AP est celle qui, tant par son mode d'imposition que par la délimitation de ce qu'elle impose et de ceux à qui elle l'impose, correspond le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, aux

intérêts objectifs (matériels, symboliques et, sous le rapport considéré ici, pédagogiques) des groupes ou classes dominants.

Scolie. La force symbolique d'une instance pédagogique se définit par son poids dans la structure des rapports de force et des rapports symboliques (exprimant toujours ces rapports de force) qui s'instaurent entre les instances exerçant une action de violence symbolique, structure qui exprime à son tour les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs de la formation sociale considérée. C'est par la médiation de cet effet de domination de l'AP dominante que les différentes AP qui s'exercent dans les différents groupes ou classes collaborent objectivement et indirectement à la domination des classes dominantes (e.g. inculcation par les AP dominées de savoirs ou de manières dont l'AP dominante définit la valeur sur le marché économique ou symbolique).

1.2. L'AP est objectivement une violence symbolique, en un second sens, en tant que la délimitation objectivement impliquée dans le fait d'imposer et d'inculquer certaines significations, traitées, par la sélection et l'exclusion qui en est corrélative, comme dignes d'être reproduites par une AP, re-produit (au double sens du terme) la sélection arbitraire qu'un groupe ou une classe opère objectivement dans et par son arbitraire culturel.

1.2.1. La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est arbitraire en tant que la structure et les fonctions de cette culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel, n'étant unies par aucune espèce de relation interne à la « nature des choses » ou à une « nature humaine ».

1.2.2. La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est socio-logiquement nécessaire en tant que cette culture doit son existence aux conditions

sociales dont elle est le produit et son intelligibilité à la cohérence et aux fonctions de la structure des relations signifiantes qui la constituent.

Scolie. Arbitraires lorsque, par la méthode comparative, on les rapporte à l'ensemble des cultures présentes ou passées ou, par une variation imaginaire, à l'univers des cultures possibles, les « choix » constitutifs d'une culture (« choix » que personne ne fait) révèlent leur nécessité dès qu'on les rapporte aux conditions sociales de leur apparition et de leur perpétuation. Les malentendus sur la notion d'arbitraire (et en particulier la confusion de l'arbitraire et de la gratuité) tiennent, dans le meilleur des cas, à ce qu'une saisie purement synchronique des faits de culture (comme celle à laquelle sont le plus souvent condamnés les ethnologues) voue à ignorer tout ce que ces faits doivent à leurs conditions sociales d'existence, i.e. aux conditions sociales de leur production et de leur reproduction, avec toutes les restructurations et les réinterprétations corrélatives de leur perpétuation dans des conditions sociales transformées (e.g. tous les degrés que l'on peut distinguer entre la reproduction quasi-parfaite de la culture dans une société traditionnelle et la reproduction réinterprétatrice de la culture humaniste des collèges jésuites, adaptée aux besoins d'une aristocratie de salon, dans et par la culture scolaire des lycées bourgeois du XIX^e siècle). C'est ainsi que l'amnésie de la genèse qui s'exprime dans l'illusion naïve du « toujours-ainsi » aussi bien que dans les usages substantialistes de la notion d'inconscient culturel peut conduire à éterniser et, par là, à « naturaliser » des relations signifiantes qui sont le produit de l'histoire.

1.2.3. Dans une formation sociale déterminée, l'arbitraire culturel que les rapports de force entre les groupes ou classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des arbitraires culturels est celui qui exprime le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, les intérêts objectifs (matériels et symboliques) des groupes ou classes dominants.

1.3. *Le degré objectif d'arbitraire (au sens de la prop. 1.1.) du pouvoir d'imposition d'une AP est d'autant plus élevé que le degré d'arbitraire (au sens de la prop. 1.2.) de la culture imposée est lui-même plus élevé.*

Scolie. La théorie sociologique de l'AP n'opère une distinction entre l'arbitraire de l'imposition et l'arbitraire imposé que pour dégager toutes les implications sociologiques de la relation entre ces deux fictions logiques que sont la vérité objective de l'imposition comme pur rapport de force et la vérité objective des significations imposées comme culture totalement arbitraire. Le *constructum* logique d'un rapport de force qui se manifesterait dans sa nudité n'a pas plus d'existence sociologique que le *constructum* logique de significations qui ne seraient qu'arbitraire culturel : prendre cette double construction théorique pour une réalité empiriquement observable, c'est se vouer à la croyance naïve soit en la force exclusivement physique de la force, simple inversion de la croyance idéaliste en la force totalement autonome du droit, soit en l'arbitraire radical de toutes les significations, simple inversion de la croyance idéaliste en la « force intrinsèque de l'idée vraie ». Il n'est pas d'AP qui n'inculque des significations non-déductibles d'un principe universel (raison logique ou nature biologique), l'autorité ayant sa part en toute pédagogie, s'agirait-il d'inculquer les significations les plus universelles (sciences ou technologie) ; il n'est pas non plus de rapport de force, si mécanique et si brutal soit-il, qui n'exerce de surcroît un effet symbolique. C'est dire que l'AP qui est toujours objectivement située entre les deux pôles inaccessibles de la force pure et de la pure raison doit d'autant plus recourir à des moyens directs de contrainte que les significations qu'elle impose s'imposent moins par leur force propre, i.e. par la force de la nature biologique ou de la raison logique.

1.3.1. *L'AP dont le pouvoir arbitraire d'imposer un arbitraire culturel repose en dernière analyse sur les rapports de force entre les groupes ou classes constitutifs de la formation sociale où elle s'exerce (par 1.1. et 1.2.) contribue, en reproduisant l'arbitraire culturel qu'elle inculque,*

à reproduire les rapports de force qui fondent son pouvoir d'imposition arbitraire (fonction de reproduction sociale de la reproduction culturelle).

1.3.2. *Dans une formation sociale déterminée, les différentes AP, qui ne peuvent jamais être définies indépendamment de leur appartenance à un système des AP soumis à l'effet de domination de l'AP dominante, tendent à reproduire le système des arbitraires culturels caractéristique de cette formation sociale, i.e. la domination de l'arbitraire culturel dominant, contribuant par là à la reproduction des rapports de force qui mettent cet arbitraire culturel en position dominante.*

Scolie. En définissant traditionnellement le « système d'éducation » comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquels se trouve assurée la transmission entre les générations de la culture héritée du passé (i.e. l'information accumulée), les théories classiques tendent à dissocier la reproduction culturelle de sa fonction de reproduction sociale, i.e., à ignorer l'effet propre des rapports symboliques dans la reproduction des rapports de force. Ces théories qui, comme on le voit chez Durkheim, ne font que transposer au cas des sociétés divisées en classes la représentation de la culture et de la transmission culturelle la plus répandue chez les ethnologues, reposent sur le postulat tacite que les différentes AP qui s'exercent dans une formation sociale collaborent harmonieusement à la reproduction d'un capital culturel conçu comme une propriété indivise de toute la « société ». En réalité, du fait qu'elles correspondent aux intérêts matériels et symboliques de groupes ou classes différemment situés dans les rapports de force, ces AP tendent toujours à reproduire la structure de la distribution du capital culturel entre ces groupes ou classes, contribuant du même coup à la reproduction de la structure sociale : en effet, les lois du marché où se forme la valeur économique ou symbolique, i.e. la valeur en tant que capital culturel, des arbitraires culturels reproduits par les différentes AP et, par là, des produits de ces AP (individus éduqués), constituent un des mécanismes, plus ou moins

déterminants selon les types de formations sociales, par lesquels se trouve assurée la reproduction sociale, définie comme reproduction de la structure des rapports de force entre les classes.

2. DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE

2. En tant que pouvoir de violence symbolique s'exerçant dans un rapport de communication qui ne peut produire son effet propre, i.e. proprement symbolique, que pour autant que le pouvoir arbitraire qui rend possible l'imposition n'apparaît jamais dans sa vérité entière (au sens de la prop. 1.1.) et en tant qu'inculcation d'un arbitraire culturel s'accomplissant dans un rapport de communication pédagogique qui 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 (au sens de la prop. 1.2), l'AP implique nécessairement comme condition sociale d'exercice l'autorité pédagogique (AuP) et l'autonomie relative de l'instance chargée de l'exercer.

Scolie 1. La théorie de l'AP produit le concept d'AuP dans l'opération même par laquelle, en ramenant l'AP à sa vérité objective de violence, elle fait surgir la contradiction entre cette vérité objective et la pratique des agents, qui manifeste objectivement la méconnaissance de cette vérité (quelles que puissent être les expériences ou les idéologies accompagnant ces pratiques). Ainsi se trouve posée la question des conditions sociales de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique dissimulant les rapports de force qui le rendent possible et ajoutant par là la force spécifique de son autorité légitime à la force qu'il tient de ces rapports. Logiquement contradictoire, l'idée d'une AP qui s'exercerait sans AuP est sociologiquement impossible : une AP qui viserait à dévoiler dans son exercice même sa vérité objective de violence et à détruire par là-même le fondement de l'AuP de l'agent serait auto-destructive. On rencontrerait alors une nouvelle forme du paradoxe d'Epiménide le menteur : ou bien

vous croyez que je ne mens pas quand je vous dis que l'éducation est violence et mon enseignement n'est pas légitime, donc vous ne pouvez pas me croire ; ou bien vous croyez que je mens et mon enseignement est légitime, donc vous ne pouvez davantage croire ce que je dis quand je dis qu'elle est violence. Pour dégager toutes les implications de ce paradoxe, il suffit de songer aux apories auxquelles serait conduit quiconque voudrait fonder une pratique pédagogique sur la vérité théorique de toute pratique pédagogique : c'est une chose que d'enseigner le « relativisme culturel », i.e. le caractère arbitraire de toute culture, à des individus qui ont déjà été éduqués conformément aux principes de l'arbitraire culturel d'un groupe ou d'une classe ; c'en serait une autre que de prétendre donner une éducation relativiste, i.e. de produire réellement un homme cultivé qui serait l'indigène de toutes les cultures. Les problèmes que posent les situations de bilinguisme ou de biculturalisme précoces ne donnent qu'une faible idée de la contradiction insurmontable à laquelle se heurterait une AP prétendant prendre pour principe pratique de l'apprentissage l'affirmation théorique de l'arbitraire des codes linguistiques ou culturels. Preuve par l'absurde que toute AP a objectivement pour condition d'exercice la méconnaissance sociale de la vérité objective de l'AP.

Scolie 2. L'AP engendre nécessairement dans et par son exercice des expériences qui peuvent rester informulées et s'exprimer seulement dans les pratiques ou qui peuvent s'explicitier dans des idéologies contribuant les unes et les autres à masquer sa vérité objective : les idéologies de l'AP comme action non violente — qu'il s'agisse des mythes socratiques ou néo-socratiques d'un enseignement non directif, des mythes rousseauistes d'une éducation naturelle ou des mythes pseudo-freudiens d'une éducation non répressive — font voir sous sa forme la plus claire la fonction générique des idéologies pédagogiques en érudant, par la négation décisive d'un de ses termes, la contradiction entre la vérité objective de l'AP et la représentation nécessaire (inévitabile) de cette action arbitraire comme nécessaire (« naturelle »).

2.1. En tant que pouvoir arbitraire d'imposition qui, du seul fait qu'il est méconnu comme tel, se trouve objectivement reconnu comme autorité légitime, l'AuP, pouvoir de violence symbolique qui se manifeste sous la forme d'un droit d'imposition légitime, renforce le pouvoir arbitraire qui la fonde et qu'elle dissimule.

Scolie 1. Parler de reconnaissance de la légitimité de l'AP, ce n'est pas entrer dans la problématique de la genèse psychologique des représentations de légitimité, à laquelle pourraient incliner les analyses wébériennes, et moins encore s'engager dans une tentative pour fonder la souveraineté sur quelque principe que ce soit, physique, biologique ou spirituel, bref pour légitimer la légitimité : c'est seulement dégager les implications du fait que l'AP implique l'AuP, i.e. qu'elle « a cours » au sens où une monnaie a cours et, plus généralement, un système symbolique, langue, style artistique ou même mode vestimentaire. En ce sens, la reconnaissance de l'AuP ne se laisse jamais complètement réduire à un acte psychologique et encore moins à un acquiescement conscient, comme en témoigne le fait qu'elle n'est jamais aussi totale que lorsqu'elle est totalement inconsciente. Décrire la reconnaissance de l'AuP comme libre décision de se laisser cultiver ou au contraire comme abus de pouvoir exercé sur le naturel, i.e. faire de la reconnaissance d'une légitimité un acte de reconnaissance libre ou extorqué, ne serait pas moins naïf que de suivre les théories du contrat ou les métaphysiques de la culture conçue comme système logique de choix, lorsqu'elles situent en un lieu originaire, donc mythique, la sélection arbitraire de relations signifiantes qui est constitutive d'une culture. Ainsi, dire que des agents reconnaissent la légitimité d'une instance pédagogique, c'est dire seulement qu'il fait partie de la définition complète du rapport de force dans lequel ils sont objectivement placés d'interdire à ces agents l'appréhension du fondement de ce rapport, tout en obtenant d'eux des pratiques qui prennent objectivement en compte, lors même qu'elles sont contredites par les rationalisations du discours ou par les certitudes de l'expérience, la nécessité des rapports de force (cf. le hors-la-loi accordant objectivement force de loi à la loi

qu'il transgresse du seul fait qu'en se cachant pour la transgresser il ajuste sa conduite aux sanctions que la loi a la force de lui imposer).

Scolie 2. Le poids des représentations de légitimité, et en particulier de la légitimité de l'AP dominante, dans le système des instruments (symboliques ou non) qui assurent et perpétuent la domination d'un groupe ou d'une classe sur d'autres est variable historiquement : la force relative du renforcement qu'assurent au rapport de force entre les groupes ou les classes les rapports symboliques exprimant ces rapports de force est d'autant plus grande, i.e. le poids des représentations de légitimité dans la détermination complète du rapport de force entre les classes est d'autant plus grand que (1) l'état du rapport de forces permet moins aux classes dominantes d'invoquer le fait brut et brutal de la domination comme principe de légitimation de leur domination et (2) que le marché où se constitue la valeur symbolique et économique des produits des différentes AP est plus complètement unifié (e.g. les différences qui séparent sous ces deux rapports la domination d'une société sur une autre et la domination d'une classe sur une autre au sein d'une même formation sociale, ou encore, dans ce dernier cas, la féodalité et la démocratie bourgeoise avec l'accroissement continu du poids de l'Ecole dans le système des mécanismes assurant la reproduction sociale). La reconnaissance de la légitimité d'une domination constitue toujours une force (historiquement variable) qui vient renforcer le rapport de force établi parce qu'en empêchant l'appréhension des rapports de force comme tels elle tend à interdire aux groupes ou classes dominés de s'assurer toute la force que leur donnerait la prise de conscience de leur force.

2.1.1. Les rapports de force sont au principe, non seulement de l'AP, mais aussi de la méconnaissance de la vérité objective de l'AP, méconnaissance qui définit la reconnaissance de la légitimité de l'AP et qui, à ce titre, en constitue la condition d'exercice.

Scolie 1. Ainsi, en tant qu'instrument principal de la transsubstantiation des rapports de force en autorité légitime, l'AP procure un objet privilégié à l'analyse du fondement social des paradoxes de la domination et de la légitimité (e.g. le rôle que joue, dans la tradition indo-européenne, le fait brut de la puissance fécondante, guerrière ou magique comme attestation de l'autorité légitime et dont témoignent tant la structure des mythes d'origine que les ambivalences du vocabulaire de la souveraineté).

Scolie 2. On nous permettra de laisser à d'autres le soin de se demander, en des termes sans doute moins désinvoltes, si les rapports entre les rapports de force et les rapports de sens sont, en dernière analyse, des rapports de sens ou des rapports de force.

2.1.1.1. Les rapports de force déterminent le mode d'imposition caractéristique d'une AP, comme système des moyens nécessaires à l'imposition d'un arbitraire culturel et à la dissimulation du double arbitraire de cette imposition, i.e. comme combinaison historique des instruments de violence symbolique et des instruments de dissimulation (i.e. de légitimation) de cette violence.

Scolie 1. La liaison entre les deux sens de l'arbitraire inhérent à l'AP (au sens des prop. 1.1. et 1.2.) se voit, entre autres choses, dans le fait que l'arbitraire d'un mode déterminé d'imposition de l'arbitraire culturel a d'autant plus de chances de se dévoiler, au moins partiellement, comme tel que (1) l'AP s'exerce sur un groupe ou une classe dont l'arbitraire culturel est plus éloigné de l'arbitraire culturel qu'inculque cette AP et que (2) la définition sociale du mode légitime d'imposition exclut plus complètement le recours aux formes les plus directes de la coercition, l'expérience qu'une catégorie d'agents a de l'arbitraire de l'AP étant fonction non seulement de sa caractérisation sous ce double rapport mais de la convergence de ces caractérisations (e.g. l'attitude des lettrés confucéens en face d'une domination culturelle fondée sur la force militaire des colonisateurs) ou de leur divergence (e.g. aujourd'hui en France le détachement que les enfants des classes popu-

lares manifestent à l'égard des punitions à la fois parce que leur distance à la culture inculquée tend à leur faire ressentir comme inévitable l'arbitraire de l'inculcation et, sous un autre rapport, parce que l'arbitraire culturel de leur classe fait moins de place à l'indignation morale contre des formes de répression qui anticipent les sanctions les plus probables pour leur classe). Tout arbitraire culturel implique en effet une définition sociale du mode légitime d'imposition de l'arbitraire culturel et, en particulier, du degré auquel le pouvoir arbitraire qui rend possible l'AP peut se dévoiler comme tel sans anéantir l'effet propre de l'AP. Ainsi, tandis que dans certaines sociétés le recours aux techniques de coercition (taloches ou même penums) suffit à disqualifier l'agent pédagogique, les sanctions corporelles (chat à neuf queues des collèges anglais, baguette du maître d'école ou *falaqa* des maîtres coraniques) apparaissent simplement comme des attributs de la légitimité magistrale dans une culture traditionnelle où il ne risquent pas de trahir la vérité objective d'une AP dont c'est là le mode d'imposition légitime.

Scolie 2. La prise de conscience de l'arbitraire d'un mode particulier d'imposition ou d'un arbitraire culturel déterminé n'implique pas l'appréhension du double arbitraire de l'AP : au contraire, les contestations les plus radicales d'un pouvoir pédagogique s'inspirent toujours de l'utopie auto-destructive d'une pédagogie sans arbitraire ou de l'utopie spontanéiste qui accorde à l'individu le pouvoir de trouver en lui-même le principe de son propre « épanouissement », toutes ces utopies constituant un instrument de lutte idéologique pour les groupes qui, à travers la dénonciation d'une légitimité pédagogique, visent à s'assurer le monopole du mode d'imposition légitime (e.g. au XVIII^e siècle, le rôle du discours sur la « tolérance » dans la critique par laquelle les nouvelles couches d'intellectuels s'efforcent de détruire la légitimité du pouvoir d'imposition symbolique de l'Eglise). L'idée d'une AP « culturellement libre », qui échapperait à l'arbitraire tant dans ce qu'elle imposerait que dans la manière de l'imposer, suppose une méconnaissance de la vérité objective de l'AP où s'exprime encore la vérité objective d'une violence dont la spécificité

réside en ce qu'elle parvient à se faire oublier comme telle. Il serait donc vain d'opposer à la définition de l'AP l'expérience que les éducateurs et les éduqués peuvent avoir de l'AP et en particulier des modes d'imposition les mieux faits (à un moment donné du temps) pour masquer l'arbitraire de l'AP (pédagogie non directive) : ce serait oublier « qu'il n'est pas d'éducation libérale » (Durkheim) et qu'il ne faut pas prendre pour une abolition du double arbitraire de l'AP la forme qu'il revêt par exemple avec le recours aux méthodes « libérales » pour inculquer des dispositions « libérales ». La « manière douce » peut être le seul moyen efficace d'exercer le pouvoir de violence symbolique dans un certain état des rapports de force et des dispositions plus ou moins tolérantes à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire. S'il arrive que l'on puisse croire aujourd'hui à la possibilité d'une AP sans obligation ni sanction c'est par l'effet d'un ethnocentrisme qui porte à ne pas apercevoir comme telles les sanctions du mode d'imposition de l'AP caractéristique de nos sociétés : combler les élèves d'affection, comme font les institutrices américaines, par l'usage des diminutifs et des qualificatifs affectueux, par l'appel insistant à la compréhension affective, etc., c'est se trouver doté de cet instrument de répression subtile que constitue le retrait d'affection, technique pédagogique qui n'est pas moins arbitraire (au sens de la prop. 1.1.) que les châtiements corporels ou le blâme infamant. Si la vérité objective de ce type d'AP est plus difficile à apercevoir, c'est que, d'une part, les techniques employées dissimulent la signification sociale de la relation pédagogique sous l'apparence d'une relation purement psychologique et, d'autre part, que leur appartenance au système des techniques d'autorité définissant le mode d'imposition dominant contribue à empêcher les agents façonnés selon ce mode d'imposition d'en appréhender le caractère arbitraire : la simultanéité des transformations des relations d'autorité qui sont corrélatives d'une transformation des rapports de force capable d'entraîner une élévation du seuil de tolérance à l'égard de la manifestation explicite et brutale de l'arbitraire et qui, dans des univers sociaux aussi différents que l'église, l'école, la famille, l'hôpital psychiatrique, ou même l'entre-

prise et l'armée, tendent toutes à substituer à la « manière forte » la « manière douce » (méthodes non directives, dialogue, participation, *human relations*, etc.) fait voir en effet la relation d'interdépendance qui constitue en système les techniques d'imposition de la violence symbolique caractéristiques du mode d'imposition traditionnel aussi bien que de celui qui tend à se substituer à lui dans la même fonction.

2.1.1.2. Dans une formation sociale déterminée, les instances qui prétendent objectivement à l'exercice légitime d'un pouvoir d'imposition symbolique et tendent de ce fait à revendiquer le monopole de la légitimité entrent nécessairement dans des relations de concurrence, i.e. dans des rapports de force et des rapports symboliques dont la structure exprime selon sa logique l'état du rapport de force entre les groupes ou les classes.

Scolie 1. Cette concurrence est sociologiquement nécessaire du fait que la légitimité est indivisible : il n'y a pas d'instance à légitimer les instances de légitimité, parce que les revendications de légitimité tiennent leur force relative, en dernière analyse, de la force des groupes ou classes dont elles expriment, directement ou médiatement, les intérêts matériels et symboliques.

Scolie 2. Les rapports de concurrence entre les instances obéissent à la logique spécifique du champ de légitimité considéré (e.g. politique, religieux ou culturel) sans que l'autonomie relative du champ exclue jamais totalement la dépendance à l'égard des rapports de force. La forme spécifique que prennent les conflits entre instances prétendant à la légitimité dans un champ donné est toujours l'expression symbolique, plus ou moins transfigurée, des rapports de force qui s'établissent dans ce champ entre ces instances et qui ne sont jamais indépendants des rapports de force extérieurs au champ (e.g. la dialectique de l'excommunication, de l'hérésie et de la contestation de l'orthodoxie dans l'histoire littéraire, religieuse ou politique).

2.1.2. *En tant que le rapport de communication pédagogique dans lequel s'accomplit l'AP suppose l'AuP pour s'instaurer, il ne se réduit pas à un pur et simple rapport de communication.*

Scolie 1. Contre le sens commun et nombre de théories savantes qui font de l'entendre (au sens de comprendre) la condition de l'écouter (au sens de prêter attention et accorder crédit), dans les situations réelles d'apprentissage (y compris celui de la langue), la reconnaissance de la légitimité de l'émission, i.e. de l'AuP de l'émetteur, conditionne la réception de l'information et, plus encore, l'accomplissement de l'action transformatrice capable de transformer cette information en formation.

Scolie 2. L'AuP marque si fortement tous les aspects de la relation de communication pédagogique que cette relation est souvent vécue ou conçue sur le modèle de la relation primordiale de communication pédagogique, i.e. la relation entre parents et enfants ou, plus généralement, entre générations. La tendance à réinstaurer avec toute personne investie d'une AuP la relation archétypale avec le père est si forte que celui qui enseigne, si jeune soit-il, tend à être traité comme un père ; e.g. *Manu* : « Le brahmane qui donne la naissance spirituelle et enseigne le devoir, même enfant, est, de par la loi, le père d'un homme d'âge » ; et Freud : « Nous comprenons maintenant nos rapports avec nos professeurs. Ces hommes, qui n'étaient même pas pères eux-mêmes, devinrent pour nous des substituts paternels. C'est pourquoi ils nous paraissaient si mûrs, si inaccessiblement adultes, même quand ils étaient encore très jeunes. Nous transférons sur eux le respect et les espoirs que nous inspirait le père omniscient de notre enfance, et nous nous mêmes à les traiter comme nous traitons notre père à la maison ».

2.1.2.1. *En tant que toute AP en exercice dispose d'emblée d'une AuP, le rapport de communication pédagogique doit ses caractéristiques propres au fait qu'il se trouve totalement dispensé de produire les conditions de son instauration et de sa perpétuation.*

Scolie. Tout à l'opposé de ce que proclame une idéologie très répandue chez les professeurs qui, portés à transmuter la relation de communication pédagogique en une rencontre élective entre le « maître » et le « disciple », i.e. à méconnaître dans leur pratique professionnelle ou à nier dans leur discours les conditions objectives de cette pratique, tendent à se comporter objectivement, comme dit Weber, en « petits prophètes stipendiés par l'Etat », le rapport de communication pédagogique se distingue des différentes formes du rapport de communication qu'instaurent des agents ou des instances visant à exercer un pouvoir de violence symbolique en l'absence de toute autorité préalable et permanente et contraints de ce fait à conquérir et à reconquérir sans cesse la reconnaissance sociale que l'AuP confère d'emblée et une fois pour toutes. Par là s'explique que les instances (agents ou institutions) prétendant, sans disposer d'emblée d'une AuP, à l'exercice du pouvoir de violence symbolique (propagandistes, publicitaires, vulgarisateurs scientifiques, guérisseurs, etc.) tendent à rechercher une caution sociale dans l'usurpation des apparences, directes ou inversées, de la pratique légitime, à la façon du sorcier dont l'action entretient avec l'AP du prêtre une relation homologue (e.g. les cautions « scientifiques » ou « pédagogiques » qu'invoque la publicité ou même la vulgarisation scientifique).

2.1.2.2. *Du fait que toute AP en exercice dispose par définition d'une AuP, les émetteurs pédagogiques sont d'emblée désignés comme dignes de transmettre ce qu'ils transmettent, donc autorisés à en imposer la réception et à en contrôler l'inculcation par des sanctions socialement approuvées ou garanties.*

Scolie 1. On voit que le concept d'AuP est dépourvu de tout contenu normatif. Dire que la relation de communication pédagogique suppose l'AuP de l'instance pédagogique (agent ou institution) ce n'est préjuger en rien de la valeur intrinsèquement attachée à cette instance puisque l'AuP a précisément pour effet d'assurer la valeur sociale de l'AP indépendamment de la valeur « intrinsèque » de l'instance qui l'exerce et quel que soit, par exemple, le

degré de qualification technique ou charismatique de l'émetteur. Le concept d'AuP permet d'échapper à l'illusion pré-sociologique qui consiste à créditer la personne de l'émetteur de la compétence technique ou de l'autorité personnelle qui, dans les faits, est automatiquement conférée à tout émetteur pédagogique par la position, garantie traditionnellement ou institutionnellement, qu'il occupe dans une relation de communication pédagogique. La dissociation personnaliste de la personne et de la position conduit à présenter comme l'être de la personne occupant la position (ou comme le devoir-être de toute personne digne d'occuper la position) ce qu'elle paraît être en vertu de sa position, sans voir que l'autorité qu'elle tient de sa position a pour effet d'exclure qu'elle puisse paraître ne pas être ce qu'elle paraît être en vertu de sa position.

Scolie 2. Parce qu'une émission qui s'opère dans une relation de communication pédagogique transmet toujours au moins l'affirmation de la valeur de l'AP, l'AuP qui garantit la communication tend toujours à exclure la question du rendement informatif de la communication. Preuve que le rapport de communication pédagogique est irréductible à un rapport de communication défini de façon formelle et que le contenu informatif du message n'épuise pas le contenu de la communication, la relation de communication pédagogique peut se maintenir en tant que telle, lors même que l'information transmise tend à s'annuler, comme on le voit dans le cas-limite des enseignements initiatiques ou, plus près, de certain enseignement littéraire.

2.1.2.3. Du fait que toute AP en exercice dispose par définition d'une AuP, les récepteurs pédagogiques sont d'emblée disposés à reconnaître la légitimité de l'information transmise et l'AuP des émetteurs pédagogiques, donc à recevoir et à intérioriser le message.

2.1.2.4. Dans une formation sociale déterminée, la force proprement symbolique des sanctions physiques ou symboliques, positives ou négatives, juridiquement garanties ou non, qui assurent, renforcent et consacrent durablement

l'effet d'une AP est d'autant plus grande qu'elles s'appliquent à des groupes ou classes plus disposés à reconnaître l'AuP qui les impose.

2.1.3. Dans une formation sociale déterminée, l'AP légitime, i.e. dotée de la légitimité dominante, n'est autre chose que l'imposition arbitraire de l'arbitraire culturel dominant, en tant qu'elle est méconnue dans sa vérité objective d'AP dominante et d'imposition de l'arbitraire culturel dominant (par prop. 1.1.3. et 2.1.).

Scolie. Le monopole de la légitimité culturelle dominante est toujours l'enjeu d'une concurrence entre des instances ou des agents : il s'ensuit que l'imposition d'une orthodoxie culturelle correspond à une forme particulière de la structure du champ de concurrence dont la particularité n'apparaît complètement que si on la rapporte à d'autres formes possibles telles que l'éclectisme et le syncrétisme comme solution scolaire des problèmes posés par la concurrence pour la légitimité dans le champ intellectuel ou artistique et la concurrence entre les valeurs et les idéologies des différentes fractions des classes dominantes.

2.2. En tant qu'elle est investie d'une AuP, l'AP tend à produire la méconnaissance de la vérité objective de l'arbitraire culturel, du fait que, reconnue comme instance légitime d'imposition, elle tend à produire la reconnaissance de l'arbitraire culturel qu'elle inculque comme culture légitime.

2.2.1. En tant que toute AP en exercice dispose d'emblée d'une AuP, le rapport de communication pédagogique dans lequel s'accomplit l'AP tend à produire la légitimité de ce qu'elle transmet en désignant ce qui est transmis, du seul fait de le transmettre légitimement, comme digne d'être transmis, par opposition à tout ce qu'elle ne transmet pas.

Scolie 1. Ainsi se trouve fondée la possibilité sociologique de l'AP que l'interrogation sur le commencement absolu de l'AP — interrogation aussi fictive en son genre que

celle qui conduit aux apories du contrat social ou de la « situation pré-linguistique » — conduirait à tenir pour logiquement impossible, comme on le voit dans le paradoxe de *Euthydème* qui repose sur le postulat caché d'une AP sans AuP : ce que tu sais, tu n'as pas besoin de l'apprendre ; ce que tu ne sais pas, tu ne peux pas l'apprendre puisque tu ne sais pas ce qu'il faut apprendre.

Scolie 2. Réduire le rapport de communication pédagogique à un pur et simple rapport de communication, c'est s'interdire de comprendre les conditions sociales de son efficacité proprement symbolique et proprement pédagogique qui résident précisément dans la dissimulation du fait qu'il n'est pas un simple rapport de communication ; c'est du même coup se contraindre à supposer chez les récepteurs l'existence d'un « besoin d'information » qui serait de surcroît informé des informations dignes de le satisfaire et qui préexisterait à ses conditions sociales et pédagogiques de production.

2.2.2. *Dans une formation sociale déterminée, la culture légitime, i.e. la culture dotée de la légitimité dominante, n'est autre chose que l'arbitraire culturel dominant, en tant qu'il est méconnu dans sa vérité objective d'arbitraire culturel et d'arbitraire culturel dominant (par prop. 1.2.3. et 2.2).*

Scolie. La méconnaissance du fait que les arbitraires culturels que reproduisent les différentes AP ne peuvent jamais être définis indépendamment de leur appartenance à un système des arbitraires culturels, plus ou moins intégré selon les formations sociales mais toujours soumis à la domination de l'arbitraire culturel dominant, est au principe des contradictions tant de l'idéologie en matière de culture des classes ou des nations dominées que du discours demi-savant sur « l'aliénation » et la « désaliénation » culturelle. La méconnaissance de ce que la culture légitime et la culture dominée doivent à la structure de leurs relations symboliques, i.e. à la structure du rapport de domination entre les classes, inspire aussi bien l'intention « popuicultrice » de « libérer » les classes dominées

en leur donnant les moyens de s'approprier telle quelle la culture légitime, avec tout ce qu'elle doit à ses fonctions de distinction et de légitimation (e.g. le programme des universités populaires ou la défense jacobine de l'enseignement du latin), que le projet populiste de décréter la légitimité de l'arbitraire culturel des classes dominées tel qu'il est constitué dans et par le fait de sa position dominée en le canonisant comme « culture populaire ». Cette antinomie de l'idéologie dominée qui s'exprime directement dans la pratique ou dans le discours des classes dominées (sous la forme par exemple d'une alternance entre le sentiment de l'indignité culturelle et la dépréciation agressive de la culture dominante) et que les porte-paroles, mandatés ou non par ces classes, reproduisent ou amplifient (en la compliquant des contradictions de leur relation aux classes dominées et à leurs contradictions : e.g. *proletkult*) peut survivre aux conditions sociales qui la produisent, comme en témoignent l'idéologie et même la politique culturelle des classes ou des nations anciennement dominées qui oscillent entre l'intention de récupérer l'héritage culturel légué par les classes ou les nations dominantes et l'intention de réhabiliter les survivances de la culture dominée.

2.3. *Toute instance (agent ou institution) exerçant une AP ne dispose de l'AuP qu'au titre de mandataire des groupes ou classes dont elle impose l'arbitraire culturel selon un mode d'imposition défini par cet arbitraire, i.e. au titre de détenteur par délégation du droit de violence symbolique.*

Scolie. Parler de délégation d'autorité ce n'est pas supposer l'existence d'une convention explicite et, moins encore, d'un contrat codifié entre un groupe ou une classe et une instance pédagogique bien que, même dans le cas de l'AP familiale d'une société traditionnelle, l'AuP de l'instance pédagogique puisse être juridiquement reconnue et sanctionnée (cf. *scolie* de la prop. 1.1.) : en effet, même lorsque certains aspects de l'AuP de l'instance sont explicitement codifiés (e.g. la codification du droit de violence constitutif de la *patria potestas* ou les limitations juridiques de l'AuP

paternelle dans nos sociétés, ou encore la délimitation des programmes d'enseignement et les conditions juridiques de l'accès au magistère dans une institution scolaire), « tout n'est pas contractuel dans le contrat » de délégation. Parler de délégation d'autorité c'est seulement nommer les conditions sociales de l'exercice d'une AP, i.e. la proximité culturelle entre l'arbitraire culturel imposé par cette AP et l'arbitraire culturel des groupes ou classes qui la subissent. En ce sens, toute action de violence symbolique qui parvient à s'imposer (i.e. à imposer la méconnaissance de sa vérité objective de violence) suppose objectivement une délégation d'autorité : ainsi contrairement aux représentations populaires ou demi-savantes qui prêtent à la publicité ou à la propagande et, plus généralement, aux messages véhiculés par les moyens modernes de diffusion, presse, radio, télévision, le pouvoir de manipuler, sinon de créer les opinions, ces actions symboliques ne peuvent s'exercer que dans la mesure et dans la mesure seulement où elles rencontrent et renforcent des prédispositions (e.g. les rapports entre un journal et son public). Il n'y a pas de « force intrinsèque de l'idée vraie » ; on ne voit pas pourquoi il y aurait une force de l'idée fausse, même répétée. Ce sont toujours les rapports de force qui définissent les limites dans lesquelles peut agir la force de persuasion d'un pouvoir symbolique (e.g. les limites de l'efficacité de toute prédication ou propagande révolutionnaire s'exerçant sur des classes privilégiées). De même l'action prophétique, i.e. une action qui, comme celle du prophète religieux, *auctor* prétendant trouver en lui-même le principe de son *auctoritas*, doit en apparence constituer ex nihilo l'AuP de l'émetteur et conquérir progressivement l'adhésion du public, ne réussit que dans la mesure où elle s'appuie sur une délégation d'autorité préalable (bien que virtuelle et tacite). En effet, sous peine de se donner le miracle d'un commencement absolu (comme porterait à le faire la théorie wébérienne du charisme), il faut poser que le prophète qui réussit est celui qui formule à l'usage des groupes ou classes auxquels il s'adresse un message que les conditions objectives déterminant les intérêts, matériels et symboliques, de ces groupes ou classes les prédisposaient à écouter et à entendre. Autrement dit, il faut

inverser la relation apparente entre la prophétie et son audience : le prophète religieux ou politique prêche toujours des convertis et suit ses disciples au moins autant que ses disciples le suivent, puisque seuls écoutent et entendent ses leçons ceux qui, par tout ce qu'ils sont, lui ont objectivement donné mandat de leur faire la leçon. S'il ne faut pas nier l'effet propre de la quasi-systématisation prophétique, dont les allusions et les ellipses sont bien faites pour favoriser l'entente dans le malentendu et le sous-entendu, il reste que les chances de succès du message prophétique ne peuvent être déduites des caractéristiques intrinsèques du message (e.g. la diffusion comparée du Christianisme et de l'Islam). Une verbalisation qui consacrer, i.e. sanctionne et sanctifie, par le seul fait de les énoncer, les attentes qu'elle vient remplir ne peut ajouter sa force propre, i.e. proprement symbolique, aux rapports de force préexistants que parce qu'elle tire sa force de la délégation tacite que lui accordent les groupes ou les classes engagés dans ces rapports de force.

2.3.1. Une instance pédagogique ne dispose de l'AuP qui lui confère son pouvoir de légitimer l'arbitraire culturel qu'elle inculque que dans les limites tracées par cet arbitraire culturel, i.e. dans la mesure où, tant dans son mode d'imposition (mode d'imposition légitime) que dans la délimitation de ce qu'elle impose, de ceux qui sont fondés à l'imposer (éducateurs légitimes) et de ceux à qui elle l'impose (destinataires légitimes), elle re-produit les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel qu'un groupe ou une classe produit comme digne d'être reproduit, tant par son existence même que par le fait de déléguer à une instance l'autorité indispensable pour le reproduire.

Scolie. S'il est trop facile d'apercevoir les limitations impliquées dans la délégation lorsqu'elles sont explicitement définies, comme c'est le cas toutes les fois que l'AP est exercée par une institution scolaire, elles s'observent aussi dans le cas de l'AP exercée par le groupe familial (tant dans les groupes ou classes dominants que dans les groupes ou classes dominés) : la définition des éducateurs légitimes, du ressort légitime de leur AP et de son mode d'imposi-

tion légitime revêt par exemple des formes très différentes selon la structure de la parenté et le mode successoral comme mode de transmission des biens économiques et du pouvoir (e.g. les formes différentes de la division du travail pédagogique entre les parents dans les formations sociales à descendance patri- ou matrilineaire ou encore dans les différentes classes d'une même formation sociale) ; ce n'est pas un hasard si l'éducation des enfants est l'objet de représentations conflictuelles et même l'occasion de tensions ou de conflits toutes les fois que cohabitent des familles ou, à l'intérieur de la même famille, des lignées ou des générations appartenant à des classes différentes (e.g. à la limite les conflits à propos du droit des adultes d'une famille à exercer une AP et surtout une répression physique sur les enfants d'une autre famille, ce conflit sur les frontières légitimes de l'AP familiale devant toujours sa forme spécifique à la position relative dans la structure des rapports de classe des groupes familiaux qu'il engage).

2.3.1.1. La délégation du droit de violence symbolique qui fonde l'AuP d'une instance pédagogique est toujours une délégation limitée ; i.e. la délégation à une instance pédagogique de ce qu'il faut d'autorité pour inculquer légitimement un arbitraire culturel selon le mode d'imposition défini par cet arbitraire, a pour contrepartie l'impossibilité pour cette instance de définir librement le mode d'imposition, le contenu imposé et le public auquel elle l'impose (principe de la limitation de l'autonomie des instances pédagogiques).

2.3.1.2. Dans une formation sociale déterminée, les sanctions, matérielles ou symboliques, positives ou négatives, juridiquement garanties ou non, dans lesquelles s'exprime l'AuP et qui assurent, renforcent et consacrent durablement l'effet d'une AP, ont d'autant plus de chances d'être reconnues comme légitimes, i.e. ont une force symbolique d'autant plus grande (par prop. 2.1.2.4.), qu'elles s'appliquent à des groupes ou des classes pour lesquels ces sanctions ont plus de chances d'être confirmées par les sanctions du marché où se constitue la valeur économique

et symbolique des produits des différentes AP (principe de réalité ou loi du marché).

Scolie 1. La reconnaissance objectivement accordée à une instance pédagogique par un groupe ou une classe étant toujours fonction (quelles que puissent être les variations psychologiques ou idéologiques de l'expérience correspondante) du degré auquel la valeur marchande et la valeur symbolique de ses membres dépendent de leur transformation et de leur consécration par l'AP de cette instance, on comprend par exemple que la noblesse médiévale n'ait accordé que peu d'intérêt à l'éducation scolastique ou au contraire que les classes dirigeantes des cités grecques aient recouru aux services des sophistes ou des rhéteurs, ou encore que, dans nos sociétés, les classes moyennes et plus précisément les fractions des classes moyennes dont l'ascension sociale, passée et future, dépend le plus directement de l'Ecole, se distinguent des classes populaires par une docilité scolaire qui s'exprime, entre autres choses, dans leur sensibilité particulière à l'effet symbolique des punitions ou des récompenses et, plus précisément, à l'effet de certification sociale des titres scolaires.

Scolie 2. Plus le marché où se constitue la valeur des produits des différentes AP est unifié, plus les groupes ou les classes qui ont subi une AP inculquant un arbitraire culturel dominé ont de chances de se voir rappeler la non-valeur de leur acquis culturel tant par les sanctions anonymes du marché du travail que par les sanctions symboliques du marché culturel (e.g. marché matrimonial), sans parler des verdicts scolaires, qui sont toujours chargés d'implications économiques et symboliques, ces rappels à l'ordre tendant à produire en eux sinon la reconnaissance explicite de la culture dominante comme culture légitime, du moins la conscience larvée de l'indignité culturelle de leurs acquis. Ainsi, en unifiant le marché où se constitue la valeur des produits des différentes AP, la société bourgeoise a multiplié (par rapport, par exemple, à une société de type féodal) les occasions de soumettre les produits des AP dominées aux critères d'évaluation de la culture légitime, affirmant et confirmant ainsi sa domination dans

l'ordre symbolique : dans une telle formation sociale, le rapport entre les AP dominées et l'AP dominante peut donc se comprendre par analogie avec la relation qui s'établit, dans une économie dualiste, entre le mode de production dominant et les modes de production dominés (e.g. agriculture et artisanat traditionnels) dont les produits sont soumis aux lois d'un marché dominé par les produits du mode de production capitaliste. Toutefois, l'unification du marché symbolique, si poussée soit-elle, n'exclut nullement que les AP dominées parviennent à imposer à ceux qui les subissent, au moins pour un temps et dans certains domaines de la pratique, la reconnaissance de leur légitimité : l'AP familiale ne peut s'exercer dans les groupes ou classes dominés que dans la mesure où elle est reconnue comme légitime tant par ceux qui l'exercent que par ceux qui la subissent, même si ces derniers sont voués à découvrir que l'arbitraire culturel dont ils ont dû reconnaître la valeur pour l'acquiescer est dépourvu de valeur sur un marché économique ou symbolique dominé par l'arbitraire culturel des classes dominantes (e.g. les conflits qui accompagnent l'acculturation à la culture dominante, soit pour l'intellectuel colonisé — celui que les Algériens appellent *m'turni* — soit pour l'intellectuel issu des classes dominées, condamné à la réévaluation de l'autorité paternelle avec ses reniements, ses refoulements ou ses accommodements).

2.3.1.3. Une instance pédagogique a d'autant moins à affirmer et à justifier sa légitimité propre que l'arbitraire qu'elle inculque reproduit plus directement l'arbitraire culturel du groupe ou de la classe qui lui délègue son AuP.

Scolie. A ce titre, l'AP qui s'exerce dans une société traditionnelle constitue un cas-limite, puisque, relayant une autorité sociale peu différenciée et, par là, indiscutable et indiscutée, elle ne s'accompagne ni d'une justification idéologique de l'AuP en tant que telle ni d'une réflexion technique sur les instruments de l'AP. Il en va de même lorsque une instance pédagogique a pour fonction principale sinon unique de reproduire le style de vie d'une classe dominante ou d'une fraction de la classe dominante

(e.g. la formation du jeune noble par le placement dans une maison noble — « fosterage » — ou, à un moindre degré, la formation du *gentleman* dans l'Oxford traditionnel).

2.3.2. En tant que la réussite de toute AP est fonction du degré auquel les récepteurs reconnaissent l'AuP de l'instance pédagogique et du degré auxquels ils maîtrisent le code culturel de la communication pédagogique, la réussite d'une AP déterminée dans une formation sociale déterminée est fonction du système des relations entre l'arbitraire culturel qu'impose cette AP, l'arbitraire culturel dominant dans la formation sociale considérée et l'arbitraire culturel inculqué par la prime éducation dans les groupes ou classes où sont prélevés ceux qui subissent cette AP (par prop. 2.1.2., 2.1.3., 2.2.2. et 2.3.).

Scolie. Il suffit de situer par rapport à ces trois principes de variation les différentes formes historiques de l'AP ou les différentes AP simultanément en exercice dans une formation sociale, pour rendre raison des chances que ces AP et la culture qu'elles imposent ont d'être reçues et reconnues par des groupes ou des classes différemment situés par rapport aux instances pédagogiques et par rapport aux groupes ou classes dominants. Il va de soi que la caractérisation d'une AP par rapport à ces trois dimensions rend d'autant mieux compte des caractéristiques de cette AP que l'intégration des différentes AP d'une même formation sociale en un système objectivement hiérarchisé est plus totale, i.e. que le marché où se constitue la valeur économique et symbolique des produits des différentes AP est plus complètement unifié, en sorte que le produit d'une AP dominée a d'autant plus de chances d'être soumis aux principes d'évaluation que reproduit l'AP dominante.

2.3.2.1. Dans une formation sociale déterminée, la réussite différentielle de l'AP dominante selon les groupes ou les classes est fonction (1) de l'éthos pédagogique propre à un groupe ou à une classe, i.e. du système des dispositions à l'égard de cette AP et de l'instance qui l'exerce comme

produit de l'intériorisation (a) de la valeur que l'AP dominante confère par ses sanctions aux produits des différentes AP familiales et (b) de la valeur que, par leurs sanctions objectives, les différents marchés sociaux confèrent aux produits de l'AP dominante selon le groupe ou la classe dont ils sont issus, et (2) du capital culturel, i.e. des biens culturels qui sont transmis par les différentes AP familiales et dont la valeur en tant que capital culturel est fonction de la distance entre l'arbitraire culturel imposé par l'AP dominante et l'arbitraire culturel inculqué par l'AP familiale dans les différents groupes ou classes (par prop. 2.2.2., 2.3.1.2. et 2.3.2.).

2.3.3. En tant qu'elle tient son AuP d'une délégation d'autorité, l'AP tend à reproduire chez ceux qui la subissent le rapport que les membres d'un groupe ou d'une classe entretiennent avec leur culture, i.e. la méconnaissance de la vérité objective de cette culture comme arbitraire culturel (ethnocentrisme).

2.3.3.1. Dans une formation sociale déterminée, le système des AP en tant qu'il est soumis à l'effet de domination de l'AP dominante tend à reproduire, dans les classes dominantes comme dans les classes dominées, la méconnaissance de la vérité objective de la culture légitime comme arbitraire culturel dominant dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports de force (par prop. 1.3.1.).

3. DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

3. En tant qu'imposition arbitraire d'un arbitraire culturel supposant l'AuP, i.e. une délégation d'autorité (par 1 et 2), qui implique que l'instance pédagogique reproduise les principes de l'arbitraire culturel qu'un groupe ou une classe impose comme digne d'être reproduit tant par son existence que par le fait de déléguer à une instance l'autorité indispensable pour le reproduire (par prop. 2.3. et 2.3.1.), l'AP implique le **travail pédagogique** (TP) comme travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une

formation durable, i.e. un **habitus** comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'AP et par là de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé.

Scolie 1. En tant qu'action qui doit durer pour produire un habitus durable, i.e. en tant qu'action d'imposition et d'inculcation d'un arbitraire qui ne peut s'accomplir complètement que par le TP, l'AP se distingue des actions de violence symbolique discontinues et extra-ordinaires comme celles du prophète, du « créateur » intellectuel ou du sorcier. De telles actions d'imposition symbolique ne peuvent provoquer la transformation profonde et durable de ceux qu'elles atteignent que dans la mesure où elles se prolongent dans une action d'inculcation continue, i.e. dans un TP (e.g. prédication et catéchèse sacerdotales ou commentaire professoral des « classiques »). Etant donné les conditions qui doivent être remplies pour que s'accomplisse un TP (« l'éducateur, dit Marx, a lui-même besoin d'être éduqué »), toute instance pédagogique est caractérisée par une durée structurale plus longue, toutes choses égales d'ailleurs, que d'autres instances exerçant un pouvoir de violence symbolique, parce qu'elle tend à reproduire, autant que le lui permet son autonomie relative, les conditions dans lesquelles ont été produits les reproducteurs, i.e. les conditions de sa reproduction : e.g. le tempo extrêmement lent de la transformation de l'AP, qu'il s'agisse du traditionalisme de l'AP exercée par la famille qui, chargée de la prime éducation, tend à réaliser plus complètement les tendances de toute AP et peut ainsi, même dans les sociétés modernes, jouer le rôle de conservatoire des traditions héritées, ou de l'inertie des institutions d'enseignement que leur fonction propre porte toujours à s'autoreproduire aussi peu changées que possible, à la manière des sociétés traditionnelles.

Scolie 2. Instrument fondamental de la continuité historique, l'éducation considérée comme processus à travers lequel s'opère dans le temps la reproduction de l'arbitraire culturel par la médiation de la production de l'habitus

producteur de pratiques conformes à l'arbitraire culturel (i.e. par la transmission de la formation comme information capable d'« informer » durablement les récepteurs) est l'équivalent dans l'ordre de la culture de ce qu'est la transmission du capital génétique dans l'ordre biologique : l'habitus étant l'analogue du capital génétique, l'inculcation qui définit l'accomplissement de l'AP est l'analogue de la génération en tant qu'elle transmet une information génératrice d'information analogue.

3.1. En tant que travail prolongé d'inculcation produisant une formation durable, i.e. des producteurs de pratiques conformes aux principes de l'arbitraire culturel des groupes ou classes qui délèguent à l'AP l'AuP nécessaire à son instauration et à sa continuation, le TP tend à reproduire les conditions sociales de production de cet arbitraire culturel, i.e. les structures objectives dont il est le produit, par la médiation de l'habitus comme principe générateur de pratiques reproductrices des structures objectives.

3.1.1. La productivité spécifique du TP se mesure objectivement au degré auquel il produit son effet propre d'inculcation, i.e. son effet de reproduction.

3.1.1.1. La productivité spécifique du TP, i.e. le degré auquel il parvient à inculquer aux destinataires légitimes l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire, se mesure au degré auquel l'habitus qu'il produit est durable, i.e. capable d'engendrer plus durablement les pratiques conformes aux principes de l'arbitraire inculqué.

Scolie. On peut opposer l'effet propre de l'AP à l'effet du pouvoir politique par leur portée temporelle où s'exprime la durée structurale des pouvoirs d'imposition correspondants : le TP est capable de perpétuer plus durablement qu'une coercition politique l'arbitraire qu'il inculque (sauf lorsque le pouvoir politique recourt lui-même à un TP, i.e. à une didactique spécifique). C'est dans la mesure où le pouvoir religieux s'incarne dans une église exerçant un TP, directement ou médiatement, i.e. par l'intermédiaire des familles (e.g. éducation chrétienne), qu'il informe

durablement les pratiques. En d'autres termes, le pouvoir de violence symbolique de l'AP qui recourt au TP s'inscrit dans le temps long par opposition à l'autorité d'un pouvoir politique, toujours affronté au problème de sa perpétuation (succession).

3.1.1.2. La productivité spécifique du TP, i.e. le degré auquel il parvient à inculquer aux destinataires légitimes l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire, se mesure au degré auquel l'habitus qu'il produit est transposable, i.e. capable d'engendrer des pratiques conformes aux principes de l'arbitraire inculqué dans un plus grand nombre de champs différents.

Scolie. Ainsi, l'emprise d'un pouvoir religieux se mesure au degré auquel l'habitus produit par le TP des instances pédagogiques correspondantes engendre des pratiques conformes aux principes de l'arbitraire inculqué dans des domaines plus éloignés de ceux que règle expressément la doctrine, comme les conduites économiques ou les choix politiques. De même, « la force formatrice d'habitudes » (Panofsky) de l'éducation scolastique se reconnaît aux effets qu'elle produit dans la structure de la cathédrale gothique ou dans la disposition graphique des manuscrits.

3.1.1.3. La productivité spécifique du TP, i.e. le degré auquel il parvient à inculquer aux destinataires légitimes l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire, se mesure au degré auquel l'habitus qu'il produit est exhaustif, i.e. reproduit plus complètement dans les pratiques qu'il engendre les principes de l'arbitraire culturel d'un groupe ou d'une classe.

Scolie. Bien que la congruence des trois mesures de l'effet de reproduction ne soit pas logiquement nécessaire, la théorie de l'habitus comme principe unificateur et générateur des pratiques permet de comprendre que la durabilité, la transposabilité et l'exhaustivité d'un habitus soient fortement liées dans les faits.

3.1.2. La délégation qui fonde une AP implique, outre une délimitation du contenu inculqué, une définition du

mode d'inculcation (mode d'inculcation légitime) et de la durée de l'inculcation (temps de formation légitime) qui définissent le degré d'accomplissement du TP considéré comme nécessaire et suffisant pour produire la forme accomplie de l'habitus, i.e. le degré d'accomplissement culturel (degré de compétence légitime) auquel un groupe ou une classe reconnaît l'homme accompli.

3.1.2.1. Dans une formation sociale déterminée, la délégation qui fonde l'AP dominante implique, outre une délimitation du contenu inculqué, une définition dominante du mode d'inculcation et de la durée de l'inculcation qui définissent le degré d'accomplissement du TP considéré comme nécessaire et suffisant pour produire la forme accomplie de l'habitus, i.e. le degré d'accomplissement culturel (degré de compétence légitime en matière de culture légitime) auquel non seulement les classes dominantes mais aussi les classes dominées tendent à reconnaître « l'homme cultivé » et auquel se trouvent objectivement mesurés les produits des AP dominées, i.e. les différentes formes de l'homme accompli tel qu'il se trouve défini par l'arbitraire culturel des groupes ou classes dominés.

3.1.3. En tant que travail prolongé d'inculcation produisant un habitus durable et transposable, i.e. inculquant à l'ensemble des destinataires légitimes un système de schèmes de perception, de pensée, d'appréciation et d'action (partiellement ou totalement identiques), le TP contribue à produire et à reproduire l'intégration intellectuelle et l'intégration morale du groupe ou de la classe au nom desquels il s'exerce.

Scolie. C'est seulement à condition de voir que l'intégration d'un groupe repose sur l'identité (totale ou partielle) des habitus inculqués par le TP, i.e. à condition de trouver le principe de l'homologie des pratiques dans l'identité totale ou partielle des grammaires génératrices de pratiques, que l'on peut échapper aux naïvetés des philosophies sociales du consensus qui, réduisant l'intégration d'un groupe à la possession d'un répertoire commun de représentations, s'interdisent par exemple d'appréhender l'unité

et la fonction intégratrice de pratiques ou d'opinions phénoménalement différentes, ou même contradictoires, mais produites par le même habitus générateur (e.g. le style des productions artistiques d'une époque et d'une classe déterminées). Plus, un même habitus peut engendrer aussi bien une pratique que son inverse lorsqu'il a pour principe la logique de la dissimulation (e.g. chez des apprentis intellectuels enclins à jouer de manière particulièrement directe le jeu intellectuel de la démarcation, le même habitus de classe privilégiée peut engendrer des opinions politiques ou esthétiques radicalement opposées, dont l'unité profonde se trahit seulement dans la modalité des professions de foi ou des pratiques).

3.1.3.1. En tant que travail prolongé d'inculcation produisant l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel sous la forme d'un habitus durable et transposable, donc capable d'engendrer des pratiques conformes à ces principes en dehors et au-delà de toute réglementation expresse et de tout rappel explicite à la règle, le TP permet au groupe ou à la classe qui délègue à l'AP son autorité de produire et de reproduire son intégration intellectuelle et morale sans recourir à la répression externe et, en particulier, à la coercition physique.

Scolie. Le TP est un substitut de la contrainte physique : la répression physique (e.g. l'internement dans une prison ou un asile) vient en effet sanctionner les échecs de l'intériorisation d'un arbitraire culturel ; et un substitut rentable : bien que (et peut-être parce que) plus masqué, le TP est au moins aussi efficace à terme que la contrainte physique — qui ne peut produire un effet au-delà de la cessation de son exercice direct que pour autant qu'elle tend toujours à exercer par surcroît un effet symbolique (c'est dire, en passant, que le roi n'est jamais nu et que seule une conception innocemment idéaliste de la force intrinsèque de la justice, conception fondée sur la dissociation implicite de la force et des représentations de légitimité qu'elle engendre nécessairement, peut conduire à parler, avec Russell et d'autres après lui, de « force nue » — *naked power* —). C'est ainsi que le TP, en tant

qu'il assure la perpétuation des effets de la violence symbolique, tend à produire une disposition permanente à donner en toute situation (e.g. en matière de fécondité, de choix économiques ou d'engagements politiques) la bonne réponse (i.e. la réponse prévue par l'arbitraire culturel et celle-là seulement) aux stimuli symboliques émanant des instances investies de l'AuP qui a rendu possible le TP producteur de l'habitus (e.g. les effets de la prédication sacerdotale ou des bulles papales comme réactivations symboliques de l'éducation chrétienne).

3.2. En tant qu'action transformatrice tendant à inculquer une formation comme système de dispositions durables et transposables, le TP qui a pour condition préalable d'exercice l'AuP a pour effet de confirmer et de consacrer irrévocablement l'AuP, i.e. la légitimité de l'AP et de l'arbitraire culturel qu'elle inculque, en masquant de plus en plus complètement, par le succès de l'inculcation de l'arbitraire, l'arbitraire de l'inculcation et de la culture inculquée.

Scolie. Voir un cercle vicieux dans la présence de l'AuP au principe et au terme de l'AP, ce serait ignorer que, dans l'ordre de la genèse (biographie et succession des générations), l'AuP dont dispose toute AP en exercice ne brise le cercle pédagogique auquel serait vouée une AP sans AuP que pour enfermer de plus en plus complètement celui qui subit le TP ainsi rendu possible dans le cercle de l'ethnocentrisme (de groupe ou de classe). On trouverait une représentation paradigmatique de ce paradoxe dans le cercle du baptême et de la confirmation : la profession de foi accomplie à l'âge de raison est censée valider rétrospectivement l'engagement pris à l'occasion du baptême qui vouait à une éducation conduisant nécessairement à cette profession de foi. Ainsi, à mesure qu'il s'accomplit, le TP produit de plus en plus complètement les conditions objectives de la méconnaissance de l'arbitraire culturel, i.e. les conditions de l'expérience subjective de l'arbitraire culturel comme nécessaire au sens de « naturel ». Celui qui délibère sur sa culture est déjà cultivé et

les questions de celui qui croit mettre à la question les principes de son éducation ont encore son éducation pour principe. Le mythe cartésien d'une raison innée, i.e. d'une culture naturelle ou d'une nature cultivée qui préexisterait à l'éducation, illusion rétrospective nécessairement inscrite dans l'éducation comme imposition arbitraire capable d'imposer l'oubli de l'arbitraire, n'est qu'une autre solution magique du cercle de l'AuP : « Pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui, ni les uns ni les autres, ne nous conseillaient peut-être pas toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs ni si solides qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'aurions jamais été conduits que par elle. » Ainsi, on n'échappe au cercle du baptême inévitablement confirmé que pour sacrifier à la mystique de la « deuxième naissance » dont on pourrait voir la transcription philosophique dans le phantasme transcendantaliste de la reconquête par les seules vertus de la pensée d'une pensée sans impensé.

3.2.1. En tant que travail prolongé d'inculcation produisant de plus en plus complètement la méconnaissance du double arbitraire de l'AP, i.e. la reconnaissance de l'AuP de l'instance pédagogique et de la légitimité du produit qu'elle propose, le TP produit indissociablement la légitimité du produit et le besoin légitime de ce produit comme produit légitime en produisant le consommateur légitime, i.e. doté de la définition sociale du produit légitime et de la disposition à le consommer dans les formes légitimes.

Scolie 1. Seul le TP peut briser le cercle où l'on s'enferme lorsque l'on oublie que le « besoin culturel » est un besoin cultivé, i.e. lorsqu'on le dissocie de ses conditions sociales de production : ainsi la dévotion religieuse ou culturelle, qui engendre des pratiques religieuses ou esthétiques telles que la fréquentation assidue de l'église ou du musée, est le produit de l'AuP de la famille (et secondairement de l'institution, Eglise ou Ecole) qui, dans le

déroulement d'une biographie, brise le cercle du « besoin culturel » en consacrant comme méritant d'être recherchés les biens de salut religieux ou culturel et en produisant le besoin de ces biens par le seul fait d'en imposer la consommation. Sachant que le besoin de fréquenter le musée ou l'église a pour condition la fréquentation du musée ou de l'église et que la fréquentation assidue suppose le besoin de fréquenter, on voit que, pour briser le cercle de la première entrée à l'église ou au musée, il faut que soit donnée une prédisposition à la fréquentation qui, sauf à croire au miracle de la prédestination, ne peut être autre chose que la disposition de la famille à faire fréquenter en fréquentant, le temps que cette fréquentation produise une disposition durable à fréquenter. Dans le cas de la religion, de l'art, l'amnésie de la genèse conduit à une forme spécifique de l'illusion de Descartes : le mythe d'un goût inné qui ne devrait rien aux contraintes de l'apprentissage puisqu'il serait donné tout entier dès la naissance transmue en choix libres d'un libre arbitre originaire les déterminismes capables de produire tant les choix déterminés que l'oubli de cette détermination.

Scolie 2. Faute de voir que le TP produit inséparablement le produit légitime comme tel, i.e. comme objet digne d'être consommé matériellement ou symboliquement (i.e. vénéré, adoré, respecté, admiré, etc.) et la propension à consommer matériellement ou symboliquement cet objet, on se condamne à s'interroger indéfiniment sur la priorité de la vénération ou du vénérable, de l'adoration et de l'adorable, du respect et du respectable, de l'admiration et de l'admirable, etc., i.e. à osciller entre l'effort pour déduire des propriétés intrinsèques de l'objet les dispositions à l'égard de l'objet et l'effort pour réduire les propriétés de l'objet aux propriétés que leur confèrent les dispositions du sujet. En fait, le TP produit des agents qui, dotés de la disposition adéquate, ne peuvent l'appliquer qu'à certains objets et des objets qui apparaissent aux agents produits par le TP comme appelant ou exigeant la disposition adéquate.

3.2.2. En tant que travail prolongé d'inculcation produisant de plus en plus complètement la méconnaissance du double arbitraire de l'AP, le TP tend à dissimuler d'autant plus complètement qu'il est plus accompli la vérité objective de l'habitus comme intériorisation des principes d'un arbitraire culturel qui est d'autant plus accomplie que le travail d'inculcation est plus accompli.

Scolie. On comprend que la définition sociale de l'excellence tende toujours à se référer au « naturel », i.e. à une modalité de la pratique qui suppose un degré d'accomplissement du TP capable de faire oublier non seulement le double arbitraire de l'AP dont il est le produit, mais tout ce que la pratique accomplie doit au TP (e.g. l'*arètè* grecque, l'aisance de l'« honnête homme », le *sarr* de l'homme d'honneur kabyle ou l'« académisme anti-académique » du mandarin chinois).

3.2.2.1. En tant que travail prolongé d'inculcation produisant de plus en plus complètement la méconnaissance du double arbitraire de l'AP, i.e. entre autres choses la méconnaissance de la délimitation constitutive de l'arbitraire culturel qu'il inculque, le TP produit de plus en plus complètement la méconnaissance des limitations éthiques et intellectuelles qui sont corrélatives de l'intériorisation de cette délimitation (ethnocentrisme éthique et logique).

Scolie. C'est dire que le TP qui produit l'habitus comme système de schèmes de pensée, de perception, d'appréciation et d'action, produit la méconnaissance des limitations qu'implique ce système, en sorte que l'efficacité de la programmation éthique et logique qu'il produit se trouve redoublée par la méconnaissance des limitations inhérentes à cette programmation, méconnaissance qui est fonction du degré d'accomplissement du TP : les agents que produit le TP ne seraient pas aussi complètement prisonniers des limitations que l'arbitraire culturel impose à leur pensée et à leur pratique si, enfermés à l'intérieur de ces limites par une auto-discipline et une auto-censure (d'autant plus inconscientes qu'ils en ont intériorisé plus complètement

les principes), ils ne vivaient leur pensée et leur pratique dans l'illusion de la liberté et de l'universalité.

3.2.2.1.1. Dans une formation sociale déterminée, le TP par lequel s'accomplit l'AP dominante parvient d'autant mieux à imposer la légitimité de la culture dominante qu'il est plus accompli, i.e. qu'il parvient plus complètement à imposer la méconnaissance de l'arbitraire dominant comme tel, non seulement aux destinataires légitimes de l'AP mais aux membres des groupes ou classes dominés (idéologie dominante de la culture légitime comme seule culture authentique, i.e. comme culture universelle).

3.2.2.1.2. Dans une formation sociale déterminée, le TP par lequel s'accomplit l'AP dominante a toujours une fonction de maintien de l'ordre, i.e. de reproduction de la structure des rapports de force entre les groupes ou les classes, en tant qu'il tend, soit par l'inculcation soit par l'exclusion, à imposer aux membres des groupes ou classes dominés la reconnaissance de la légitimité de la culture dominante et à leur faire intérioriser, dans une mesure variable, des disciplines et des censures qui ne servent jamais aussi bien les intérêts, matériels ou symboliques, des groupes ou classes dominants que lorsqu'elles prennent la forme de l'auto-discipline et de l'auto-censure.

3.2.2.1.3. Dans une formation sociale déterminée, le TP par lequel s'accomplit l'AP dominante tendant à imposer aux membres des groupes ou classes dominés la reconnaissance de la légitimité de la culture dominante, tend à leur imposer du même coup, par l'inculcation ou l'exclusion, la reconnaissance de l'illégitimité de leur arbitraire culturel.

Scolie. Contrairement à une représentation appauvrie de la violence symbolique qu'une classe exerce sur une autre par l'intermédiaire de l'éducation (représentation commune, paradoxalement, à ceux qui dénoncent une domination idéologique réduite au schéma de l'ingestion forcée et à ceux qui feignent de déplorer l'imposition aux enfants des « milieux modestes » d'une « culture qui n'est pas faite pour eux »), une AP dominante tend moins à incul-

quer l'information constitutive de la culture dominante (ne serait-ce que parce que le TP a une productivité spécifique et une durée d'autant plus faibles qu'il s'exerce sur des groupes ou classes situés plus bas dans l'échelle sociale) qu'à inculquer le fait accompli de la légitimité de la culture dominante, e.g. en faisant intérioriser à ceux qui sont exclus du nombre des destinataires légitimes (soit, dans la plupart des sociétés, avant toute éducation scolaire, soit en cours d'études) la légitimité de leur exclusion, ou en faisant reconnaître par ceux qu'elle relègue dans des enseignements de second ordre l'infériorité de ces enseignements et de ceux qui les reçoivent, ou encore en inculquant, à travers la soumission aux disciplines scolaires et l'adhésion aux hiérarchies culturelles, une disposition transposable et généralisée au respect des disciplines et des hiérarchies sociales. Bref, dans tous les cas, le principal ressort de l'imposition de la reconnaissance de la culture dominante comme culture légitime et de la reconnaissance corrélatrice de l'illégitimité de l'arbitraire culturel des groupes ou classes dominés réside dans l'exclusion, qui n'a peut-être jamais autant de force symbolique que lorsqu'elle prend les apparences de l'auto-exclusion. Tout se passe comme si la durée légitime du TP qui est concédée aux classes dominées était objectivement définie comme le temps qui est nécessaire et suffisant pour que le fait de l'exclusion prenne toute sa force symbolique, i.e. pour qu'il apparaisse à ceux qui le subissent comme la sanction de leur indignité culturelle et pour que nul ne soit censé ignorer la loi de la culture légitime : un des effets les moins aperçus de la scolarité obligatoire consiste dans le fait qu'elle parvient à obtenir des classes dominées une reconnaissance du savoir et du savoir-faire légitimes (e.g. en matière de droit, de médecine, de technique, de divertissements ou d'art), entraînant la dévalorisation du savoir et du savoir-faire qu'elles maîtrisent effectivement (e.g. droit coutumier, médecine domestique, techniques artisanales, langue et art populaires ou encore, tout ce que véhiculait « l'Ecole buissonnière de la sorcière et du berger », selon l'expression de Michelet) et fournissant par là un marché à des productions matérielles et surtout symboliques dont les moyens de production (à commencer

par les études supérieures) sont le quasi-monopole des classes dominantes (e.g. diagnostic médical, conseil juridique, industrie culturelle, etc.).

3.3. En tant que le TP est un processus irréversible produisant dans le temps nécessaire à l'inculcation une disposition irréversible, i.e. une disposition qui ne peut être elle-même réprimée ou transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible, l'AP primaire (prime éducation) qui s'accomplit dans un TP sans antécédent (TP primaire) produit un habitus primaire, caractéristique d'un groupe ou d'une classe, qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus.

Scolie. Ce n'est pas sans quelque malice que l'on citera ici Husserl découvrant l'évidence de la généalogie empirique de la conscience : « J'ai reçu l'éducation d'un Allemand, non celle d'un Chinois. Mais aussi celle d'un citoyen de petite ville, dans un cadre familial et une école de petit-bourgeois, non celle d'un hobereau, grand propriétaire foncier, élevé dans une école de cadets ». Et il observe que si l'on peut toujours se donner une connaissance savante d'une autre culture ou même refaire une éducation conforme aux principes de cette culture (e.g. « en essayant d'apprendre la série de cours donnés à l'école des cadets » ou en « refaisant son éducation à la chinoise »), « cette appropriation de la Chine n'est pas possible au sens plein, pas plus qu'il n'est possible de s'approprier au sens plein, et en son être pleinement concret le type du Junker ».

3.3.1. Le degré de productivité spécifique de tout TP autre que le TP primaire (TP secondaire) est fonction de la distance qui sépare l'habitus qu'il tend à inculquer (i.e. l'arbitraire culturel imposé) de l'habitus qui a été inculqué par les TP antérieurs et, au terme de la régression, par le TP primaire (i.e. l'arbitraire culturel originaire).

Scolie 1. Le succès de toute éducation scolaire, et plus généralement de tout TP secondaire, dépend fondamen-

talement de la prime éducation qui l'a précédée, même et surtout lorsque l'Ecole refuse cette priorité dans son idéologie et dans sa pratique en faisant de l'histoire scolaire une histoire sans préhistoire : on sait qu'à travers l'ensemble des apprentissages liés à la conduite quotidienne de la vie et en particulier à travers l'acquisition de la langue maternelle ou la manipulation des termes et des relations de parenté, ce sont des dispositions logiques qui sont maîtrisées à l'état pratique, ces dispositions plus ou moins complexes et plus ou moins élaborées symboliquement, selon les groupes ou les classes, prédisposant inégalement à la maîtrise symbolique des opérations impliquées par une démonstration mathématique aussi bien que par le déchiffrement d'une œuvre d'art.

Scolie 2. On voit aussi la naïveté qu'il y a à poser le problème de l'efficacité différentielle des différentes instances de violence symbolique (e.g. famille, école, moyens de communication modernes, etc.) en faisant abstraction, comme les desservants du culte de la toute puissance de l'Ecole ou les prophètes de l'omnipotence des « mass-media », de l'irréversibilité des processus d'apprentissage qui fait que l'habitus acquis dans la famille est au principe de la réception et de l'assimilation du message scolaire et que l'habitus acquis à l'école est au principe du niveau de réception et du degré d'assimilation des messages produits et diffusés par l'industrie culturelle et plus généralement de tout message savant ou demi-savant.

3.3.1.1. Un mode d'inculcation déterminé se caractérise (sous le rapport considéré à la prop. 3.3.1.) par la position qu'il occupe entre (1) le mode d'inculcation visant à opérer la substitution complète d'un habitus à un autre (conversion) et (2) le mode d'inculcation visant à confirmer purement et simplement l'habitus primaire (entretien ou renforcement).

Scolie. L'essentiel des caractéristiques des TP secondaires visant à déterminer une conversion radicale (*metanoia*) se laisse déduire de la nécessité où ils se trouvent d'organiser les conditions sociales de leur exercice en vue de tuer le

« vieil homme » et d'engendrer *ex nihilo* le nouvel habitus. Que l'on songe par exemple à la tendance au formalisme pédagogique, i.e. à l'exhibition de l'arbitraire de l'inculcation comme arbitraire pour l'arbitraire, et, plus généralement, à l'imposition de la règle pour la règle, qui constitue la caractéristique principale du mode d'inculcation propre aux AP de conversion : e.g. exercices de piété et d'auto-mortification (« abêtissez-vous »), dressage militaire, etc. A ce titre les institutions totales (caserne, couvent, prison, asiles et internat) permettent d'apercevoir en toute clarté les techniques de déculturation et de reculturation auxquelles doit avoir recours un TP visant à produire un habitus aussi semblable que possible à celui que produit la prime éducation, tout en ayant à compter avec un habitus préexistant. A l'autre extrémité, les institutions traditionnelles pour jeunes filles de bonne famille représentent la forme paradigmatique de toutes les institutions pédagogiques qui n'ayant pour destinataires, par la vertu des mécanismes de sélection et d'auto-sélection, que des agents déjà dotés d'un habitus aussi peu différent que possible de celui qu'il s'agit de produire peuvent se contenter d'organiser, non sans ostentation et emphase, toutes les apparences d'un apprentissage réellement efficace (e.g. E.N.A.). Si, dans les époques où les classes dominantes confient la prime éducation des enfants à des agents appartenant aux classes inférieures, les institutions d'enseignement qui leur sont réservées présentent toutes les caractéristiques de l'institution totale, c'est qu'elles doivent en ce cas opérer une véritable rééducation (e.g. internat des collèges jésuites ou gymnases allemands et russes du XIX^e siècle).

3.3.1.2. *Etant donné que l'habitus primaire inculqué par le TP primaire est au principe de la constitution ultérieure de tout habitus, le degré de productivité spécifique d'un TP secondaire se mesure, sous ce rapport, au degré auquel le système des moyens nécessaires à l'accomplissement du TP (mode d'inculcation) est objectivement organisé en fonction de la distance existant entre l'habitus qu'il vise à inculquer et l'habitus produit par les TP antérieurs.*

Scolie. Un TP secondaire est d'autant plus productif que, prenant en compte le degré auquel les destinataires du message pédagogique possèdent le code de ce message, il produit plus complètement les conditions sociales de la communication par l'organisation méthodique d'exercices visant à assurer l'assimilation accélérée du code de la transmission et par là l'inculcation accélérée de l'habitus.

3.3.1.3. *Le degré de traditionalisme d'un mode d'inculcation se mesure au degré auquel il se trouve être objectivement organisé par référence à un public limité de destinataires légitimes, i.e., au degré auquel la réussite du TP secondaire présuppose que les destinataires soient dotés de l'habitus adéquat (i.e. de l'éthos pédagogique et du capital culturel propres aux groupes ou classes dont il reproduit l'arbitraire culturel).*

3.3.1.3.1. *Du fait que, dans une formation sociale déterminée, le mode d'inculcation dominant tend à répondre aux intérêts des classes dominantes, i.e. des destinataires légitimes, la productivité différentielle du TP dominant selon les groupes ou classes sur lesquels il s'exerce, tend à être fonction de la distance entre l'habitus primaire inculqué par le TP primaire dans les différents groupes ou classes et l'habitus inculqué par le TP dominant (i.e. du degré auquel l'éducation ou l'acculturation est rééducation ou déculturation selon les groupes ou classes).*

3.3.2. *Etant donné (1) que l'explicitation et la formalisation des principes qui sont à l'œuvre dans une pratique, i.e. la maîtrise symbolique de cette pratique, suivent nécessairement, dans l'ordre logique et chronologique, la maîtrise pratique de ces principes, i.e. que la maîtrise symbolique n'est jamais à elle-même son propre fondement ; étant donné (2) que la maîtrise symbolique est irréductible à la maîtrise pratique dont elle procède et à laquelle elle ajoute pourtant son effet propre, il s'ensuit (1) que tout TP secondaire produit des pratiques secondaires irréductibles aux pratiques primaires dont il procure la maîtrise symbolique et (2) que la maîtrise secondaire qu'il produit présuppose*

une maîtrise préalable d'autant plus proche de la simple maîtrise pratique des pratiques qu'il s'exerce plus tôt dans l'ordre biographique.

Scolie. L'enseignement scolaire de la grammaire n'inculque pas à proprement parler une nouvelle grammaire génératrice des pratiques linguistiques : l'enfant doit posséder à l'état pratique les principes qu'il apprend à soumettre au contrôle logique (e.g. conjugaisons, déclinaisons, constructions syntaxiques, etc.) ; mais en acquérant la codification savante de ce qu'il fait, il acquiert la possibilité de le faire plus consciemment et plus systématiquement (cf. Piaget, Vygotsky). Cette transformation est l'analogue, dans l'ordre biographique, du processus historique par lequel un droit coutumier ou une justice traditionnelle (*Kadi Justiz*) se transforme en un droit rationnel, i.e. codifié, à partir de principes explicites (cf. plus généralement les analyses wébériennes des caractéristiques générales du processus de rationalisation en matière de religion, d'art, de théorie politique, etc.). On a vu, dans la même logique, que la réussite de l'action d'imposition symbolique du prophète est fonction du degré auquel il parvient à expliciter et à systématiser les principes que le groupe auquel il s'adresse détient déjà à l'état pratique.

3.3.2.1. *Un mode d'inculcation déterminé, i.e. le système des moyens par lesquels est produite l'intériorisation d'un arbitraire culturel, se caractérise (sous le rapport considéré à la prop. 3.3.2.) par la position qu'il occupe entre (1) le mode d'inculcation produisant un habitus par l'inculcation inconsciente de principes qui ne se manifestent qu'à l'état pratique dans la pratique imposée (pédagogie implicite) et (2) le mode d'inculcation produisant l'habitus par l'inculcation méthodiquement organisée en tant que telle de principes formulés et même formalisés (pédagogie explicite).*

Scolie. Il serait vain de croire pouvoir hiérarchiser ces deux modes d'inculcation opposés selon leur productivité spécifique puisque cette efficacité mesurée à la durabilité et à la transposabilité de l'habitus produit ne peut être

définie indépendamment du contenu inculqué et des fonctions sociales que remplit, dans une formation sociale déterminée, le TP considéré : ainsi la pédagogie implicite est sans doute la plus efficace lorsqu'il s'agit de transmettre des savoirs traditionnels, indifférenciés et totaux (apprentissage des manières ou des tours de main), dans la mesure où elle exige du disciple ou de l'apprenti l'identification à la personne totale du « maître » ou du « compagnon » plus expérimenté, au prix d'une véritable remise de soi excluant l'analyse des principes de la conduite exemplaire ; d'autre part, une pédagogie implicite qui, supposant un acquis préalable, reste par soi peu efficace lorsqu'elle s'applique à des agents dépourvus de cet acquis, peut être très « rentable » pour les classes dominantes lorsque l'AP correspondante s'exerce dans un système des AP dominé par l'AP dominante et qu'il contribue ainsi à la reproduction culturelle et, par là, à la reproduction sociale, en assurant aux détenteurs de l'acquis préalable le monopole de cet acquis.

3.3.2.2. *Etant donné que tout TP secondaire a pour effet propre de produire des pratiques irréductibles aux pratiques dont il procure la maîtrise symbolique, le degré de productivité spécifique d'un TP secondaire se mesure sous ce rapport au degré auquel le système des moyens nécessaires à l'accomplissement du TP (mode d'inculcation) est objectivement organisé en vue d'assurer, par l'inculcation explicite de principes codifiés et formels, la transférabilité formelle de l'habitus.*

3.3.2.3. *Le degré de traditionalisme d'un mode d'inculcation se mesure au degré auquel les moyens nécessaires à l'accomplissement du TP se réduisent aux pratiques exprimant l'habitus à reproduire et tendant, du seul fait qu'elles sont accomplies de façon répétée par des agents investis d'AuP, à reproduire directement un habitus défini par la transférabilité pratique.*

Scolie. Un TP est d'autant plus traditionnel qu'il est (1) moins clairement délimité comme pratique spécifique et autonome et (2) qu'il est exercé par des instances aux

fonctions plus totales et plus indifférenciées, i.e. qu'il se réduit plus complètement à un processus de familiarisation dans lequel le maître transmet inconsciemment par la conduite exemplaire des principes qu'il ne maîtrise jamais consciemment à un récepteur qui les intériorise inconsciemment. A la limite, comme on le voit dans les sociétés traditionnelles, tout le groupe et tout l'environnement comme système des conditions matérielles d'existence, en tant qu'elles sont dotées de la signification symbolique qui leur confère un pouvoir d'imposition, exercent sans agents spécialisés ni moments spécifiés une AP anonyme et diffuse (e.g. la formation de l'*habitus* chrétien, au Moyen Age, à travers le calendrier des fêtes comme catéchisme et l'organisation de l'espace quotidien ou les objets symboliques comme livre de piété).

3.3.2.3.1. Dans une formation sociale déterminée, le TP primaire auquel sont soumis les membres des différents groupes ou classes repose d'autant plus complètement sur la transférabilité pratique que leurs conditions matérielles d'existence les soumet plus étroitement à l'urgence de la pratique, tendant ainsi à empêcher la constitution et le développement de l'aptitude à la maîtrise symbolique de la pratique.

Scolie. Si l'on admet qu'un TP est d'autant plus proche de la pédagogie explicite qu'il recourt davantage à la verbalisation et à la conceptualisation classificatoire, on voit que le TP primaire prépare d'autant mieux les TP secondaires fondés sur une pédagogie explicite qu'il s'exerce dans un groupe ou une classe que ses conditions matérielles d'existence mettent en mesure de prendre plus complètement ses distances à l'égard de la pratique, i.e. de « neutraliser » sur le mode imaginaire ou réflexif les urgences vitales qui imposent aux classes dominées une disposition pragmatique. Et cela d'autant plus que les agents chargés d'exercer le TP primaire ont été eux-mêmes très inégalement préparés à la maîtrise symbolique par un TP secondaire et qu'ils sont de ce fait très inégalement aptes à orienter le TP primaire vers la verbalisation, l'explicitation et la conceptualisation de la maîtrise pratique qui

sont exigées par les TP secondaires (e.g. à la limite, la continuité entre le TP familial et le TP scolaire dans les familles d'enseignants ou d'intellectuels).

3.3.3. Etant donné la délégation qui le fonde, le TP dominant tend à se dispenser d'autant plus complètement d'inculquer explicitement les préalables qui sont la condition de sa productivité spécifique que l'arbitraire culturel dominant est plus complètement maîtrisé par les destinataires légitimes, i.e. qu'une part plus importante de ce qu'il a mandat d'inculquer (capital et éthos) a déjà été inculqué par le TP primaire des groupes ou classes dominants.

3.3.3.1. Dans une formation sociale où, tant dans la pratique pédagogique que dans l'ensemble des pratiques sociales, l'arbitraire culturel dominant subordonne la maîtrise pratique à la maîtrise symbolique des pratiques, le TP dominant tend à se dispenser d'autant plus complètement d'inculquer explicitement les principes autorisant la maîtrise symbolique que la maîtrise à l'état pratique des principes autorisant la maîtrise symbolique des pratiques a déjà été plus complètement inculquée aux destinataires légitimes par le TP primaire des groupes ou classes dominants.

Scolie. Contrairement à ce que suggèrent certaines théories psychogénétiques qui décrivent le développement de l'intelligence comme un processus universel de transformation unilinéaire de la maîtrise sensori-motrice en maîtrise symbolique, les TP primaires des différents groupes ou classes produisent des systèmes de dispositions primaires qui ne diffèrent pas seulement comme des degrés différents d'explicitation d'une même pratique mais comme autant de types de maîtrise pratique prédisposant inégalement à l'acquisition du type particulier de maîtrise symbolique que privilégie l'arbitraire culturel dominant. Ainsi, une maîtrise pratique orientée vers la manipulation des choses et le rapport aux mots qui en est corrélatif prédispose moins à la maîtrise savante des règles de la verbalisation lettrée qu'une maîtrise pratique tournée vers la manipulation des mots et vers le rapport aux mots et aux choses qu'autorise

le primat de la manipulation des mots. C'est lorsqu'il a pour destinataires légitimes des individus dotés par le TP primaire de la maîtrise pratique à dominante verbale qu'un TP secondaire qui a mandat d'inculquer primordialement la maîtrise d'un langage et d'un rapport au langage peut, paradoxalement, s'en tenir à une pédagogie implicite, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de langage, parce qu'il peut s'appuyer sur un habitus enfermant à l'état pratique la prédisposition à user du langage selon un rapport lettré au langage (e.g. l'affinité structurale entre l'enseignement des humanités et la prime éducation bourgeoise). Inversement, dans un TP secondaire qui a pour fonction déclarée d'inculquer la maîtrise pratique de techniques manuelles (e.g. l'enseignement de la technologie dans les établissements d'enseignement technique), le seul fait d'explicitier dans un discours savant les principes de techniques dont les enfants issus des classes populaires possèdent déjà la maîtrise pratique suffit à rejeter recettes et tours de main dans l'illégitimité d'un simple « bricolage », de même que l'enseignement général réduit leur langage au jargon, à l'argot ou au charabia. C'est là un des effets sociaux les plus puissants du discours savant qui sépare par une barrière infranchissable le détenteur des principes (e.g. ingénieur) du simple praticien (e.g. technicien).

3.3.3.2. Etant donné que, dans le type de formation sociale définie en 3.3.3.1., le TP secondaire dominant qui recourt à un mode d'inculcation traditionnel (au sens des prop. 3.3.1.3. et 3.3.2.3.) a une productivité spécifique d'autant plus faible qu'il s'exerce sur des groupes ou des classes exerçant un TP primaire plus éloigné du TP primaire dominant qui inculque, entre autres choses, une maîtrise pratique à dominante verbale, un tel TP tend à produire, dans et par son exercice même, la délimitation de ses destinataires réellement possibles, en excluant d'autant plus rapidement les différents groupes ou classes qu'ils sont plus complètement dépourvus du capital et de l'éthos objectivement présumées par son mode d'inculcation.

3.3.3.3. Etant donné que, dans le type de formation sociale défini en 3.3.3.1., le TP secondaire dominant qui,

recourant à un mode d'inculcation traditionnel, se définit comme ne produisant pas complètement les conditions de sa productivité, peut remplir sa fonction d'élimination sans autre action que son abstention, un tel TP tend à produire non seulement la délimitation de ses destinataires réellement possibles, mais aussi la méconnaissance des mécanismes de cette délimitation, i.e. tend à faire reconnaître ses destinataires de fait comme destinataires légitimes et la durée de l'inculcation à laquelle sont soumis en fait les différents groupes ou classes comme durée légitime d'inculcation.

Scolie. Si toute AP dominante suppose une délimitation de ses destinataires légitimes, l'exclusion est souvent opérée par des mécanismes extérieurs à l'instance exerçant le TP, qu'il s'agisse de l'effet plus ou moins direct des mécanismes économiques ou de prescriptions coutumières ou juridiques (e.g. *numerus clausus* comme limitation autoritaire des destinataires en fonction de critères ethniques ou autres). Une AP qui élimine certaines catégories de récepteurs par la seule efficace du mode d'inculcation caractéristique de son TP dissimule mieux et plus complètement que toute autre l'arbitraire de la délimitation de fait de son public, imposant ainsi plus subtilement la légitimité de ses produits et de ses hiérarchies (fonction de sociodicée). On peut voir dans le musée qui délimite son public et qui en légitime la qualité sociale par le seul effet de son « niveau d'émission », i.e. par le seul fait qu'il présuppose la possession du code culturel nécessaire au déchiffrement des œuvres exposées, la limite vers laquelle tend un TP fondé sur le préalable implicite de la possession des conditions de sa productivité. L'action des mécanismes qui tendent à assurer, de manière quasi-automatique, i.e. conformément aux lois régissant le rapport des différents groupes ou classes à l'instance pédagogique dominante, l'exclusion de certaines catégories de récepteurs (auto-élimination, élimination différée, etc.), peut se trouver masquée en outre par le fait que la fonction sociale d'élimination se dissimule sous la fonction patente de sélection que l'instance pédagogique exerce à l'intérieur de l'ensemble des destinataires légitimes (e.g. fonction idéologique de l'examen).

3.3.3.4. Etant donné que, dans le type de formation sociale définie en 3.3.3.1., le TP secondaire dominant qui recourt à un mode d'inculcation traditionnel n'inculque pas explicitement les préalables qui sont la condition de sa productivité spécifique, un tel TP tend à produire par son exercice même la légitimité du mode de possession des acquis préalables dont les groupes ou classes dominants ont le monopole parce qu'ils ont le monopole du mode d'acquisition légitime, i.e. de l'inculcation par un TP primaire des principes à l'état pratique de la culture légitime (rapport cultivé à la culture légitime comme rapport de familiarité).

3.3.3.5. Etant donné que, dans le type de formation sociale défini en 3.3.3.1., le TP secondaire dominant qui recourt à un mode d'inculcation traditionnel n'inculque pas explicitement les préalables qui sont la condition de sa productivité spécifique, un tel TP suppose, produit et inculque, dans et par son exercice même, des idéologies tendant à justifier la pétition de principe qui est la condition de son exercice (idéologie du don comme négation des conditions sociales de production des dispositions cultivées).

Scolie 1. On peut voir une image paradigmatique d'un des effets les plus typiques de l'idéologie du don dans une expérience de Rosenthal : deux groupes d'expérimentateurs à qui on avait confié deux lots de rats provenant des mêmes souches en leur indiquant qu'ils avaient été sélectionnés, les uns pour leur intelligence, les autres pour leur stupidité, obtinrent de leurs sujets respectifs des progrès significativement différents (e.g. les effets qu'exerce tant sur les maîtres que sur les élèves la distribution de la population scolaire en sous-populations scolairement et socialement hiérarchisées selon les types d'établissement — lycées classiques, C.E.S., C.E.T. ou grandes écoles et facultés —, les sections — classique et moderne — et même les disciplines).

Scolie 2. Etant donné que dans le type de formation sociale définie en 3.3.3.1. le TP secondaire dominant qui se caractérise par un mode d'inculcation traditionnel

(tant au sens de la prop. 3.3.1.3. que de la prop. 3.3.2.3.) tend toujours, du fait que sa productivité spécifique varie en raison inverse de la distance entre l'arbitraire culturel dominant et l'arbitraire culturel des groupes ou classes sur lesquels il s'exerce, à priver les membres des classes dominées des bénéfices matériels et symboliques de l'éducation accomplie, on peut se demander si un TP secondaire qui, à l'inverse, prendrait en compte la distance entre les habitus préexistants et l'habitus à inculquer et qui s'organiserait systématiquement selon les principes d'une pédagogie explicite n'aurait pas pour effet d'effacer la frontière que le TP traditionnel reconnaît et confirme entre les destinataires légitimes et tous les autres ; ou, en d'autres termes, si un TP parfaitement rationnel, i.e. un TP s'exerçant *ab ovo* et dans tous les domaines sur tous les éducatibles sans rien s'accorder au départ et par référence à la fin explicite d'inculquer explicitement à tous les principes pratiques de la maîtrise symbolique des pratiques qui ne sont inculqués par l'AP primaire que dans certains groupes ou classes, bref un TP substituant partout au mode d'inculcation traditionnel la transmission programmée de la culture légitime, ne correspondrait pas à l'intérêt pédagogique des groupes ou classes dominés (hypothèse de la démocratisation de l'enseignement par la rationalisation de la pédagogie). Mais il suffit, pour se convaincre du caractère utopique d'une politique de l'éducation fondée sur cette hypothèse, de remarquer que, sans même parler de l'inertie propre à toute institution éducative, la structure des rapports de force exclut qu'une AP dominante puisse recourir à un TP contraire aux intérêts des classes dominantes qui lui délèguent son AuP. En outre, on ne peut tenir une telle politique pour conforme à l'intérêt pédagogique des classes dominées qu'à condition d'identifier l'intérêt objectif de ces classes à la somme des intérêts individuels de leurs membres (par exemple en matière de mobilité sociale ou de promotion culturelle), ce qui revient à oublier que la mobilité contrôlée d'un nombre limité d'individus peut servir la perpétuation de la structure des rapports de classe ; ou, en d'autres termes, à condition de supposer possible la généralisation à l'ensemble de la classe de propriétés qui ne peuvent socio-

logiquement appartenir à certains membres de la classe que dans la mesure où elles restent réservées à quelques-uns, donc refusées à l'ensemble de la classe en tant que telle.

4. DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

4. Tout système d'enseignement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale).

Scolie 1. Il s'agit d'établir la forme spécifiée que doivent revêtir les propositions énonçant dans toute leur généralité les conditions et les effets de l'AP (prop. 1, 2, 3) lorsque cette AP est exercée par une institution (SE), i.e. d'établir ce que doit être une institution pour être capable de produire les conditions institutionnelles de production d'un habitus en même temps que la méconnaissance de ces conditions. Cette interrogation ne se réduit pas à la recherche proprement historique des conditions sociales de l'apparition d'un SE particulier ou même de l'institution d'enseignement dans sa généralité : ainsi, l'effort de Durkheim pour comprendre les caractéristiques de structure et de fonctionnement du SE français à partir du fait qu'il a dû, à l'origine, s'organiser en vue de produire un habitus chrétien visant à intégrer tant bien que mal l'héritage gréco-romain et la foi chrétienne, conduit moins directement à une théorie générale du SE que la tentative de Max Weber pour déduire les caractéristiques transhistoriques de toute Eglise des exigences fonctionnelles qui déterminent la structure et le fonctionnement de toute institution visant

à produire un habitus religieux. Seule la formulation des conditions génériques de possibilité d'une AP institutionnalisée permet de donner tout son sens à la recherche des conditions sociales nécessaires à la réalisation de ces conditions génériques, i.e. de comprendre comment, dans des situations historiques différentes, des processus sociaux tels que la concentration urbaine, les progrès de la division du travail impliquant l'autonomisation des instances ou des pratiques intellectuelles, la constitution d'un marché des biens symboliques, etc., prennent un sens systématique en tant que système des conditions sociales de l'apparition d'un SE (cf. la démarche régressive par laquelle Marx procède à la construction des phénomènes sociaux liés à la dissolution de la société féodale comme système des conditions sociales de l'apparition du mode de production capitaliste).

Scolie 2. A condition de ne pas oublier que l'histoire relativement autonome des institutions éducatives doit être replacée dans l'histoire des formations sociales correspondantes, on est en droit de considérer que certaines caractéristiques de l'institution dont l'apparition est corrélative de transformations systématiques de l'institution (e.g. enseignement rémunéré, constitution d'écoles capables d'organiser la formation de nouveaux maîtres, homogénéisation de l'organisation scolaire sur un vaste territoire, examen, fonctionnarisation et salariat) marquent des seuils significatifs dans le processus d'institutionnalisation du TP. Ainsi, bien que l'histoire de l'éducation dans l'Antiquité permette d'apercevoir les étapes d'un processus continu qui conduit du préceptorat aux écoles philosophiques et rhétoriques de la Rome impériale, en passant par l'éducation initiatique des mages ou des maîtres de sagesse et par l'enseignement artisanal des conférenciers itinérants qu'ont été la plupart des sophistes, Durkheim est fondé à considérer qu'on ne rencontre pas en Occident de SE avant l'Université médiévale, puisque l'apparition d'un contrôle juridiquement sanctionné des résultats de l'inculcation (diplôme) qu'il retient comme critère déterminant vient s'ajouter à la spécialisation des agents, à la continuité de l'inculcation et à l'homogénéité du mode d'inculcation. On pourrait aussi

bien, dans une perspective wébérienne, considérer que les caractéristiques déterminantes de l'institution scolaire sont acquises dès le moment où apparaît un corps de spécialistes permanents dont la formation, le recrutement et la carrière sont réglés par une organisation spécialisée et qui trouvent dans l'institution les moyens d'affirmer avec succès leur prétention au monopole de l'inculcation légitime de la culture légitime. Si l'on peut indifféremment comprendre les caractéristiques structurales liées à l'institutionnalisation d'une pratique sociale en les rapportant aux intérêts d'un corps de spécialistes progressant vers le monopole de cette pratique ou l'inverse, c'est que ces processus représentent deux manifestations indissociables de l'autonomisation d'une pratique, i.e. de sa constitution en tant que telle : de même que, comme l'observe Engels, l'apparition du droit en tant que droit, i.e. en tant que « domaine autonome », est corrélative des progrès de la division du travail qui conduisent à la constitution d'un corps de juristes professionnels, de même aussi que, comme le montre Weber, la « rationalisation » de la religion est corrélative de la constitution d'un corps sacerdotal, de même encore que le processus qui conduit à la constitution de l'art en tant qu'art est corrélatif de la constitution d'un champ intellectuel et artistique relativement autonome, de même la constitution du TP en tant que tel est corrélative de la constitution du SE.

4.1. Etant donné (1) qu'un SE ne peut s'acquitter de sa fonction propre d'inculcation qu'à condition de produire et de reproduire par les moyens propres de l'institution les conditions d'un TP capable de reproduire dans les limites des moyens de l'institution, i.e. continûment, au moindre coût et en série, un habitus aussi homogène et aussi durable que possible, chez le plus grand nombre possible des destinataires légitimes (dont les reproducteurs de l'institution) ; étant donné (2) qu'un SE doit, pour s'acquitter de sa fonction externe de reproduction culturelle et sociale, produire un habitus aussi conforme que possible aux principes de l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire, les conditions de l'exercice d'un TP institutionnalisé et de la

reproduction institutionnelles d'un tel TP tendent à coïncider avec les conditions de l'accomplissement de la fonction de reproduction, puisqu'un corps permanent d'agents spécialisés, assez interchangeable pour pouvoir être recrutés continûment et en nombre suffisant, dotés de la formation homogène et des instruments homogénéisés et homogénéisants qui sont la condition de l'exercice d'un TP spécifique et réglementé, i.e. d'un travail scolaire (TS), forme institutionnalisée du TP secondaire, est prédisposé par les conditions institutionnelles de sa propre reproduction à borner sa pratique aux limites tracées par une institution mandatée pour reproduire l'arbitraire culturel et non le décréter.

4.1.1. Etant donné qu'il doit produire les conditions institutionnelles permettant à des agents interchangeables d'exercer continûment, i.e. quotidiennement et sur un ressort territorial aussi vaste que possible, un TS reproduisant l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire, le SE tend à garantir au corps des agents, recrutés et formés pour assurer l'inculcation, des conditions institutionnelles capables à la fois de les dispenser et de les empêcher d'exercer des TS hétérogènes et hétérodoxes, i.e. les conditions les mieux faites pour exclure, sans interdiction explicite, toute pratique incompatible avec sa fonction de reproduction de l'intégration intellectuelle et morale des destinataires légitimes.

Scolie. La distinction médiévale entre l'auctor qui produit ou professe « extra-quotidiennement » des œuvres originales et le lector qui, cantonné dans le commentaire réitéré et réitérable des autorités, professe « quotidiennement » un message qu'il n'a pas lui-même produit, exprime la vérité objective de la pratique professorale qui n'est peut-être jamais aussi évidente que dans l'idéologie professorale de la maîtrise, négation laborieuse de la vérité de la fonction professorale, ou dans la simili-crédation magistrale qui met toutes les recettes d'école au service d'un dépassement scolaire du commentaire d'école.

4.1.1.1. *Etant donné qu'il doit garantir les conditions institutionnelles de l'homogénéité et de l'orthodoxie du TS, le SE tend à doter les agents chargés de l'inculcation d'une formation homogène et d'instruments homogénéisés et homogénéisants.*

Scolie. Il faut voir non seulement des adjuvants de l'inculcation mais des instruments de contrôle tendant à garantir l'orthodoxie du TS contre les hérésies individuelles dans les instruments pédagogiques que le SE met à la disposition de ses agents (e.g. manuels, commentaires, aide-mémoires, livres du maître, programmes, instructions pédagogiques, etc.).

4.1.1.2. *En tant qu'il doit garantir les conditions institutionnelles de l'homogénéité et de l'orthodoxie du TS, le SE tend à faire subir à l'information et à la formation qu'il inculque un traitement dont le principe réside à la fois dans les exigences du TS et dans les tendances inhérentes à un corps d'agents placés dans ces conditions institutionnelles, i.e. à codifier, homogénéiser et systématiser le message scolaire (culture scolaire comme culture « routinisée »).*

Scolie 1. Les condamnations que les prophètes ou les créateurs et, avec eux, tous les créateurs et les prophètes d'aspiration, ont de tout temps portées contre la ritualisation professorale ou sacerdotale de la prophétie d'origine ou de l'œuvre originale (e.g. les anathèmes, eux-mêmes voués à devenir classiques, contre la « fossilisation » ou l'« embaumement » des classiques), s'inspirent de l'illusion artificialiste qu'un TS pourrait ne pas porter la marque des conditions institutionnelles de son exercice : toute culture scolaire est nécessairement homogénéisée et ritualisée, i.e. « routinisée » par et pour la routine du TS, i.e. par et pour des exercices de répétition et de restitution qui doivent être assez stéréotypés pour que des répétiteurs aussi peu irremplaçables que possible puissent les faire indéfiniment répéter (e.g. manuels et mementos, bréviaires et catéchismes religieux ou politiques, gloses et commentaires, encyclopédies et corpus, morceaux choisis, annales d'exa-

mens et recueils de corrigés, compilations de sentences, d'apophtegmes, de vers mnémotechniques, de topiques, etc.). Quel que soit l'habitus à inculquer, conformiste ou novateur, conservateur ou révolutionnaire, et cela tant dans l'ordre religieux que dans l'ordre artistique, politique ou scientifique, tout TS engendre un discours tendant à expliciter et à systématiser les principes de cet habitus selon une logique qui obéit primordialement aux exigences de l'institutionnalisation de l'apprentissage (e.g. l'académisme ou la « canonisation » des auteurs révolutionnaires selon Lénine). Si le syncrétisme et l'éclectisme, qui peuvent parfois se fonder explicitement dans une idéologie de la recollection et de la réconciliation universelle des doctrines et des idées (avec la philosophie corrélatrice de la philosophie comme *philosophia perennis*, condition de possibilité des dialogues aux enfers), constituent un des traits les plus caractéristiques de l'effet de « routinisation » qu'exerce tout enseignement, c'est que la « neutralisation » et l'irréalisation des messages et, par là, des conflits entre les valeurs et les idéologies en concurrence pour la légitimité culturelle constituent une solution typiquement scolaire au problème proprement scolaire du consensus sur le programme comme condition nécessaire de la programmation des esprits.

Scolie 2. Un SE déterminé (ou une instance déterminée du SE) obéit d'autant plus complètement à la loi de la « routinisation » que son AP s'organise plus complètement par rapport à la fonction de reproduction culturelle : si, par exemple, même dans ses instances les plus élevées, le SE français présente plus complètement que d'autres les caractéristiques de fonctionnement qui sont fonctionnellement liées à l'institutionnalisation du TP (e.g. primat de l'autoreproduction, déficience de l'enseignement de recherche, programmation scolaire des normes de la recherche et des objets d'investigation, etc.) et si, dans ce système, l'enseignement littéraire présente ces caractéristiques à un degré plus élevé que l'enseignement scientifique, c'est qu'il est sans doute peu de SE dont les classes dominantes exigent moins qu'il fasse autre chose que de reproduire telle quelle la culture légitime et de produire des agents

capables de la manipuler légitimement (i.e. des professeurs, des dirigeants, des administrateurs ou des avocats et des médecins et à la rigueur des littérateurs plutôt que des chercheurs et des savants ou même des techniciens). D'autre part, les pratiques pédagogiques et, *a fortiori*, intellectuelles (e.g. les activités de recherche) d'une catégorie d'agents obéissent d'autant plus complètement à la loi de la « routinisation » que cette catégorie est plus complètement définie par sa position dans le SE, i.e. qu'elle participe moins à d'autres champs de pratique (e.g. champ scientifique ou champ intellectuel).

4.1.2. *Etant donné qu'il doit reproduire dans le temps les conditions institutionnelles de l'exercice du TS, i.e. qu'il doit se reproduire comme institution (autoreproduction) pour reproduire l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire (reproduction culturelle et sociale), tout SE détient nécessairement le monopole de la production des agents chargés de le reproduire, i.e. des agents dotés de la formation durable qui leur permet d'exercer un TS tendant à reproduire cette même formation chez de nouveaux reproducteurs, et enferme de ce fait une tendance à l'autoreproduction parfaite (inertie) qui s'exerce dans les limites de son autonomie relative.*

Scolie 1. Il ne faudrait pas voir seulement un effet d'hysteresis lié à la durée structurale du cycle de reproduction pédagogique dans la tendance de tout corps professoral à retransmettre ce qu'il a acquis selon une pédagogie aussi semblable que possible à celle dont il est le produit. En effet, lorsqu'ils travaillent à reproduire par leur pratique pédagogique la formation dont ils sont le produit, les agents d'un SE, dont la valeur économique et symbolique dépend à peu près totalement de la sanction scolaire, tendent à assurer la reproduction de leur propre valeur en assurant la reproduction du marché sur lequel ils ont toute leur valeur. Plus généralement, le conservatisme pédagogique des défenseurs de la rareté des titres scolaires ne trouverait pas un soutien aussi ferme auprès des groupes ou classes les plus attachés à la conservation de l'ordre social si, sous apparence de défendre seulement leur valeur

sur le marché en défendant la valeur de leurs titres universitaires, ils ne défendaient, par le fait même, l'existence même d'un certain marché symbolique, avec les fonctions conservatrices qu'il assure. On voit que la dépendance peut prendre une forme tout-à-fait paradoxale lorsqu'elle s'accomplit par l'intermédiaire d'un SE, i.e. lorsque les tendances de l'institution et les intérêts du corps peuvent s'exprimer à la faveur et dans les limites de l'autonomie relative de l'institution.

Scolie 2. La tendance à l'autoreproduction ne s'accomplit jamais aussi complètement que dans un SE où la pédagogie reste implicite (au sens de la prop. 3.3.1.), i.e. dans un SE où les agents chargés de l'inculcation ne possèdent de principes pédagogiques qu'à l'état pratique, du fait qu'il les ont acquis inconsciemment par la fréquentation prolongée de maîtres qui ne les maîtrisaient eux-mêmes qu'à l'état pratique : « On dit que le jeune maître se règlera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine. Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté » (Durkheim).

4.1.2.1. *Etant donné qu'il enferme une tendance à l'autoreproduction, le SE tend à ne reproduire qu'avec un retard à la mesure de son autonomie relative les changements survenus dans l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire (retard culturel de la culture scolaire).*

4.2. *Etant donné qu'il pose explicitement la question de sa propre légitimité du fait qu'il se déclare comme institution proprement pédagogique en constituant l'AP en tant que telle, i.e. en tant qu'action spécifique expressément exercée et subie comme telle (action scolaire), tout SE doit produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles de la méconnaissance*

de la violence symbolique qu'il exerce, i.e. de la reconnaissance de sa légitimité comme institution pédagogique.

Scolie. La théorie de l'AP fait surgir le paradoxe du SE en rapprochant la vérité objective de toute AP et la signification objective de l'institutionnalisation de l'AP : en abolissant l'inconscience heureuse des éducations primaires ou primitives, actions de persuasion clandestine qui imposent, mieux que toute autre forme d'éducation, la méconnaissance de leur vérité objective (puisque, à la limite, elles peuvent même ne pas apparaître comme éducation), le SE s'exposerait à se voir poser la question de son droit à instituer une relation de communication pédagogique et à imposer une délimitation de ce qui mérite d'être inculqué, s'il ne trouvait dans le fait même de l'institutionnalisation les moyens spécifiques d'anéantir la possibilité de cette question. Bref, la persistance d'un SE prouve qu'il résout par son existence même les questions que fait surgir son existence. Si une telle réflexion peut paraître abstraite ou artificielle lorsque l'on considère un SE en exercice, elle prend tout son sens lorsqu'on examine des moments du processus d'institutionnalisation où la mise en question de la légitimité de l'AP et l'occultation de cette question ne sont pas simultanées : ainsi, les sophistes, ces professeurs qui déclareraient comme telle leur pratique de professeurs (e.g. Protagoras disant : « Je reconnais être un professeur professionnel — *sophistès* —, un éducateur d'hommes ») sans pouvoir s'appuyer sur l'autorité d'une institution, ne pouvaient pas échapper complètement à la question, sans cesse posée dans leur enseignement même, qu'ils faisaient surgir en faisant profession d'enseigner ; de là un enseignement dont la thématique et la problématique consistent pour l'essentiel en une réflexion apologétique sur l'enseignement. De même, dans les moments de crise où se trouve menacé le contrat tacite de délégation qui confère sa légitimité au SE, les professeurs, placés dans une situation qui n'est pas sans rappeler celle des sophistes, sont mis en demeure de résoudre à frais complets et chacun pour leur propre compte les questions que l'institution tendait à exclure par son fonctionnement même : la vérité objective de l'exercice du métier de professeur, i.e. les

conditions sociales et institutionnelles qui le rendent possible (l'AuP), ne se révèlent peut-être jamais aussi bien que lorsque la crise de l'institution rend l'exercice de la profession difficile ou impossible (e.g., dans une lettre à un quotidien, un professeur déclare : « Certains parents ignorent que la *Putain respectueuse* traite du problème noir et s'imaginent que le professeur — détraqué, drogué, que sais-je ? — veut entraîner sa classe dans de mauvais lieux... D'autres protestent parce que le professeur a accepté de parler de la pilule : l'éducation sexuelle, ça ne regarde que la famille... Enfin, tel professeur saura qu'on le traite de communiste pour avoir exposé en terminale ce qu'est le marxisme ; tel autre apprendra qu'on le suspecte de vouloir bafouer la laïcité pour avoir cru indispensable d'expliquer ce qu'est la Bible ou l'œuvre de Claudel... »).

4.2.1. *En tant qu'il dote tous ses agents d'une autorité déléguée, i.e. d'une autorité scolaire (AuS), forme institutionnalisée de l'AuP, par une délégation à deux degrés reproduisant dans l'institution la délégation d'autorité dont bénéficie l'institution, le SE produit et reproduit les conditions qui sont nécessaires tant à l'exercice d'une AP institutionnalisée qu'à l'accomplissement de sa fonction externe de reproduction, puisque la légitimité d'institution dispense les agents de l'institution de conquérir et de confirmer continûment leur AuP.*

Scolie 1. En tant qu'elle repose sur une délégation à deux degrés, l'AuS, autorité d'un agent du SE, se distingue à la fois de l'AuP des agents ou des instances exerçant une éducation de manière diffuse et non spécifiée et de l'AuP du prophète. Au même titre que le prêtre comme fonctionnaire d'une Eglise détentrice du monopole de la manipulation légitime des biens de salut, l'enseignant comme fonctionnaire d'un SE n'a pas à fonder son AuP pour son propre compte, en chaque occasion et à chaque moment, puisque, à la différence du prophète ou du créateur intellectuel, *auctores* dont l'*auctoritas* reste suspendue aux intermittences et aux fluctuations de la relation entre le message et les attentes du public, il prêche un public de

fidèles confirmés, en vertu de l'AuS, légitimité de fonction que lui garantit l'institution et qui est socialement objectivée et symbolisée dans les procédures et les règles institutionnelles définissant la formation, les titres qui la sanctionnent et l'exercice légitime de la profession (cf. Max Weber : « A l'opposé du prophète, le prêtre dispense les biens de salut en vertu de sa fonction. Si la fonction du prêtre n'exclut pas un charisme personnel, même dans ce cas le prêtre reste légitimé par sa fonction, en tant que membre d'une association de salut. » Et Durkheim : « Le maître, comme le prêtre, a une autorité reconnue, parce qu'il est l'organe d'une personne morale qui le dépasse. ») On trouverait encore une fois dans la tradition catholique l'expression paradigmatique de la relation entre le fonctionnaire et la fonction pédagogique, avec le dogme de l'infailibilité, grâce d'institution qui n'est que la forme transfigurée de l'AuP d'institution et que les commentateurs décrivent expressément comme la condition de possibilité de l'enseignement de la foi : « Pour que l'Eglise soit capable de remplir le rôle qui lui est assigné de gardienne et d'interprète du dépôt, il est nécessaire qu'elle jouisse de l'infailibilité, c'est-à-dire qu'elle soit assurée d'une assistance particulière de Dieu, en vertu de laquelle elle est préservée de toute erreur lorsqu'elle propose officiellement une vérité à la croyance des fidèles. Ainsi le pape est infailible lorsqu'il enseigne *ex cathedra* comme docteur de l'Eglise » (chanoine Bardy).

Scolie 2. Bien que les institutions scolaires soient presque toujours issues de la laïcisation d'institutions ecclésiastiques ou de la sécularisation de traditions sacrées (à l'exception, comme le remarque Weber, des écoles de l'Antiquité classique), la communauté d'origine laisse inexplicables les similitudes manifestes entre le personnage du prêtre et celui du professeur, tant qu'on ne prend pas en compte l'analogie de structure et de fonction entre l'Eglise et l'Ecole. Comme on le voit chez Durkheim, qui a pourtant formulé l'homologie entre la fonction professorale et la fonction sacerdotale, l'évidence de la filiation historique tend à dispenser de toute autre explication : « L'Université est faite en partie de laïcs qui ont gardé la physiono-

mie du clerc, et de clercs qui sont laïcisés. Désormais, en face du corps ecclésiastique, il existe un corps différent, mais qui s'est formé partiellement à l'image de celui auquel il s'oppose. »

4.2.1.1. *Une instance pédagogique déterminée se caractérise, selon le degré d'institutionnalisation de l'AP qu'elle exerce, i.e. selon son degré d'autonomisation, par la position qu'elle occupe entre (1) un système d'éducation où l'AP n'est pas constituée comme pratique spécifique et incombe à la quasi-totalité des membres éduqués d'un groupe ou d'une classe (les spécialisations n'étant que sporadiques ou partielles) et (2) un SE où l'AuP nécessaire à l'exercice de l'AP est explicitement déléguée et juridiquement garantie à un corps de spécialistes, spécifiquement recrutés, formés et mandatés pour accomplir le TS selon des procédures contrôlées et réglées par l'institution, en des lieux et des moments déterminés, en usant d'instruments standardisés et contrôlés.*

4.2.2. *En tant qu'il produit une AuS, autorité d'institution, qui, reposant sur une délégation à deux degrés, semble n'avoir pas d'autre fondement que l'autorité personnelle de l'agent, le SE produit et reproduit les conditions de l'exercice d'un TP institutionnalisé puisque le fait de l'institutionnalisation peut constituer le TP comme tel sans que ceux qui l'exercent comme ceux qui le subissent cessent d'en méconnaître la vérité objective, i.e. d'ignorer le fondement ultime de l'autorité déléguée qui rend possible le TS.*

Scolie 1. Toutes les représentations idéologiques de l'indépendance du TP à l'égard des rapports de force constitutifs de la formation sociale où il s'exerce prennent une forme et une force spécifiques lorsque, avec la délégation à deux degrés, l'institution interdit, en s'interposant, l'appréhension des rapports de force qui fondent en dernière analyse l'autorité des agents chargés d'exercer le TS : l'AuS est au principe de l'illusion — qui ajoute sa force d'imposition aux rapports de force qu'elle exprime — que la violence symbolique exercée par un SE n'entretient

aucune relation avec les rapports de force entre les groupes ou les classes (e.g. l'idéologie jacobine de la « neutralité » de l'Ecole dans les conflits de classe ou les idéologies humboldtienne et néo-humboldtienne de l'Université comme asile de la science, ou encore l'idéologie de la *Freischwebende Intelligenz*, ou enfin, à la limite, l'utopie d'une « Université critique » capable de déférer devant le tribunal de la légitimité pédagogique les principes de l'arbitraire culturel dont elle procède, utopie moins éloignée qu'il ne paraît de l'illusion, propre à certains ethnologues, selon laquelle l'enseignement institutionnalisé constituerait, à la différence de l'éducation traditionnelle, un « mécanisme de changement » capable de déterminer des « discontinuités » et de « créer un nouveau monde » — M. Mead —). Dans la mesure où elle masque plus complètement les fondements ultimes de son autorité pédagogique et, par là, de l'AuS de ses agents, l'« Université libérale » dissimule qu'il n'est pas d'Université libérale plus efficacement qu'un SE théocratique ou totalitaire, où la délégation d'autorité se manifeste objectivement dans le fait que les mêmes principes fondent directement l'autorité politique, l'autorité religieuse et l'autorité pédagogique.

Scolie 2. L'illusion de l'autonomie absolue du SE n'est jamais aussi forte qu'avec la fonctionnarisation complète du corps enseignant dans la mesure où, avec le traitement versé par l'Etat ou l'institution universitaire, le professeur n'est plus rétribué par le client, comme d'autres vendeurs de biens symboliques (e.g. professions libérales), ni même par référence aux services rendus au client, et se trouve donc dans les conditions les plus favorables pour méconnaître la vérité objective de sa tâche (e.g. idéologie du « désintéressement »).

4.2.2.1. *En tant qu'il autorise le détournement de l'autorité de fonction (AuS) au profit de la personne du fonctionnaire, i.e. en tant qu'il produit les conditions de la dissimulation et de la méconnaissance du fondement institutionnel de l'AuS, le SE produit les conditions favorables à l'exercice d'un TP institutionnalisé puisqu'il détourne au profit de l'institution et des groupes ou des classes qu'elle*

sert l'effet de renforcement que produit l'illusion de l'indépendance de l'exercice du TS par rapport à ses conditions institutionnelles et sociales (paradoxe du charisme professoral).

Scolie. Du fait que la pratique sacerdotale ne peut jamais échapper aussi complètement à la stéréotypisation que la pratique pédagogique comme manipulation de biens sécularisés, le charisme sacerdotal ne peut jamais reposer aussi complètement que le charisme professoral sur la technique de la déritualisation rituelle comme jeu avec le programme implicitement inscrit au programme. Rien n'est mieux fait pour servir l'autorité de l'institution et de l'arbitraire culturel servi par l'institution que l'adhésion enchantée du maître et de l'élève à l'illusion d'une autorité et d'un message sans autre fondement ni origine que la personne d'un maître capable de faire passer son pouvoir délégué d'inculquer l'arbitraire culturel pour un pouvoir de le décréter (e.g. l'improvisation programmée comparée à la pédagogie qui, en se fondant sur le recours à l'argument d'autorité, laisse toujours transparaître l'autorité dont le maître tient son autorité).

4.3. *Dans une formation sociale déterminée, le SE dominant peut constituer le TP dominant comme TS sans que ceux qui l'exercent comme ceux qui le subissent cessent de méconnaître sa dépendance à l'égard des rapports de force constitutifs de la formation sociale où il s'exerce, parce que (1) il produit et reproduit, par les moyens propres de l'institution, les conditions nécessaires de l'exercice de sa fonction interne d'inculcation qui sont en même temps les conditions suffisantes de l'accomplissement de sa fonction externe de reproduction de la culture légitime et de sa contribution corrélative à la reproduction des rapports de force ; et parce que (2), du seul fait qu'il existe et subsiste comme institution, il implique les conditions institutionnelles de la méconnaissance de la violence symbolique qu'il exerce, i.e. parce que les moyens institutionnels dont il dispose en tant qu'institution relativement autonome, détentrice du monopole de l'exercice légitime de*

DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE

la violence symbolique, sont prédisposés à servir par surcroît, donc sous l'apparence de la neutralité, les groupes ou classes dont il reproduit l'arbitraire culturel (dépendance par l'indépendance).

livre 2

le maintien de l'ordre

chapitre 1

capital culturel et communication pédagogique

La fonction enseignante a donc pour mission de maintenir et de promouvoir cet ordre dans les pensées, aussi nécessaire que l'ordre dans la rue et dans les provinces.

G. GUSDORF,
Pourquoi des professeurs ?

Serpentin : — Quand je dirige sur vous ma pensée, elle se réfléchit dans votre esprit pour autant qu'elle y trouve des idées correspondantes et des mots convenables. Elle s'y formule en mots, en mots que vous semblez entendre ; elle s'y habille de votre propre langue, de vos phrases habituelles. Très probablement, les personnes qui vous accompagnent entendent ce que je vous dis, chacune avec ses différences individuelles de vocabulaire et d'élocution.

Barnstaple : — Et c'est pourquoi de temps en temps, par exemple (...) quand vous vous élevez jusqu'à des idées dont nos esprits n'ont pas même le soupçon, nous n'entendons rien.

H. G. WELLS,

Monsieur Barnstaple chez les Hommes-Dieux

Cette recherche est née de l'intention de traiter le rapport pédagogique comme un simple rapport de communication et d'en mesurer le rendement, c'est-à-dire, plus précisément, de déterminer les facteurs sociaux et scolaires de la réussite de la communication pédagogique par l'analyse des variations du rendement de la communication en fonction des caractéristiques sociales et scolaires des récepteurs¹. Par opposition aux indices communément utilisés pour mesurer le rendement d'un système d'enseignement, le rendement informatif de la communication pédagogique constitue sans doute un des indices les plus sûrs de la productivité spécifique du travail pédagogique, surtout lorsqu'il tend à se réduire, comme dans les facultés des lettres, à la manipulation des mots. L'analyse des variations de l'efficacité de l'action d'inculcation qui s'accomplit principalement dans et par la relation de communication conduit donc au principe premier des inégalités de la réussite scolaire des enfants issus des différentes classes sociales : on peut en effet poser, par hypothèse, que le degré de productivité spécifique de tout travail pédagogique autre que le travail pédagogique réalisé par la famille est fonction de la distance qui sépare l'habitus qu'il tend à inculquer (sous le rapport considéré ici, la maîtrise savante de la langue

1. On trouvera une présentation des instruments et des principaux résultats de l'enquête qui fonde les analyses proposées ci-dessous dans P. Bourdieu, J.-C. Passeron et M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du C. S. E., n° 2, Paris, Mouton, 1965. Visant à saisir les variations des aptitudes des différentes catégories d'étudiants en lettres à la compréhension et au maniement de la langue, on devait recourir à des exercices de types différents pour explorer à la fois les différents domaines de la compétence linguistique, depuis les plus scolaires jusqu'aux plus « libres », et les différents niveaux du comportement linguistique, depuis la compréhension de mots insérés dans un contexte jusqu'à la forme la plus active de la manipulation des mots, celle qu'exige la formulation de définitions.

savante) de l'habitus qui a été inculqué par toutes les formes antérieures de travail pédagogique et, au terme de la régression, par la famille (c'est-à-dire, ici, la maîtrise pratique de la langue maternelle).

INÉGALITÉS DEVANT LA SÉLECTION ET INÉGALITÉS DE SÉLECTION

Ignorer, comme on le fait souvent, que les catégories découpées dans une population d'étudiants par des critères comme l'origine sociale, le sexe ou telle caractéristique du passé scolaire ont été inégalement sélectionnées au cours de la scolarité antérieure, ce serait s'interdire de rendre raison complètement de toutes les variations que font apparaître ces critères². Ainsi par exemple les résultats obtenus à une épreuve de langage ne sont pas seulement le fait d'étudiants caractérisés par leur formation antérieure, leur origine sociale, leur sexe, ou même tous ces critères considérés simultanément, mais de la catégorie qui, par cela même qu'elle est dotée de l'ensemble de ces caractéristiques, n'a pas subi l'élimination au même degré qu'une catégorie définie par d'autres caractéristi-

2. Le parallogisme consistant à ignorer les propriétés qu'une population produite par une série de sélections doit à ce processus ne serait pas aussi fréquent s'il n'exprimait une des tendances les plus profondes de l'épistémologie spontanée, à savoir l'inclination à une représentation réaliste et statique des catégories de l'analyse et s'il ne trouvait de surcroît un encouragement et une caution dans l'usage machinal de l'analyse multivariée qui immobilise un état donné d'un système de relations. Pour en finir avec certaines des objections suscitées par celles de nos analyses qui se fondent sur la prise en compte systématique de l'effet de sélection relative, il faudrait peut-être prendre la peine de démontrer, selon les exigences analytiques du canon méthodologique, les ressorts logiques de cette illusion qui mériterait de figurer au catalogue des erreurs méthodologiques sous le nom typiquement méthodologique de *multivariate fallacy*. Si nous renonçons aux délectations moroses de cet exercice d'école, c'est qu'une réfutation qui adopterait, fût-ce sur le mode du pastiche, les signes extérieurs de l'apparat méthodologique contribuerait encore à cautionner la dissociation entre la pratique et la réflexion sur la pratique qui définit la tentation méthodologique ; c'est surtout que la sociologie propose des tâches moins stériles que la dénonciation en règle d'erreurs qui résisteraient moins à la réfutation logique si elles étaient moins nécessaires sociologiquement.

ques. Autrement dit, c'est commettre un parallogisme de la forme *pars pro toto* que de croire saisir directement et exclusivement l'influence, même croisée, de facteurs comme l'origine sociale ou le sexe dans des relations synchroniques qui, s'agissant d'une population définie par un certain passé, lui-même défini par l'action continue dans le temps de ces facteurs, ne prennent tout leur sens que replacées dans le processus de la *carrière*. Si l'on a choisi d'adopter ici une méthode d'exposition déductive, c'est que seul un modèle théorique comme celui qui met en relation les deux systèmes de relations subsumés sous les deux concepts de *capital linguistique* et de *degré de sélection* est capable de mettre au jour le système des faits qu'il construit comme tels en instaurant entre eux une relation systématique : tout à l'opposé de la vérification pointilliste qui soumet à des expérimentations partielles une série discontinue d'hypothèses parcellaires, la vérification systématique qui est proposée ci-dessous entend donner à l'expérimentation son plein pouvoir de démenti en confrontant les résultats du calcul théorique aux constats de la mesure empirique.

Ayant dû réussir une entreprise d'acculturation pour satisfaire au minimum incompressible d'exigences scolaires en matière de langage, les étudiants des classes populaires et moyennes qui accèdent à l'enseignement supérieur ont nécessairement subi une plus forte sélection, et selon le critère même de la compétence linguistique, les correcteurs étant le plus souvent contraints, à l'agrégation comme au baccalauréat, de rabattre de leurs exigences en matière de savoirs et de savoir-faire pour s'en tenir aux exigences de forme³. Particulièrement manifeste dans les premières années de la scolarité où la com-

3. Comme aiment à le dire les correcteurs, « l'essentiel c'est que ce soit bien écrit ». Parlant du concours d'entrée à l'Ecole normale, Célestin Bouglé écrivait : « Il est formellement entendu que, même pour la dissertation d'histoire, qui suppose un certain nombre de connaissances de fait, les correcteurs doivent apprécier surtout les qualités de composition et d'exposition. » (*Humanisme, sociologie, philosophie. Remarques sur la conception française de la culture générale*, Travaux de l'Ecole normale supérieure, Hermann et Cie, 1938, p. 21.) Les rapports d'agrégation et de C.A.P.E.S. sont remplis d'affirmation du même type.

préhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres, l'influence du capital linguistique ne cesse jamais de s'exercer : le style reste toujours pris en compte, implicitement ou explicitement, à tous les niveaux du cursus et, bien qu'à des degrés divers, dans toutes les carrières universitaires, même scientifiques. Plus, la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille. Il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire, mais aussi que, dans une population qui est le produit de la sélection, l'inégalité de la sélection tend à réduire progressivement et parfois à annuler les effets de l'inégalité devant la sélection : de fait, seule la sélection différentielle selon l'origine sociale, et en particulier la sur-sélection des étudiants d'origine populaire, permettent d'expliquer systématiquement toutes les variations de la compétence linguistique en fonction de la classe sociale d'origine et, en particulier, l'annulation ou l'inversion de la relation directe (observable à des niveaux moins élevés du cursus) entre la possession d'un capital culturel (repéré à la profession du père) et le degré de réussite.

Sachant que l'avantage des étudiants originaires des classes supérieures est de plus en plus marqué à mesure que l'on s'éloigne des domaines de la culture directement enseignée et totalement contrôlée par l'Ecole et que l'on passe par exemple du théâtre classique au théâtre d'avant-garde ou encore de la littérature scolaire au jazz, on comprend que, dans le cas d'un comportement comme l'usage scolaire de la langue scolaire, les différences tendent à s'atténuer au maximum et même à s'inverser : de fait, les étudiants hautement sélectionnés des classes populaires obtiennent en ce domaine des résultats au moins équivalents à ceux des étudiants des hautes classes,

moins fortement sélectionnés, et supérieurs à ceux des étudiants des classes moyennes, aussi démunis qu'eux de capital linguistique ou culturel, mais moins fortement sélectionnés (tableau n° 2)⁴.

De même, si, à quelque milieu qu'ils appartiennent, les étudiants parisiens obtiennent des résultats supérieurs à ceux des étudiants provinciaux, c'est parmi les étudiants originaires des classes populaires que la différence liée à la résidence est la plus marquée (91 % contre 46 % obtenant plus de 12 au lieu de 65 % et 59 % pour les classes supérieures), les étudiants originaires des classes populaires obtenant à Paris les meilleurs résultats, suivis par les étudiants des classes moyennes et les étudiants des classes supérieures (tableau n° 2) : pour comprendre cet ensemble de relations, il faut considérer que la résidence parisienne est associée d'une part à des avantages linguistiques et culturels et d'autre part que le degré de sélection corrélatif de la résidence parisienne ne peut être défini indépendamment de l'appartenance de classe, ne serait-ce qu'en raison de la structure hiérarchique et centralisée du système universitaire et, plus généralement, des appareils de pouvoir⁵. Si l'on définit en valeur relative (+, 0 ou —) l'importance du capital

4. A la différence des classes populaires, pour qui la sur-sélection continue à être la règle, les artisans et commerçants ont plus fortement bénéficié de l'élargissement de la base sociale du recrutement des universités (passant de 3,8 % à 12,5 % entre 1939 et 1959), sans doute sous l'effet d'une élévation relative du niveau de vie et en liaison avec l'extension à cette catégorie de l'attitude des classes moyennes face à l'Ecole. Il n'est donc pas étonnant que, sélectionnés moins rigoureusement dans des milieux aussi défavorisés culturellement, les étudiants originaires de ces catégories obtiennent les résultats les plus faibles dans tous les exercices : 40,5 % d'entre eux obtiennent une note supérieure à 12 à l'exercice de définition, contre 57 % des fils de cadres supérieurs et 54 % des étudiants des classes populaires. D'autre part, à la différence des fils de cadres supérieurs qui ont des résultats meilleurs que les étudiants de toutes les autres catégories lorsqu'ils proviennent de lycées et les résultats les plus faibles lorsqu'ils proviennent de collèges, les fils d'artisans et commerçants se maintiennent au dernier rang, qu'ils aient fait leurs études dans un établissement public ou privé.

5. L'analyse multivariée fait voir que, si l'on neutralise l'action des autres facteurs favorisant, les résultats des parisiens restent toujours supérieurs à ceux des provinciaux et ceci dans tous les sous-groupes. En effet, à Paris 79 % des étudiants ayant reçu la formation la plus classique, 67 % de ceux qui ont reçu une formation moderne et 65 % de ceux qui ont fait du latin ont obtenu plus de

		Capital linguistique	Degré de sélection	Compétence linguistique
Classes populaires	Paris	—	+	+
	Province	—	+	—
Classes moyennes	Paris	—	+	0
	Province	—	0	—
Classes supérieures . . .	Paris	+	—	0
	Province	+	—	0

L'expression des degrés relatifs de sélection en termes de + et de — est la traduction approchée des chances d'accès à l'Université qui caractérisent les différents sous-groupes (cf. infra appendice).

TABLEAU N° 2

ENSEMBLE	Classes supérieures	%	42,5	57,5
	Classes moyennes	%	55	45
	Classes populaires	%	46	54
PROVINCE	Classes supérieures	%	41	59
	Classes moyennes	%	60	40
	Classes populaires	%	54	46
PARIS	Classes supérieures	%	35	65
	Classes moyennes	%	31	69
	Classes populaires	%	9	91
			Moins de 12 ...	
			Plus de 12 ...	

Les pourcentages étant calculés par colonne, on a souligné la plus forte tendance par ligne à l'intérieur de chacune des trois populations (Paris, province, ensemble).

linguistique transmis par les différents milieux familiaux et le degré de sélection qu'implique l'entrée à l'Université, à Paris et en province, pour les différentes catégories sociales, on voit qu'il suffit de composer ces valeurs pour rendre compte de la hiérarchie des résultats à l'exercice de langage (cf. schéma n° 1 et tableau n° 2). Ce modèle rend donc raison systématiquement des variations empiriquement constatées, c'est-à-dire par exemple de la position des étudiants parisiens originaires des classes populaires (+) par rapport aux étudiants parisiens des classes supérieures (0) et par rapport aux étudiants provinciaux des classes populaires (—) ou encore de la position relative des étudiants des classes moyennes qui, à Paris (0) comme en province (— —), obtiennent des résultats inférieurs aux étudiants des classes populaires.

Il suit aussi de ces analyses que si la part des étudiants des classes populaires accédant à l'Université venait à s'accroître de façon sensible, le degré de sélection relative de ces étudiants compenserait de moins en moins en s'affaiblissant les désavantages scolaires liés à l'inégalité de la répartition du capital linguistique et culturel entre les classes sociales. On verrait donc réapparaître la corrélation directe entre les résultats scolaires et la classe sociale d'origine qui, dans l'enseignement supérieur, ne s'observe pleinement que dans les domaines les moins directement contrôlés par l'Ecole, tandis que, dans l'enseignement secondaire, elle se manifeste déjà jusque dans les résultats les plus scolaires.

De même, pour comprendre qu'une épreuve qui mesurait des formes très différentes du maniement de la langue fasse apparaître une supériorité constante des garçons sur les filles, il faut se garder d'oublier que la situation des étudiantes se distingue de la situation des garçons de façon systématique, c'est-à-dire, par un paradoxe apparent, de manière différente dans l'ensemble de l'Uni-

12 à l'exercice de définition, contre 54 %, 45,5 % et 42 % des étudiants provinciaux. On verrait aussi que les garçons comme les filles, les philosophes comme les sociologues, les étudiants provenant de lycées comme ceux qui viennent d'établissements privés obtiennent de meilleurs résultats à Paris qu'en province.

versité, dans les facultés des lettres ou dans tel type d'études et de carrière scolaire. Si l'on sait que les étudiantes sont deux fois plus souvent que les étudiants condamnées à des études de lettres (en 1962, 52,8 chances sur 100 contre 23) et que, par opposition aux garçons à qui les autres facultés sont plus largement ouvertes, les étudiantes en lettres sont, du fait même de cette relégation, moins sélectionnées que les garçons de cette même faculté, on comprend qu'elles aient des résultats plus faibles. Ici encore, le modèle explicatif qui met en relation les résultats des deux catégories et leurs degrés respectifs de sélection, peut rendre compte, à condition qu'on l'applique systématiquement, de tous les faits que l'analyse multivariée laisserait inexplicables, sauf à recourir à l'explication fictive et tautologique par les « inégalités naturelles entre les sexes ».

Etant donné que le groupe des étudiantes a une composition différente du groupe des étudiants sous le rapport de l'origine sociale, du type d'études ou du passé scolaire (36 % par exemple des garçons ayant reçu la formation la plus classique contre 19,5 % des filles) et que ces caractéristiques sont toutes reliées, inégalement, à des degrés inégaux de réussite, on pourrait attendre de la seule analyse multivariée qu'elle décèle sous la relation apparente entre le sexe et les résultats aux exercices d'autres relations effectives en neutralisant successivement l'action des diverses variables, c'est-à-dire en étudiant séparément l'action de la variable principale dans les différents sous-groupes découpés par d'autres variables à l'intérieur du groupe principal. Mais comment, sans invoquer l'inégalité naturelle, expliquer alors la supériorité des garçons puisque l'écart ne peut être imputé aux différences qui séparent les deux catégories sous le rapport de la connaissance des langues anciennes, de l'établissement fréquenté pendant la scolarité secondaire, du type d'études ou de l'origine sociale ?

Ainsi, les différences entre garçons et filles restent de même sens dans les diverses catégories sociales d'origine et sont en gros de même amplitude à l'intérieur de ces catégories (tableau n° 5). Elles subsistent quel que

soit le type d'établissement fréquenté pendant la scolarité secondaire, la différence étant seulement un peu plus forte parmi les anciens élèves des collèges où 62 % des garçons et 35 % des filles ont une note supérieure à 12, contre 70 % et 54 % dans le cas des anciens élèves des lycées.

Pour expliquer à la fois l'écart qui s'observe constamment entre garçons et filles dans les facultés des lettres et son absence dans le groupe témoin de lycéens, il suffit de savoir que le degré de sélection caractéristique des garçons et des filles n'est pas le même dans les deux cas : le *sex-ratio* étant dans l'enseignement secondaire très voisin du *sex-ratio* des classes d'âge correspondantes, on peut supposer que garçons et filles y sont à peu près également sélectionnés, ce qui n'est pas le cas des facultés des lettres. Si les étudiantes manifestent plus rarement que les étudiants l'aptitude au maniement de la langue d'idées (qui est exigée à des degrés très inégaux dans les différentes disciplines), c'est avant tout que les mécanismes objectifs qui orientent préférentiellement les filles vers les facultés des lettres et, à l'intérieur de celles-ci, vers certaines spécialités (comme les langues vivantes, l'histoire de l'art ou les lettres) doivent une part de leur efficacité à une définition sociale des qualités « féminines » qu'ils contribuent à forger, autrement dit, à l'intériorisation de la nécessité externe qui impose cette définition des études féminines : pour qu'un destin, qui est le produit objectif des rapports sociaux définissant la condition féminine à un moment donné du temps, se trouve transmué en vocation, il faut et il suffit que les filles (et tout leur entourage, à commencer par leurs familles) se guident inconsciemment sur le préjugé — particulièrement vif et vivace en France en raison de la continuité entre la culture de salon et la culture universitaire — qu'il existe une affinité élective entre les qualités dites féminines et des qualités « littéraires » telles que la sensibilité aux nuances impondérables du sentiment ou le goût pour les préciosités imprécises du style. Ainsi, les « choix » en apparence les plus délibérés ou les plus inspirés prennent encore en compte (bien qu'indirectement) le système des chances objectives qui condamne les femmes aux professions appelant une disposition « féminine » (par exemple les métiers « sociaux ») ou qui les prédispose à accepter, sinon à revendiquer inconsciemment, les

fonctions ou les aspects de la fonction appelant un rapport « féminin » la profession.

Il n'est pas jusqu'à l'exception apparente qui ne se comprenne dans la logique du modèle. Alors que les garçons qui n'ont fait ni latin ni grec ou du latin seulement réussissent mieux que les filles de même formation, ce sont les filles qui obtiennent les meilleurs résultats dans le groupe des hellénistes : 64 % d'entre elles contre 58,5 % des garçons obtenant une note supérieure à la note médiane (cf. tableau n° 3). Cette inversion du signe de la différence habituelle entre les sexes s'explique par le fait que, les filles ayant moins de chances que les garçons de recevoir cette formation, celles qui la reçoivent sont par là plus rigoureusement sélectionnées que les garçons de même formation. De même, parce que la signification de chaque relation est fonction de la structure dans laquelle elle s'insère, la formation la plus classique (latin et grec) n'est pas automatiquement liée à une meilleure réussite : alors que les filles qui ont fait du latin et du grec ont des résultats supérieurs à celles qui n'ont fait que du latin ou à celles qui ont une formation moderne, c'est l'inverse qui s'observe chez les garçons. Tout donne à penser qu'il s'agit là encore d'un effet de sélection différentielle : si l'entrée dans la faculté des lettres s'impose presque aussi nécessairement aux garçons qu'aux filles lorsqu'ils ont fait du latin et du grec, les garçons qui ont reçu une formation moderne et pour qui les études de lettres représentent une orientation à contre-pente sont plus sélectionnés que leurs condisciples du même sexe.

Si l'on définit, ici encore, ce que sont en valeur relative le capital linguistique attaché à une origine sociale donnée et le degré de sélection qu'implique pour les sujets de chaque classe sociale et de chaque sexe l'entrée à l'Université et, au second degré, à la faculté des lettres, on voit qu'il suffit de composer ces valeurs pour rendre raison de la hiérarchie des résultats obtenus par chaque sous-groupe dans un exercice de définition (cf. schéma n° 4 et tableau n° 5). Ainsi par exemple il se déduit du modèle (figuré par le schéma n° 4) que les étudiantes des classes moyennes doivent avoir le plus bas degré de compétence linguistique (— —) puisque, comme les garçons des mêmes classes, elles sont aussi défavorisées sous le rap-

TABLEAU N° 3

	NI GREC NI LATIN		LATIN		LATIN ET GREC		ENSEMBLE	
	Garçons %	Filles %	Garçons %	Filles %	Garçons %	Filles %	Garçons %	Filles %
Moins de 12	34	60	39	58,5	41,5	36	38	54
Plus de 12	66	40	61	41,5	58,5	64	62	46

Les pourcentages étant calculés par colonne, on a souligné la plus forte tendance par ligne à l'intérieur de chacune des trois formations.

port du capital linguistique que les étudiants et les étudiantes des classes populaires mais moins rigoureusement sélectionnées à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et qu'elles sont en outre moins sélectionnées que les garçons de leur classe dans les facultés des lettres ; de fait, c'est bien la catégorie qui, avec 39,5 % seulement de sujets situés au-dessus de la médiane de la distribution de l'ensemble de la population, a les résultats les plus faibles dans l'exercice de définition. De la même façon, les étudiants des classes supérieures, que rien ne distingue des filles de même origine sociale sous le rapport du capital linguistique et du degré de sélection à l'entrée dans l'Université, et qui sont plus sélectionnés qu'elles dans les facultés des lettres du fait de la relégation des filles dans ces facultés, doivent atteindre au plus haut degré de réussite (+ +) : ce que confirme le tableau n° 5, 67 % des sujets ayant une note supérieure à la médiane de l'ensemble. Et l'on vérifie pour toutes les sous-catégories la même coïncidence entre la position que leur assigne le modèle théorique et la position que leur attribue la mesure empirique.

Le même modèle théorique permet de comprendre que les relations à la fois les plus constantes et les plus puissantes soient, au niveau de l'enseignement supérieur, celles qui unissent les degrés de compétence linguistique aux caractéristiques du passé scolaire : du fait que c'est principalement par l'intermédiaire des orientations initiales (établissement et section en sixième) que l'origine sociale prédétermine le destin scolaire, c'est-à-dire tant l'enchaînement des choix de carrière successifs que les chances différentielles de réussite ou d'élimination qui en découlent, il suit premièrement que la structure de la population des survivants se modifie continûment sous le rapport même du critère qui commande l'élimination, ce qui a pour effet d'affaiblir peu à peu la relation directe entre l'origine sociale et la compétence linguistique (ou tout autre indice de réussite scolaire) et, deuxièmement, que, en chaque point de la carrière, les individus d'une même classe sociale qui se maintiennent dans le système présentent d'autant moins les caractéristiques de carrière qui ont valu l'élimination aux autres individus de la caté-

SCHÉMA N° 4

	Capital linguistique		Degré de sélection		Compétence linguistique
	à l'entrée dans l'Université	à l'entrée en faculté des lettres			
Classes populaires ..	Garçons	+	+	→	+
	Filles	+	—	→	—
Classes moyennes ..	Garçons	0	+	→	0
	Filles	0	—	→	—
Classes supérieures ..	Garçons	—	+	→	+
	Filles	—	—	→	—

On suppose dans une classe sociale donnée une distribution égale du capital linguistique entre les deux sexes. L'expression des degrés relatifs de sélection en termes de + et de — est la traduction approchée des probabilités d'accès à l'Université et des probabilités conditionnelles d'accès à la faculté des lettres (l'accès à l'enseignement supérieur étant supposé acquis) qui caractérisent les différents sous-groupes.

TABLEAU N° 5

	CLASSES POPULAIRES		CLASSES MOYENNES		CLASSES SUPÉRIEURES		ENSEMBLE	
	Garçons %	Filles %	Garçons %	Filles %	Garçons %	Filles %	Garçons %	Filles %
Moins de 12	35,5	53,5	43	60,5	33	47	38	54
Plus de 12	64,5	46,5	57	39,5	67	53	62	46

gorie qu'ils appartiennent à une classe soumise à une élimination plus sévère et que l'on opère la coupe synchrone à un niveau plus avancé du cursus⁶. On comprend qu'une mesure des compétences linguistiques opérée au niveau de l'enseignement supérieur sur une population d'étudiants ne puisse plus appréhender la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire que sous les espèces de la relation entre la réussite et les caractéristiques scolaires qui ne sont que la *retraduction* dans la logique proprement scolaire des chances initialement attachées à une situation sociale déterminée : et, de fait, alors qu'on ne saisit de relation significative entre les variables telles que l'origine sociale ou le sexe et la réussite à l'épreuve de langage que dans les exercices les plus proches des techniques traditionnelles du contrôle scolaire, les caractéristiques de la carrière scolaire (comme la section suivie dans le secondaire) ou les indices de la réussite antérieure (comme les mentions obtenues aux examens passés) sont plus fortement liés que tous les autres critères au degré de réussite à l'épreuve de langage, et cela quel que soit le type d'exercice.

Pour rendre raison de la relation constatée entre la section suivie dans le secondaire et l'aptitude au maniement de la langue sans attribuer à l'apprentissage des langues anciennes les vertus miraculeuses que lui prêtent les défenseurs des « humanités », il suffit de noter que cette relation dissimule tout le système des relations

6. Les caractéristiques associées à l'élimination ou à la survie dans le système ne se distribuent pas au hasard entre les individus d'une même classe, mais sont elles-mêmes susceptibles d'être rattachées à des critères sociaux ou culturels différenciant des sous-groupes à l'intérieur d'une classe : par exemple, les étudiants fils d'ouvriers diffèrent par un grand nombre de caractéristiques secondaires (sociales, comme le niveau d'instruction de la mère ou la profession du grand-père, et scolaires, comme la section d'entrée dans le secondaire) de celles des membres de leur classe d'âge appartenant à la même classe sociale ; plus précisément, ils présentent un nombre d'autant plus grand de ces caractéristiques compensatoires qu'ils sont parvenus à un stade plus avancé du cursus ou qu'à un même niveau du cursus ils sont plus haut situés dans la hiérarchie des disciplines ou des établissements. On comprend dans la même logique que, à niveau égal de réussite, les filles présentent toujours un plus grand nombre de ces caractéristiques compensatoires que les garçons de la même classe sociale.

entre la sélection différentielle et les facteurs sociaux et scolaires de cette sélection : en effet, étant donné les mécanismes qui président actuellement au recrutement des différentes sections, le choix du grec (quand on a fait du latin en sixième) est le fait des élèves les plus conformes aux exigences scolaires, qu'ils se recrutent parmi les quelques représentants des classes populaires, déjà très fortement sur-sélectionnés (en tant que lycéens et, au second degré, en tant que latinistes), ou chez les fils de familles aisées qui consolident définitivement leur avantage en investissant leur capital culturel dans les sections les plus aptes à lui assurer la rentabilité scolaire la plus élevée et la plus durable.

Il est d'autres raisons de mettre en doute les pouvoirs que le conservatisme pédagogique prête à la formation classique. Comment expliquer, par exemple, que seule la formation classique (latin et grec) soit associée, quel que soit l'exercice, aux meilleurs résultats, tandis que la connaissance du seul latin ne semble procurer ici aucun avantage par rapport à la formation moderne ? Les exercices les mieux faits pour mesurer l'aptitude à la gymnastique mentale que l'apprentissage du latin est censé développer ne révèlent, en effet, aucune inégalité significative entre les latinistes et les autres⁷. Si les étudiants qui ont fait du latin et du grec se distinguent par leur aisance verbale, c'est qu'ils se sont sélectionnés (ou ont été sélectionnés) par référence à une image de la hiérarchie des sections de l'enseignement secondaire qui place au plus haut les études classiques et qu'ils ont dû témoigner d'une réussite particulière dans les premières années de la scolarité secondaire pour prétendre à l'entrée dans une section que le système réserve à son élite et vers laquelle se portent les professeurs les plus aptes à faire de ces bons élèves les élèves les meilleurs⁸.

7. Autre indice de ce que la connaissance du latin et du grec ne procure pas d'avantage scolaire par elle-même, les étudiants originaires des lycées qui sont, proportionnellement, moins nombreux que les étudiants provenant des établissements privés à avoir fait du grec et du latin (25,8 % contre 31,1 %), obtiennent pourtant de meilleurs résultats. Mieux, le groupe des anciens lycéens n'ayant fait ni latin ni grec obtient des résultats supérieurs à ceux des étudiants ayant fait du latin et du grec mais provenant d'établissements privés.

8. La précellence des sections classiques était telle, il n'y a pas si longtemps encore, que l'on pouvait à peine parler d'orientation puisque les choix successifs aux différents carrefours de la carrière étaient déterminés de façon quasi automatique par le degré de réus-

Etant donné que les étudiants qui ont fait du latin et du grec ont le meilleur taux de réussite dans tous les exercices de l'épreuve proposée, que ce taux est lui-même lié à un taux élevé de réussite scolaire antérieure et que les étudiants qui ont fait des études classiques ont obtenu le meilleur taux de réussite aux examens antérieurs, on peut conclure que les anciens élèves des sections classiques, sélectionnés par et pour leur aisance rhétorique, sont les moins éloignés de l'idéal de l'étudiant conforme que l'enseignant suppose par le niveau de son discours et que les examens exigent et font exister par cette exigence même.

S'il est vrai que le désavantage attaché à l'origine sociale est principalement relayé par les orientations scolaires — avec les degrés de sélection différentielle qu'elles impliquent pour les différentes catégories d'étudiants — on comprend que les fils de cadres supérieurs l'emportent dans le sous-groupe des étudiants qui ont reçu une formation moderne tandis que les étudiants originaires des classes populaires l'emportent dans le sous-groupe des latinistes parce qu'ils doivent sans doute d'avoir fait du latin à une particularité de leur milieu familial et parce que, issus de classes pour qui cette orientation est plus improbable, ils ont dû manifester des qualités particulières pour recevoir cette orientation et y persévérer⁹ (tableau n° 6). Reste une dernière difficulté, que le modèle permet encore de résoudre : dans le sous-groupe défini par la formation la plus classique, les étudiants issus des classes populaires obtiennent des résultats inférieurs à ceux des étudiants des classes supérieures (61,5 % contre 73,5 %) ; en fait, dans ce sous-groupe, bien qu'ils y soient sur-sélectionnés à un degré encore plus grand que dans le sous-groupe des « latinistes » (différence qui se traduit d'ailleurs dans leurs résultats : 61,5 % contre 52 %), les étudiants issus des classes populaires sont confrontés à la fraction des étudiants aisés qui ont tiré le meilleur profit scolaire de leur capital linguistique et culturel.

site mesuré selon une échelle de valeurs unique et indiscutée et que l'entrée dans la section moderne était perçue par tous, et par les intéressés eux-mêmes, comme une relégation et une déchéance.

9. Quelle qu'ait été leur formation secondaire, les étudiants des classes moyennes obtiennent régulièrement les résultats les plus faibles (plus de la moitié des sujets se situant dans tous les cas au-dessous de la note 12).

TABLEAU N° 6

ENSEMBLE	Classes supérieures %	42,5	57,5
	Classes moyennes %	55	45
	Classes populaires %	46	54
LATIN ET GREC	Classes supérieures %	26,5	73,5
	Classes moyennes %	55	45
	Classes populaires %	38,5	61,5
LATIN	Classes supérieures %	52	48
	Classes moyennes %	58	42
	Classes populaires %	48	52
NI GREC NI LATIN	Classes supérieures %	39	61
	Classes moyennes %	54	46
	Classes populaires %	52	48
		Moins de 12	Plus de 12

De même, l'existence de fortes variations du degré de compétence linguistique en fonction de la discipline ne peut conduire à prêter une efficacité intrinsèque et irréductible à telle ou telle formation intellectuelle ou à la population qui en bénéficie qu'à condition d'ignorer que le public d'une discipline est le produit d'une série de sélections dont la rigueur varie en fonction des relations entre les facteurs sociaux déterminant les différentes trajectoires scolaires et le système des différents types d'études objectivement possibles dans un système d'enseignement donné à un moment donné du temps : pour qui serait tenté d'imputer la supériorité des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles sur les propédeutes ou des étudiants en philosophie sur les étudiants en sociologie à quelque vertu propre à l'enseignement ou à ceux qui le reçoivent, il suffira d'indiquer que les fils de cadres supérieurs qui l'emportent nettement sur tous les autres dans le groupe des étudiants en philosophie, discipline très hautement valorisée dans le système traditionnel des études littéraires, obtiennent au contraire les résultats les plus faibles dans le groupe des étudiants en sociologie, discipline prédisposée à jouer le rôle de refuge prestigieux pour les plus démunis scolairement des étudiants privilégiés qui s'y trouvent de ce fait sous-sélectionnés par rapport à leurs condisciples originaires d'autres milieux. Et pour rendre raison de toutes les relations entre la discipline, l'origine sociale et la réussite (tableau n° 7), on voit qu'il suffit de poser que la sous-sélection relative (par rapport ici à la philosophie) caractéristique d'une discipline comme la sociologie qui, promettant un grand prestige intellectuel au moindre coût scolaire, occupe de ce fait une position paradoxale dans le système des formations, est d'autant plus forte qu'on la saisit dans une classe sociale plus favorisée ¹⁰.

Si toutes les variations observées se laissent interpréter

10. Les « théories » qu'invoquent les sociologues pour rendre raison des variations de l'attitude politique des étudiants selon la discipline ignorerait sans doute moins souvent le système de relations diachroniques et synchroniques que dissimule l'appartenance à une discipline si la liaison entre une formation intellectuelle et la pratique politique ne tendait à apparaître immédiatement, surtout à des intellectuels et à des professeurs qui ont tout intérêt à croire et à faire

TABLEAU N° 7

ENSEMBLE	Classes supérieures	%	42,5	57,5
	Classes moyennes	%	55	45
	Classes populaires	%	46	54
LICENCE LIBRE	Classes supérieures	%	51	49
	Classes moyennes	%	66	34
	Classes populaires	%	60	40
SOCIOLOGIE	Classes supérieures	%	53	47
	Classes moyennes	%	46	54
	Classes populaires	%	33,5	66,5
PHILOSOPHIE	Classes supérieures	%	20	80
	Classes moyennes	%	34,5	65,5
	Classes populaires	%	25,5	74,5
			Moins de 12	Plus de 12

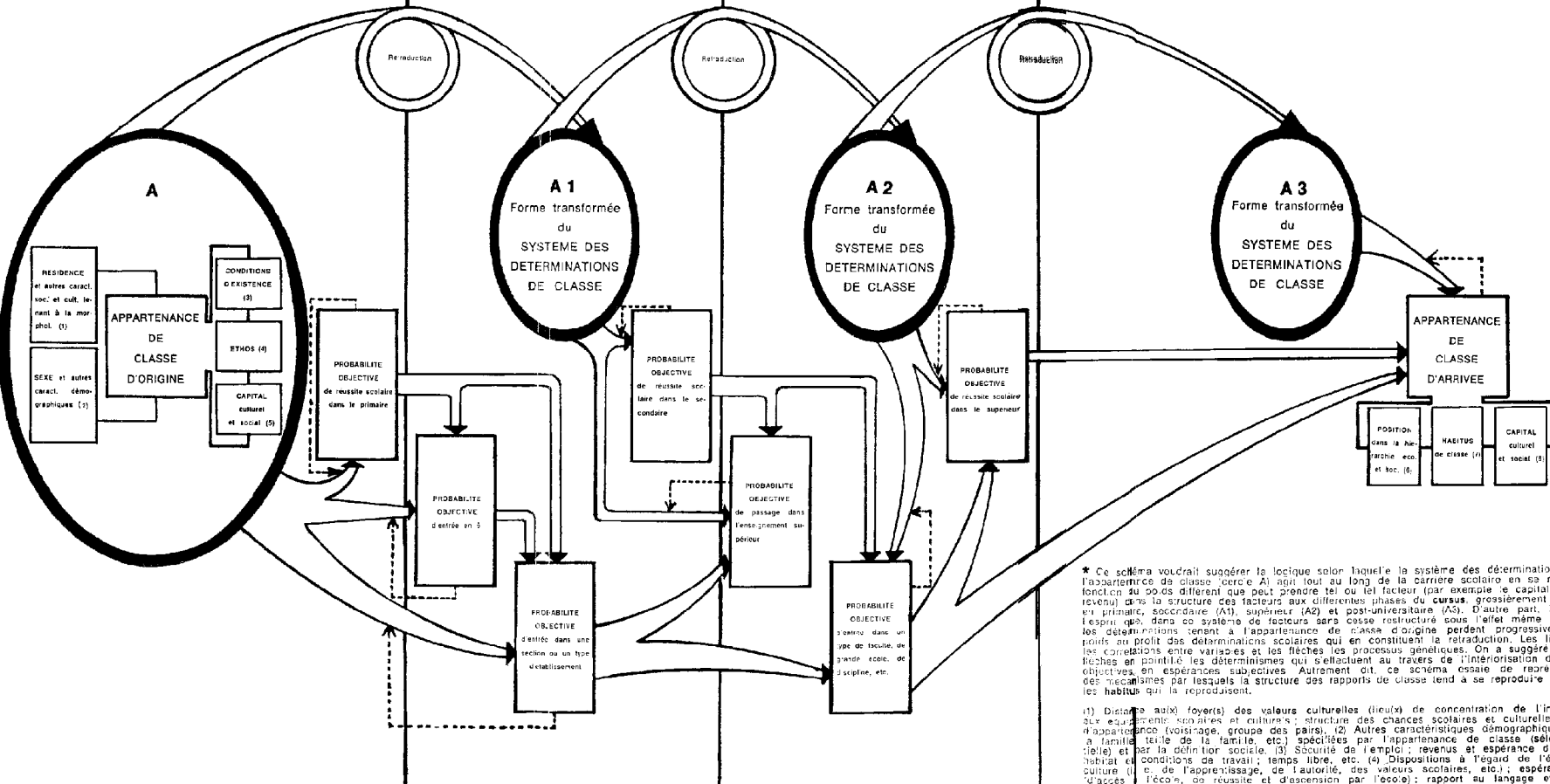
LA CARRIÈRE SCOLAIRE ET LE SYSTÈME DE SES DÉTERMINATIONS *

UTILISATION
PROFESSIONNELLE
DE LA QUALIFICATION
SCOLAIRE

PRIMAIRE

SECONDAIRE

SUPÉRIEUR



GRAPHIQUE N° 1

* Ce schéma voudrait suggérer la logique selon laquelle le système des déterminations attachées à l'appartenance de classe (cercle A) agit tout au long de la carrière scolaire en se restructurant en fonction du poids différent que peut prendre tel ou tel facteur (par exemple le capital culturel ou le revenu) dans la structure des facteurs aux différentes phases du cursus, grossièrement distinguées ici en primaire, secondaire (A1), supérieur (A2) et post-universitaire (A3). D'autre part, il faut avoir à l'esprit que, dans ce système de facteurs sans cesse restructuré sous l'effet même de son action, les déterminations tenant à l'appartenance de classe d'origine perdent progressivement de leur poids au profit des déterminations scolaires qui en constituent la retraduction. Les lignes indiquent les corrélations entre variables et les flèches les processus génériques. On a suggéré aussi par des flèches en pointillé les déterminismes qui s'effectuent au travers de l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives. Autrement dit, ce schéma essaie de représenter certains des mécanismes par lesquels la structure des rapports de classe tend à se reproduire en reproduisant les *habitus* qui la reproduisent.

(1) Distanciation aux foyer(s) des valeurs culturelles (lieux) de concentration de l'intelligentsia et aux équipements scolaires et culturels ; structure des chances scolaires et culturelles des groupes d'appartenance (voisinage, groupe des pairs). (2) Autres caractéristiques démographiques (rang dans la famille, taille de la famille, etc.) spécifiées par l'appartenance de classe (sélection différentielle) et par la définition sociale. (3) Sécurité de l'emploi ; revenus et espérance d'accroissement ; habitat et conditions de travail ; temps libre, etc. (4) Dispositions à l'égard de l'école et de la culture (i.e. de l'apprentissage, de l'autorité, des valeurs scolaires, etc.) ; espérance subjective d'accès à l'école, de réussite et d'ascension par l'école ; rapport au langage et à la culture immigrées. (5) Capital linguistique ; présavoirs ; capital des relations sociales et de prestige (recommandations) ; informations sur le système scolaire, etc. (6) Revenu moyen de début et de fin de carrière ; rapidité de la carrière ; position dans les structures économiques et sociales et en particulier dans les différents champs de légitimité et dans les relations de pouvoir. (7) Rapport à la classe d'origine et à l'école en fonction du passé scolaire et de l'appartenance de classe d'arrivée, etc. (8) Diplôme ; relations d'école.

à partir d'un principe unique ayant des effets différents selon la structure du système complet des relations dans lesquelles et par lesquelles il s'applique, c'est qu'elles expriment non point une somme de relations partielles mais une structure où le système complet des relations commande le sens de chacune d'entre elles. Ainsi, en ce cas au moins, l'analyse multivariée risquerait de conduire à l'aporie ou à la réification de relations abstraites si la démarche structurale ne restituait aux classes logiques que découpent les critères leur existence pleine de groupes sociaux définis par l'ensemble des relations qui les unissent et par la totalité des rapports qu'ils entretiennent avec leur passé et, par son intermédiaire, avec leur situation présente.

On ne peut échapper aux explications fictives, qui ne contiennent rien de plus que les relations mêmes qu'elles prétendent expliquer (explication par la distribution inégale entre les sexes des aptitudes naturelles ou par les vertus intrinsèques d'une formation, le latin pour les uns, la sociologie pour les autres), qu'en évitant de traiter comme des propriétés substantielles et isolables des variations qui doivent être comprises comme éléments d'une *structure* et comme moments d'un *processus*. Cette double mise en relation s'impose ici, puisque, d'une part, le processus scolaire d'élimination différentielle selon les classes sociales (qui conduit, en chaque moment, à une distribution déterminée des compétences dans les différentes catégories de survivants) est le produit de l'action continue des facteurs qui définissent la position des différentes classes par rapport au système scolaire, à savoir le *capital culturel* et l'*éthos de classe*, et, d'autre part, que ces facteurs se convertissent et se monnayent, à chacune des phases de la carrière scolaire, en une constellation particulière de facteurs de relais présentant, pour chaque catégorie considérée (classe sociale ou sexe), une

structure différente (cf. graphique n° 1). C'est le système des facteurs en tant que tel qui exerce sur les conduites, les attitudes et, par là, sur la réussite et l'élimination, l'action indivisible d'une *causalité structurale*, en sorte qu'on ne saurait sans absurdité songer à isoler l'influence de tel ou tel facteur et, plus encore, à lui prêter une influence uniforme et univoque aux différents moments du processus ou dans les différentes structures de facteurs. Il faut donc construire le modèle théorique des différentes organisations possibles de tous les facteurs capables d'agir, fût-ce par leur absence, aux différents moments de la carrière scolaire des enfants des différentes catégories pour pouvoir interroger systématiquement les effets ponctuellement constatés ou mesurés de l'action systématique d'une constellation singulière de facteurs. Par exemple, pour comprendre la distribution des résultats obtenus au baccalauréat, dans une section donnée et pour une matière donnée, par des élèves de sexe et de milieu différents ou, plus généralement, pour saisir à un niveau donné du cursus la forme spécifique et l'efficacité de facteurs tels que le capital linguistique ou l'éthos, il faut rapporter chacun de ces éléments au système dont il fait partie et qui représente au moment considéré la retraduction et le relais des déterminismes primaires tenant à l'origine sociale. Il faut donc se garder de considérer l'origine sociale, avec la prime éducation et la prime expérience qui en sont solidaires, comme un facteur capable de déterminer directement les pratiques, les attitudes et les opinions à tous les moments d'une biographie, puisque les contraintes liées à l'origine de classe ne s'exercent qu'au travers des systèmes particuliers de facteurs où elles s'actualisent selon une structure à chaque fois différente. Ainsi, lorsqu'on autonomise un certain état de la structure (c'est-à-dire une certaine constellation de facteurs agissant à un certain moment sur les pratiques), en le dissociant du système complet de ses transformations (c'est-à-dire de la forme construite de la *genèse* des carrières), on s'interdit de découvrir au principe de toutes ces retraductions et ces restructurations les caractéristiques tenant à l'origine et à l'appartenance de classe.

croire à la toute puissance des idées, comme la relation explicative par excellence : il est peu d'analystes des mouvements étudiants — mais ils étaient sociologues et souvent professeurs de sociologie — qui n'aient imputé aux vertus ou aux maléfices de l'enseignement de la sociologie les dispositions « révolutionnaires » des étudiants de cette discipline.

S'il est besoin de mettre en garde expressément contre une telle dissociation, c'est que les techniques dont use la sociologie pour établir et mesurer les relations enferment implicitement une philosophie à la fois analytique et instantanéiste : faute de voir que l'analyse multivariée se donne, par une coupe synchronique, un système de relations défini par un équilibre ponctuel ou que l'analyse factorielle élimine toute référence à la genèse de l'ensemble des relations synchroniques qu'elle traite, on risque d'oublier qu'à la différence des structures strictement logiques celles que connaît la sociologie sont le produit de transformations qui, se déroulant dans le temps, ne sauraient être considérées comme réversibles que par une abstraction logique, absurde socio-logiquement, puisqu'elles expriment les états successifs d'un processus irréversible dans l'ordre étiologique. Il faut prendre en compte l'ensemble des caractéristiques sociales qui définissent la situation de départ des enfants des différentes classes pour comprendre les probabilités différentes qu'ont pour eux les différents destins scolaires et ce que signifie, pour les individus d'une catégorie donnée, le fait de se trouver dans une situation plus ou moins probable pour leur catégorie (par exemple, s'agissant d'un fils d'ouvrier, le fait, hautement improbable, d'entreprendre l'étude du latin ou le fait, hautement probable, de travailler pour pouvoir poursuivre des études supérieures) ; il est donc exclu que l'on puisse prendre comme principe ultime d'explication de toutes les caractéristiques l'une quelconque des caractéristiques définissant un individu ou une catégorie en un point quelconque de sa carrière : s'agissant d'expliquer par exemple la relation qui s'établit, au niveau de l'enseignement supérieur, entre la réussite scolaire et la pratique d'une activité rémunérée, dont on peut admettre que, inégalement fréquente dans les différentes classes sociales, elle a un effet également défavorisant quelle que soit la catégorie sociale, on n'est pas en droit de conclure qu'à ce niveau du cursus l'origine sociale a cessé d'exercer toute influence puisqu'il n'est pas indifférent sociologiquement de prendre pour point de départ de l'explication soit l'inégale probabilité du travail extra-scolaire dans les

différentes catégories d'étudiants, soit l'inégale probabilité de trouver des étudiants des différents milieux parmi ceux qui doivent travailler. *A fortiori*, on ne saurait recomposer les différentes expériences correspondant aux situations définies par le croisement de plusieurs critères (par exemple, celle du fils de paysan entré dans un petit séminaire plutôt que dans une école normale ou devenu professeur de philosophie plutôt qu'expert géographe) en prenant pour point de départ de la reconstruction l'expérience de la situation définie par n'importe lequel de ces critères : les expériences que l'analyse ne peut distinguer et spécifier que par le croisement de critères logiquement permutable ne se laissent intégrer dans l'unité d'une biographie systématique que si on les reconstruit à partir de la situation originelle de classe, point d'où se déploie toute vue possible et sur lequel aucune vue n'est possible.

DE LA LOGIQUE DU SYSTÈME A LA LOGIQUE DE SES TRANSFORMATIONS

De même qu'il a fallu dépasser la saisie purement synchronique des relations qui s'établissent à un niveau donné du cursus entre les caractéristiques sociales ou scolaires des différents groupes et leurs degrés de réussite pour construire le modèle diachronique des carrières et des biographies, il faut aussi, pour échapper à l'illusion inhérente à une analyse strictement fonctionnaliste du système d'enseignement, replacer l'état du système que saisit l'enquête dans l'histoire de ses transformations. L'analyse de la réception différentielle du message pédagogique présentée ici permet d'expliquer les effets qu'exercent les transformations du public des récepteurs sur la communication pédagogique et de définir par extrapolation les caractéristiques sociales des publics correspondant aux deux états-limites du système traditionnel, l'état que l'on pourrait appeler *organique*, où le système a affaire à un public parfaitement conforme à ses exigences implicites, et l'état que l'on peut appeler *critique*, où, avec

l'évolution de la composition sociale du public scolaire, le malentendu finirait par devenir intolérable, l'étape observée correspondant à une phase intermédiaire.

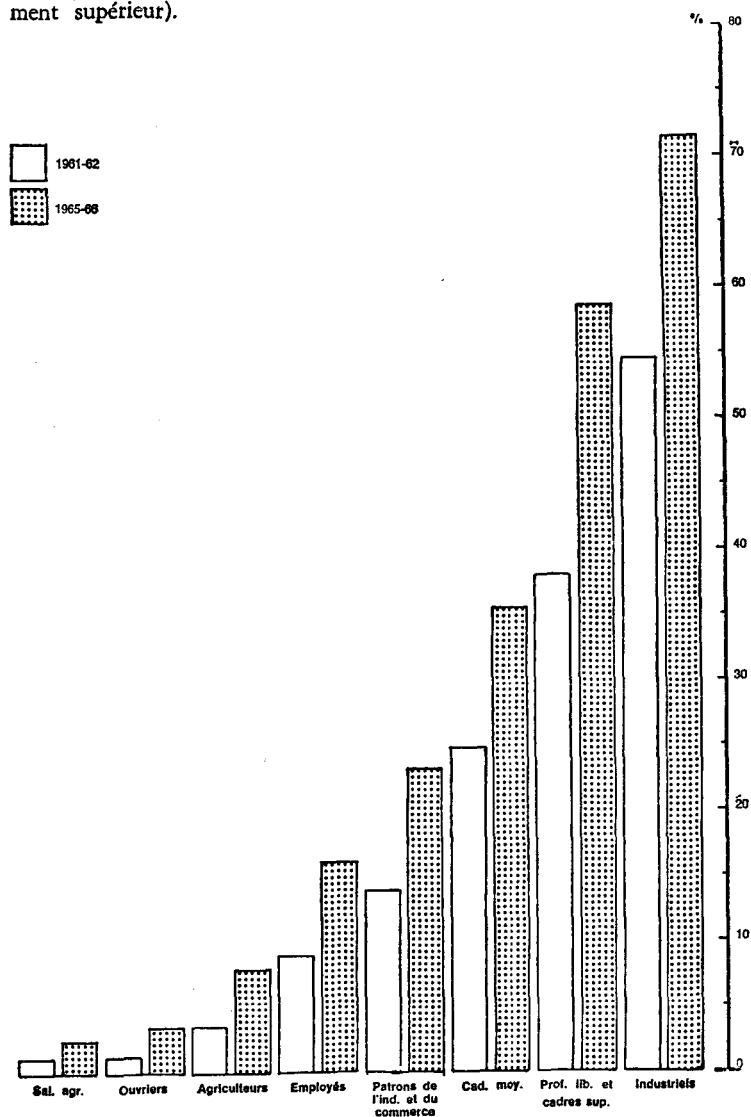
Connaissant d'une part les relations qui unissent les caractéristiques sociales ou scolaires des différentes catégories de récepteurs aux différents degrés de la compétence linguistique et d'autre part l'évolution du poids relatif des catégories caractérisées par des niveaux de réception différents, on peut construire un modèle permettant d'expliquer et, dans une certaine mesure, de prévoir les transformations du rapport pédagogique. On voit immédiatement que les transformations du système des relations qui unissent le système scolaire et la structure des rapports de classe, transformations qui s'expriment par exemple dans l'évolution du taux de scolarisation des différentes classes sociales, entraînent une transformation (conforme aux principes mêmes qui le commandent) du système des relations entre les niveaux de réception et les catégories de récepteurs, c'est-à-dire du système d'enseignement considéré comme système de communication : en effet, l'aptitude à la réception caractéristique des récepteurs d'une catégorie donnée est fonction à la fois du *capital linguistique* dont dispose cette catégorie (et que l'on peut supposer constant pour la période considérée) et du *degré de sélection* des survivants de cette catégorie, tel que le mesure objectivement le taux d'élimination scolaire de la catégorie. L'analyse des variations dans le temps du poids relatif des catégories de récepteurs permet donc de déceler et d'expliquer sociologiquement une tendance à la baisse continue du *mode* de la distribution des compétences linguistiques des récepteurs en même temps qu'à l'accroissement de la *dispersion* de cette distribution. En effet, en raison de l'accroissement du taux de scolarisation de toutes les classes sociales, l'effet correcteur de la sur-sélection s'exerce de moins en moins sur le niveau de réception des catégories dotées du plus faible héritage linguistique (comme on le voit déjà dans le cas des étudiants issus des classes moyennes), tandis que les catégories les plus favorisées sous le rapport considéré atteignent à un taux d'élimination si faible que le mode de ces catégories tend à

baissier continûment en même temps que croît la dispersion des niveaux de réception.

Concrètement, on ne peut comprendre l'aspect proprement pédagogique de la crise que connaît aujourd'hui le système d'enseignement, c'est-à-dire les dérèglements et les discordances qui l'affectent en tant que système de communication, qu'à condition de prendre en compte d'une part le système des relations unissant les compétences ou les attitudes des différentes catégories d'étudiants à leurs caractéristiques sociales et scolaires, d'autre part, l'évolution du système des relations entre l'Ecole et les classes sociales telle que la saisit objectivement la statistique des probabilités d'accès à l'université et des probabilités conditionnelles d'entrer dans les différentes facultés : entre 1961-62 et 1965-66, période au cours de laquelle l'enseignement supérieur a connu un accroissement très rapide, souvent imputé à une démocratisation du recrutement, la structure de la distribution des chances scolaires selon les classes sociales s'est effectivement déplacée vers le haut, mais à peu près sans se déformer (cf. graphique n° 2 ci-contre et appendice). Autrement dit, l'accroissement du taux de scolarisation de la classe d'âge comprise entre 18 et 20 ans s'est distribué entre les différentes classes sociales dans des proportions sensiblement égales à celles qui définissaient la distribution ancienne des chances¹¹. Pour expliquer et comprendre les modifications de la distribution des compétences et des attitudes qui sont corrélatives d'une telle translation de la structure, il suffit de remarquer, par exemple, que les fils d'industriels qui, en 1961-62, avaient 52,8 % de chances d'accéder en faculté en ont 74 % en 1965-66 en sorte que, pour cette catégorie, proportionnellement plus représentée encore dans les classes préparatoires et les grandes écoles que dans les facultés, les chances de faire des études supérieures se situent aux environs de

11. Ce type d'évolution des chances scolaires qui conjugue l'augmentation des taux de scolarisation de toutes les classes sociales et la stabilité de la structure des écarts entre les classes pourrait s'observer dans la plupart des pays européens (Danemark, Angleterre, Pays-Bas, Suède) et même aux Etats-Unis (cf. O. C. D. E., *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, Paris, 1969, p. 86-87).

GRAPHIQUE N° 2. — L'évolution des chances scolaires selon l'origine sociale, entre 1961-62 et 1965-66 (Probabilités d'accès à l'enseignement supérieur).



80 %¹². Si l'on applique à ce processus les principes dégagés de l'analyse des relations synchroniques, on voit qu'à mesure qu'elle progresse vers la scolarisation quasi-totale cette catégorie tend à acquérir toutes les caractéristiques et en particulier les compétences et les attitudes qui sont attachées à la sous-sélection scolaire d'une catégorie.

Plus généralement, la mise en relation, pour une catégorie donnée, du capital linguistique et culturel (ou du capital scolaire qui en est la forme transformée à un moment donné du cursus) avec le degré de sélection relative qui est attaché pour elle au fait d'être représentée dans une proportion donnée à un niveau donné du cursus et dans un type donné d'études permettrait de rendre raison des différences qui apparaissent, en chaque moment de l'histoire du système, d'une faculté à l'autre et, à l'intérieur d'une même faculté, d'une discipline à l'autre, entre les degrés et les types de malentendu linguistique ou culturel. C'est seulement par référence au système de relations circulaires entre la représentation dominante de la hiérarchie des disciplines et les caractéristiques sociales et scolaires de leur public (elles-mêmes définies par la relation entre la valeur de position des différentes disciplines et la probabilité des différentes trajectoires pour les différentes catégories) que l'on peut donner son véritable sens sociologique à la valeur diminuée de disciplines qui, comme la chimie ou les sciences naturelles dans les facultés des sciences ou la géographie dans les facultés des lettres, accueillent la plus forte proportion d'étudiants issus des classes populaires et la plus forte proportion d'étudiants ayant fait leurs études secondaires dans les sections modernes ou dans des établissements de second ordre, filières qui sont en tout cas les plus probables pour les étudiants issus des classes populaires. Ce modèle permet encore de rendre compte de

12. On trouvera ci-dessous (ch. III, pp. 185-195) une description des mécanismes d'élimination différée qui, malgré l'accroissement des taux de scolarisation des classes populaires dans l'enseignement secondaire, tendent à perpétuer les disparités entre les classes au niveau de l'enseignement supérieur.

LE MAINTIEN DE L'ORDRE

Quels que soient les critères sociaux ou scolaires que l'on considère, la sociologie occupe toujours une position excentrique. Toute discipline et plus généralement toute institution d'enseignement pouvant être caractérisée par sa position dans la hiérarchie scolaire (position dont le taux de réussite scolaire antérieure ou l'âge modal de la population correspondante constitue un indice au même titre que par exemple le statut universitaire des enseignants) et par sa position dans une hiérarchie sociale (position dont l'appartenance sociale ou le taux de féminisation du public correspondants constituent un indice, au même titre que la valeur sociale des débouchés), on voit que les disciplines dotées d'un haut degré de *cristallisation des indices de position* dans les deux hiérarchies se laissent aisément hiérarchiser, depuis les disciplines les plus consacrées, comme les lettres classiques dans les facultés des lettres, qui présentent un taux élevé d'étudiants originaires des classes privilégiées et dotées d'une forte réussite antérieure, jusqu'à des disciplines comme la géographie, dont on comprend mieux la situation dévalorisée quand on voit qu'elles cumulent des indices faibles dans les deux dimensions. Le modèle proposé permet donc de caractériser toutes les disciplines considérées puisque le critère scolaire et le critère social suffisent à distinguer des disciplines non cristallisées et des disciplines cristallisées en même temps qu'à établir une hiérarchie à l'intérieur de ces dernières ; il suffit d'introduire un dernier critère, le *sex ratio*, pour voir que des disciplines occupant la même position dans les dimensions scolaire et sociale, comme la sociologie et l'histoire de l'art, la géographie et l'espagnol, ou encore la philosophie et l'allemand, se présentent comme autant de configurations singulières, toutes séparées par des distinctions pertinentes sociologiquement (à l'exception de l'anglais et de la psychologie). Le principe des oppositions homologues qui s'établissent entre ces disciplines peut en effet être trouvé dans la division du travail entre les sexes qui voue les femmes aux tâches de relations sociales (langues vivantes) ou mondaines (histoire de l'art).

Pour comprendre l'ensemble du phénomène, il faut se représenter le système des disciplines (et plus généralement le système d'enseignement) comme un champ dans lequel s'exerce une force centrifuge inversement proportionnelle au degré de réussite scolaire et une force centripète proportionnelle à l'inertie qu'un individu (ou plus exactement une catégorie d'individus) est capable d'opposer à l'échec et à l'élimination en fonction des ambitions socialement définies comme convenant à son sexe et à sa classe, c'est-à-dire en fonction de la modalité propre à son sexe de son éthos de classe.

GRAPHIQUE N° 3. — Le système des disciplines

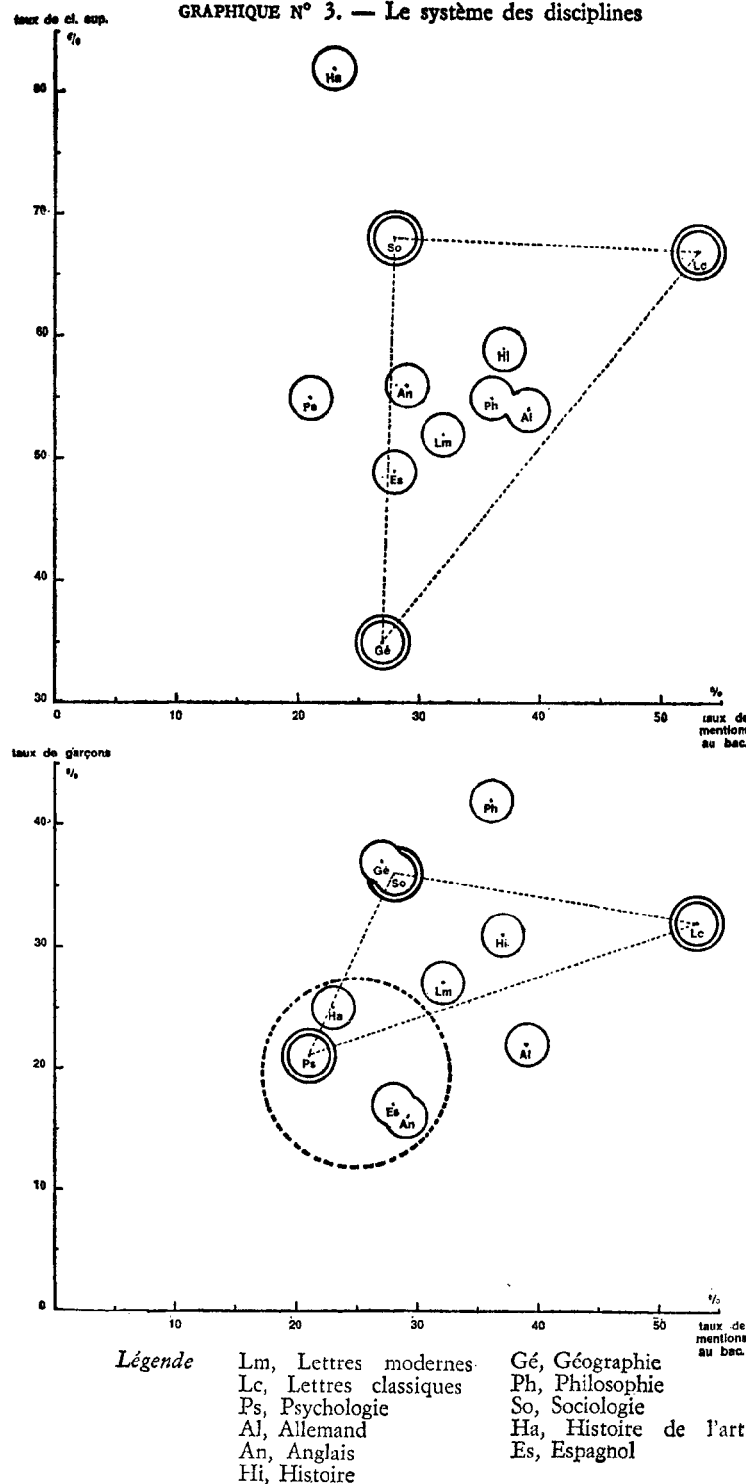


SCHÉMA N° 8

Disciplines cristallisées dans les deux hiérarchies (sociale et scolaire)

	Hautes		Moyennes		Basses		Disciplines non cristallisées				
	Lettres classiques	Histoire	Philosophie	Allemand	Lettres Modernes	Anglais	Psychologie	Espagnol	Géographie	Sociologie	Histoire de l'art
Hierarchie scolaire (taux de mentions)	+	0	0	0	0	—	—	—	—	—	—
Hierarchie sociale (taux de classes supérieures)	+	+	0	0	0	0	0	—	—	+	+
Taux de garçons	+	+	+	—	0	—	—	—	+	+	—

Afin de situer chacune des disciplines dans les trois hiérarchies qui ont été retenues ici, on a adopté les conventions suivantes : (1) pour le taux de mentions au baccalauréat, (—) de 20 % à 30 %, (0) de 30 % à 40 %, (+) de 40 % à 50 % et au-delà ; (2) pour le taux d'étudiants issus des classes supérieures, (—) de 35 % à 50 %, (0) de 50 % à 60 %, (+) de 60 % à 70 % et au-delà ; (3) pour le taux de masculinité, (—) de 15 % à 25 %, (0) de 25 % à 30 %, (+) de 30 % à 40 % et au-delà.

TABLEAU N° 9

Taux de mentions	53	37	36	39	32	29	21	28	27	28	23
Taux de classes supérieures	67	60	55	54	52	56	55	49	35	68	82
Taux de garçons	32	31	41	22	27	16	17	17	37	38	25

Valeurs statistiques de référence (%)

la situation, en apparence paradoxale, d'une discipline qui, comme la sociologie, se distingue par les caractéristiques sociales de son public des disciplines les plus dévalorisées des facultés des lettres, bien qu'elle s'en rapproche par ses caractéristiques scolaires (cf. graphique n° 3, p. 119). Si, à Paris, la sociologie accueille la plus forte proportion d'étudiants issus des classes supérieures (68 % contre 55 % pour l'ensemble des études de lettres), alors que des disciplines comme les lettres modernes ou la géographie, qui en sont pourtant très proches sous le rapport des exigences scolaires mesurées à la réussite antérieure, comptent les taux les plus élevés d'étudiants issus des classes populaires ou moyennes (soit respectivement 48 % et 65 % contre 45 % pour l'ensemble), c'est que les étudiants sous-sélectionnés des classes supérieures peuvent trouver un substitut à leurs ambitions de classe dans une discipline qui leur offre à la fois les facilités du refuge et les prestiges de la mode et qui, à la différence des licences d'enseignement, n'oppose pas au projet intellectuel l'image triviale d'une profession¹³.

Mais on ne saurait rendre compte complètement des variations du degré d'accord linguistique entre émetteurs et récepteurs sans intégrer en outre au modèle des transformations du rapport pédagogique les variations du niveau d'émission liées aux caractéristiques sociales et scolaires des émetteurs, c'est-à-dire à la fois les effets de l'accroissement rapide du corps enseignant et les trans-

13. Si l'épreuve de langage (où les « sociologues » obtiennent des résultats systématiquement inférieurs à ceux des « philosophes ») ne suffisait pas à persuader que la sociologie fournit son terrain d'élection, au moins à Paris, à la forme la plus facile du dilettantisme des étudiants issus des classes supérieures, la lecture des indices statistiques convaincrait de la position paradoxale de cette discipline dans les facultés des lettres : ainsi, alors que sous le rapport du capital scolaire exigé, la sociologie s'oppose à la philosophie comme les lettres modernes aux lettres classiques, elle a un recrutement social plus élevé que celui de la philosophie (68 % d'étudiants issus des classes supérieures contre 55 %), tandis que les lettres classiques ont un recrutement social plus élevé que les lettres modernes qui constituent avec la géographie les débouchés les plus probables pour les étudiants des classes populaires issus des sections modernes de l'enseignement secondaire (67 % contre 52 %).

formations que subit le message pédagogique lorsque, avec l'apparition de disciplines comme la psychologie ou la sociologie, il trahit le divorce ou le mariage forcé entre les exigences du discours scientifique et les canons régissant le rapport traditionnel au langage. La nécessité de recruter précipitamment, dans des classes d'âge à la fois moins nombreuses et moins scolarisées, les enseignants indispensables pour encadrer, tant bien que mal, un public dont l'accroissement brutal résulte de la conjonction, après 1965, de la croissance générale des taux de scolarisation et de l'élévation du taux de fécondité dans les années de l'après-guerre, ne pouvait que favoriser un glissement systématique vers le haut d'enseignants formés à une autre tâche dans la phase antérieure de l'histoire du système. Dans ces conditions, on pourrait croire, à première vue, que l'abaissement du niveau de réception a trouvé un correctif automatique dans l'abaissement du niveau d'émission, puisque la probabilité d'atteindre des positions plus élevées dans la hiérarchie des grades n'a cessé de croître à degré égal de consécration universitaire. En réalité, outre que tout inclinait les enseignants recrutés selon les normes traditionnelles à trouver dans le double jeu avec le malentendu linguistique le moyen d'éluder les problèmes pédagogiques posés par la transformation quantitative et qualitative de leur public, les enseignants nouvellement recrutés, soucieux et anxieux de se montrer dignes d'une « promotion accélérée », se trouvaient sans doute plus inclinés à adopter les signes extérieurs de la maîtrise traditionnelle qu'à consentir l'effort nécessaire pour régler leur enseignement sur les compétences réelles de leur public. Dans une institution où le groupe de référence reste celui des enseignants les plus autorisés à parler « magistralement » et où la hiérarchie hyperboliquement raffinée des appellations, des signes subtils du statut et des degrés du pouvoir est rappelée en mille occasions, les assistants ou maîtres-assistants, qui sont pourtant les plus directement et les plus continuellement affrontés à la demande des étudiants, ont à prendre plus de risques pour satisfaire techniquement à cette demande ; en effet, leurs tentatives pour abandonner le rapport traditionnel au langage sont particulièrement expo-

sées à apparaître comme « primaires » parce que toute la logique du système tend à les faire apparaître comme autant de signes de leur incapacité à se conformer à la définition légitime du rôle.

Ainsi, l'analyse des transformations du rapport pédagogique confirme que toute transformation du système scolaire s'opère selon une logique où s'exprime encore la structure et la fonction propres de ce système. Le foisonnement déconcertant des conduites et des propos qui marque la phase aiguë de la crise de l'Université ne doit pas incliner à l'illusion du surgissement *ex nihilo* d'acteurs ou d'actes créateurs : dans les prises de position les plus libres en apparence s'exprime encore l'efficacité structurale du système des facteurs qui spécifie les déterminismes de classe pour une catégorie d'agents, étudiants ou professeurs, définie par sa position dans le système d'enseignement. Invoquer à l'inverse l'efficacité directe et mécanique de facteurs immédiatement visibles, comme l'accroissement brutal du nombre d'étudiants, ce serait oublier que les événements économiques, démographiques ou politiques qui posent au système scolaire des questions étrangères à sa logique ne peuvent l'affecter que conformément à sa logique¹⁴ : en même temps qu'il se déstructure ou se restructure sous leur influence, il leur fait subir une conversion conférant à leur efficacité une forme et un poids spécifiques. La situation de crise naissante est l'occasion de discerner les présupposés cachés d'un système traditionnel et les mécanismes capables de le perpétuer lorsque les préalables de son fonctionnement ne sont plus complètement remplis. C'est au moment où commence à se rompre l'accord parfait entre le système scolaire et son public d'élection que se dévoile en effet l'« harmonie pré-établie » qui soutenait si parfaitement ce système qu'elle excluait toute interrogation

sur son fondement. Le malentendu qui hante la communication pédagogique ne reste tolérable qu'aussi longtemps que l'École est capable d'éliminer ceux qui ne remplissent pas ses exigences implicites et qu'elle parvient à obtenir des autres la complicité nécessaire à son fonctionnement. S'agissant d'une institution qui ne peut remplir sa fonction propre d'inculcation qu'aussi longtemps qu'est maintenu un minimum d'adéquation entre le message pédagogique et l'aptitude des récepteurs à le déchiffrer, il faut appréhender dans ses effets proprement pédagogiques l'accroissement du public et de la taille de l'organisation, pour découvrir, à l'occasion de la crise née de la rupture de cet équilibre, que les contenus transmis et les modes institutionnalisés de la transmission étaient objectivement adaptés à un public défini au moins autant par son recrutement social que par son faible volume : un système d'enseignement qui se fonde sur une pédagogie de type traditionnel ne peut remplir sa fonction d'inculcation qu'aussi longtemps qu'il s'adresse à des étudiants dotés du capital linguistique et culturel — et de l'aptitude à le faire fructifier — qu'il présuppose et consacre sans jamais l'exiger expressément et sans le transmettre méthodiquement. Il s'ensuit que, pour un tel système, l'épreuve véritable est moins celle du nombre que celle de la qualité sociale de son public¹⁵. Dans la mesure où il déçoit les attentes imprévues et intempestives des catégories d'étudiants qui n'importent plus dans l'institution les moyens de remplir ses attentes, le système scolaire trahit qu'il exigeait tacitement un public qui pouvait se satisfaire de l'institution parce qu'il satisfaisait d'emblée à ses exigences : peut-être la Sorbonne n'a-t-elle jamais été complètement satisfaisante que pour ceux qui pouvaient se passer de ses services,

14. L'explication de la crise par les effets mécaniques des déterminismes morphologiques ne doit sans doute d'être si fréquente qu'au fait qu'elle réactive les schèmes métaphoriques de la sociologie spontanée, tel celui qui consiste à penser le rapport entre une institution et son public comme rapport entre un contenant et un contenu, la « pression de la masse » faisant « craquer les structures », tout spécialement lorsqu'elles sont « vermoulues ».

15. S'il faut traiter le système d'enseignement comme système de communication pour saisir la logique spécifique du rapport pédagogique traditionnel et, par là, de son dérèglement, il faut se garder d'attribuer au modèle construit au prix de l'autonomisation méthodologique du fonctionnement technique du système d'enseignement le pouvoir d'expliquer la totalité des aspects sociaux de la crise du système et, en particulier, tout ce qui l'affecte dans sa fonction de reproduction de la structure des rapports entre les classes sociales.

tels ces normaliens de la belle époque qui obéissaient encore à sa loi secrète lorsqu'ils se donnaient l'élégance de lui refuser leur satisfecit. En s'adressant à un public idéalement défini par l'aptitude — qu'ils ne leur donnent pas — à recevoir ce qu'ils leur donnent, les enseignants ne font qu'exprimer inconsciemment la vérité objective d'un système qui, en son âge d'or, était en mesure de se donner un public sur mesure et qui, dans la phase de déséquilibre naissant, fournit encore aux professeurs les moyens techniques et idéologiques de se dissimuler la distance croissante entre leur public réel et leur public putatif. Lorsque, par la hauteur de leur discours, ils supposent un public dont les aptitudes à la réception se distribueraient selon une courbe en J, c'est-à-dire où le plus grand nombre de sujets répondraient aux exigences maximales de l'émetteur, les professeurs trahissent leur nostalgie du paradis pédagogique de l'enseignement traditionnel où ils pouvaient se dispenser de toute conscience pédagogique¹⁶.

Refuser de prêter à la croissance du public une action qui s'exercerait mécaniquement et directement, c'est-à-dire indépendamment de la structure du système scolaire, ce n'est pas accorder à ce système le privilège d'une autonomie absolue qui lui permettrait de ne rencontrer que les problèmes engendrés par la logique de son fonctionnement et de ses transformations. Autrement dit, en raison de son pouvoir de retraduction (corrélatif de son

16. Dès que l'on prend en compte les variations de la structure de la distribution des compétences, on ne peut plus éluder le problème de l'optimisation du rapport pédagogique. Un public dont les compétences se distribuent selon une courbe en cloche appelle des choix pédagogiques de type différent suivant que les transformations qui l'affectent au cours du temps s'expriment dans un déplacement du mode ou une variation de la dispersion : l'abaissement du mode n'exige de l'émetteur qu'un abaissement de son niveau d'émission, que ce soit par une augmentation contrôlée de la redondance ou par un effort systématique pour livrer complètement dans le message le code du message par la définition ou l'exemplification ; au contraire, un accroissement de la dispersion des compétences tend, au-delà d'un certain seuil, à poser des problèmes qui ne peuvent être résolus par la seule action sur le niveau d'émission, comme en témoigne la situation de certaines disciplines scientifiques où la dispersion croissante des niveaux de réception ne peut être masquée par l'entente dans le malentendu aussi facilement que dans les facultés des lettres.

autonomie relative), le système scolaire ne peut ressentir les effets des changements morphologiques et de tous les changements sociaux qu'ils recouvrent, que sous la forme de difficultés pédagogiques, même s'il interdit aux agents de se poser en termes proprement pédagogiques les problèmes pédagogiques qui se posent objectivement à lui. C'est en effet l'analyse sociologique qui constitue comme problèmes proprement pédagogiques les difficultés surgies de la croissance du nombre en traitant le rapport pédagogique comme un rapport de communication dont la forme et le rendement sont fonction de l'adéquation entre des niveaux d'émission et des niveaux de réception socialement conditionnés. Ainsi, c'est dans l'écart entre les exigences implicites du système d'enseignement et la réalité de son public que se lisent tant la fonction conservatrice de la pédagogie traditionnelle comme non-pédagogie que les principes d'une pédagogie explicite qui peut être objectivement exigée par le système sans pour autant s'imposer automatiquement dans la pratique des enseignants parce qu'elle exprime la contradiction de ce système et qu'elle en contredit les principes fondamentaux¹⁷.

17. Produit d'une analyse du système scolaire qui est rendue possible par l'évolution du système lui-même, cette pédagogie visant explicitement à assurer l'ajustement optimal entre le niveau d'émission et le niveau de réception (définis l'un et l'autre tant par le mode que par la dispersion) ne doit rien, on le voit, à une adhésion éthique à un idéal trans-historique et trans-culturel de la justice scolaire ni à la croyance en une idée universelle de la rationalité. Si la mise en œuvre des principes de cette pédagogie ne va pas de soi, c'est qu'elle supposerait l'institutionnalisation d'un contrôle continu de la réception exercé tant par les enseignants que par les enseignés ; c'est, plus généralement, qu'elle exigerait une prise en compte de toutes les caractéristiques sociales de la communication, et en particulier des présupposés inconscients que les enseignants et les enseignés doivent à leur milieu et à leur formation scolaire. Rien ne serait plus faux par exemple que de conférer à telle ou telle technique de transmission ou de contrôle (cours magistral ou enseignement non directif, dissertation ou questionnaire fermé) des vertus ou des vices intrinsèques, puisque c'est seulement dans le système complet des relations entre le contenu du message, son moment dans le processus d'apprentissage, les fonctions de la formation, les exigences externes pesant sur la communication (urgence ou loisir) et les caractéristiques morphologiques, sociales et scolaires du public ou du corps enseignant que se définit la productivité proprement pédagogique d'une technique.

Ainsi, l'interprétation empiriste des relations observées qui, sous apparence de fidélité au réel, s'en serait tenue à l'objet apparent, c'est-à-dire à une population scolaire définie indépendamment de sa relation avec la population éliminée, se serait interdit de rendre raison systématiquement des variations empiriques. Pour échapper au piège que tend le système scolaire en ne donnant à observer qu'une population de survivants, il fallait dégager de cet objet préconstruit l'objet véritable de la recherche, c'est-à-dire les principes selon lesquels le système scolaire sélectionne une population dont les propriétés pertinentes sont d'autant plus complètement l'effet de son action de formation, d'orientation et d'élimination qu'on s'élève davantage dans le cursus. L'analyse des caractéristiques sociales et scolaires du public des récepteurs d'un message pédagogique n'a donc de sens que si elle conduit à construire le système des relations entre, d'une part, l'Ecole conçue comme institution de reproduction de la culture légitime, déterminant entre autres choses le mode légitime d'imposition et d'inculcation de la culture scolaire, et, d'autre part, les classes sociales, caractérisées, sous le rapport de l'efficacité de la communication pédagogique, par des distances inégales à la culture scolaire et par des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquiescer. On n'en finirait pas d'énumérer les erreurs impeccables et les omissions irréprochables auxquelles se condamne la sociologie de l'éducation lorsqu'elle étudie séparément la population scolaire et l'organisation de l'institution ou son système de valeurs comme s'il s'agissait de deux réalités substantielles dont les caractéristiques préexisteraient à leur mise en relation, se vouant par ces autonomisations inconscientes à recourir en dernier ressort à l'explication par des natures simples telles que les « aspirations » culturelles des élèves, le « conservatisme » des professeurs ou les « motivations » des parents. Seule la construction du système des relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports entre les classes sociales peut permettre d'échapper réellement à ces abstractions réifiantes et de

produire des concepts relationnels qui, comme ceux de chance scolaire, de disposition à l'égard de l'Ecole, de distance à la culture scolaire ou de degré de sélection, intègrent dans l'unité d'une théorie explicative des propriétés liées à l'appartenance de classe (comme l'éthos ou le capital culturel) et des propriétés pertinentes de l'organisation scolaire, telles que par exemple la hiérarchie des valeurs qu'implique la hiérarchie des établissements, des sections, des disciplines, des grades ou des pratiques. Sans doute cette mise en relation reste-t-elle encore partielle : dans la mesure où elle ne retient que les traits pertinents de l'appartenance de classe définie dans ses rapports synchroniques et diachroniques au système scolaire conçu *seulement* comme système de communication, cette construction théorique tend à traiter comme de simples rapports de communication les rapports entre le système d'enseignement et les classes sociales. Mais cette abstraction méthodique est aussi la condition de l'appréhension des aspects les plus spécifiques et les mieux cachés de ces rapports : c'est par la manière particulière selon laquelle il accomplit sa fonction technique de communication qu'un système scolaire déterminé accomplit par surcroît sa fonction sociale de conservation et sa fonction idéologique de légitimation.

chapitre 2

tradition lettrée et conservation sociale

Nos magistrats ont bien connu ce mystère. Leurs robes rouges, leur hermine dont ils s'emmailotent en chats fourrés, les palais où ils jugent, tout cet appareil auguste était fort nécessaire ; et si les médecins n'avaient des soutanes et des mules et que les docteurs n'eussent des bonnets carrés et des robes trop amples de quatre parties, jamais ils n'auraient dupé le monde qui ne peut résister à cette montre si authentique. Les seuls gens de guerre ne se sont pas déguisés de la sorte, parce qu'en effet leur part est plus essentielle : ils s'établissent par la force, les autres par la grimace.

Pensées.
PASCAL,

On passe le *skeptron* à l'orateur avant qu'il commence son discours et pour lui permettre de parler avec autorité (...). Il qualifie le personnage qui porte la parole, personnage sacré, dont la mission est de transmettre le message d'autorité.

E. BENVENISTE,
Vocabulaire des institutions indo-européennes.

En mettant en évidence l'ampleur de la déperdition d'information qui s'opère dans la communication entre les professeurs et les étudiants, l'intention de traiter le rapport pédagogique comme un simple rapport de communication pour en mesurer le rendement informatif fait surgir une contradiction obligeant à interroger l'interrogation qui l'a engendrée¹ : le rendement informatif de la communication pédagogique pourrait-il être aussi bas si le rapport pédagogique se réduisait à un pur rapport de communication ; autrement dit, quelles sont les conditions particulières qui font que le rapport de communication pédagogique peut se perpétuer en tant que tel, lors même que l'information transmise tend à s'annuler ? La contradiction logique que fait surgir la recherche invite à se demander si l'intention même de la recherche, à savoir de soumettre la communication pédagogique au contrôle de la mesure, n'est pas exclue par toute la logique du système auquel elle s'applique : elle invite, en d'autres termes, à s'interroger sur les moyens institutionnels et sur les conditions sociales qui permettent au rapport pédagogique de se perpétuer, dans l'inconscience heureuse de ceux qui s'y trouvent engagés, lors même qu'il

1. La première partie de ce chapitre reprend certaines analyses qui ont été publiées ailleurs (cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron et M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965) mais qui, faute de s'appuyer sur une théorie explicite de l'autorité pédagogique comme condition sociale de possibilité de la relation de communication pédagogique, pouvaient se prêter à des lectures fallacieuses : si l'on entend marquer ici le refus le plus radical d'une explication purement psychosociologique de l'action pédagogique et du même coup récuser la naïveté des verdicts éthiques sur la bonne ou la mauvaise volonté des agents, c'est qu'une recherche de l'explication qui, même par omission, laisserait entendre que le principe des pratiques peut être trouvé dans l'idéologie des agents, obéirait encore à la nécessité interne du système qui produit, dans et par son fonctionnement, des représentations tendant à dissimuler les conditions sociales de possibilité de son fonctionnement.

manque aussi complètement sa fin apparemment la plus spécifique, bref, à déterminer ce qui définit sociologiquement un rapport de communication pédagogique, par opposition au rapport de communication défini de façon formelle.

AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE ET AUTORITÉ DU LANGAGE

L'emploi assuré que les professeurs font de l'idiome universitaire n'est pas plus fortuit que la tolérance des étudiants au brouillard sémantique. Les conditions qui rendent le malentendu linguistique possible et tolérable sont inscrites dans l'institution même : outre que les mots mal connus ou inconnus apparaissent toujours dans des configurations stéréotypées capables de procurer le sentiment du déjà entendu, le langage magistral tient sa signification complète de la situation où s'accomplit le rapport de communication pédagogique, avec son espace social, son rituel, ses rythmes temporels, bref tout le système des contraintes visibles ou invisibles qui constituent l'action pédagogique comme action d'imposition et d'inculcation d'une culture légitime². En désignant et en consacrant tout agent chargé de l'inculcation comme digne de transmettre ce qu'il transmet, donc autorisé à en imposer la réception et à en contrôler l'inculcation par des sanctions socialement garanties, l'institution confère au discours professoral une *autorité statutaire* qui tend à exclure la question du rendement informatif de la communication.

Réduire le rapport pédagogique à un pur rapport de

communication, ce serait s'interdire de rendre compte des caractéristiques spécifiques qu'il doit à l'autorité de l'institution pédagogique : le seul fait de transmettre un message dans un rapport de communication pédagogique implique et impose une définition sociale (d'autant plus explicite et codifiée que ce rapport est plus institutionnalisé) de ce qui mérite d'être transmis, du code dans lequel le message doit être transmis, de ceux qui ont le droit de le transmettre ou, mieux, d'en imposer la réception, de ceux qui sont dignes de le recevoir et, de ce fait, contraints de le recevoir et enfin, du mode d'imposition et d'inculcation du message qui confère sa légitimité et par là son sens complet à l'information transmise. Le professeur trouve dans les particularités de l'espace que lui ménage l'institution traditionnelle (l'estrade, la chaire et sa situation au foyer de convergence des regards) les conditions matérielles et symboliques qui lui permettent de tenir les étudiants à distance et en respect et qui l'y contraindraient même s'il s'y refusait. Surélevé et enfermé dans l'espace qui le sacre orateur, séparé de l'auditoire, pour autant que l'affluence le permet, par quelques rangs déserts qui marquent matériellement la distance que le profane garde craintivement devant le *mana* du verbe et qui ne sont jamais occupés, en tout cas, que par les zéloteurs les plus stylés, pieux desservants de la parole magistrale, le professeur, lointain et intangible, entouré de « on dits » vagues et effrayants, est condamné au monologue théâtral et à l'exhibition de virtuose par une nécessité de position bien plus coercitive que la réglementation la plus impérieuse. La chaire capte, mal gré qu'il en ait, l'intonation, la diction, le débit et l'action oratoire de celui qui l'occupe : ainsi voit-on l'étudiant qui fait un exposé *ex cathedra* hériter des mœurs oratoires du professeur. Pareil contexte gouverne si rigoureusement le comportement des professeurs et des étudiants que les efforts pour instaurer le dialogue se tournent immédiatement en fictions ou en dérisions. Le professeur peut appeler la participation ou l'objection des étudiants sans jamais risquer qu'elles s'instaurent réellement : les interrogations à l'auditoire ne sont souvent que des interrogations oratoires ; destinées avant tout à exprimer

2. La relation d'interdépendance systématique qui unit les techniques caractéristiques d'un mode d'imposition dominant et qui tend à leur ôter leur caractère arbitraire aux yeux des agents, ne se manifeste jamais aussi bien que dans les situations de crise où l'ensemble de ces techniques fait l'objet d'une mise en question généralisée. On voit immédiatement l'analogie entre l'orientation des réformes qui affectent la plupart des institutions scolaires et l'*aggiornamento* de l'Eglise (simplification de la liturgie, suppression des pratiques ritualisées, lecture des textes face au peuple, usage de la langue vulgaire, autant de mesures destinées à « faciliter une participation plus active des fidèles »).

la part que les fidèles prennent à l'office, les réponses ne sont le plus souvent que des réponses³.

Entre toutes les techniques de distanciation dont l'institution dote ses agents, le langage magistral est la plus efficace et la plus subtile : par opposition aux distances inscrites dans l'espace ou garanties par le règlement, la distance que créent les mots semble ne rien devoir à l'institution. Le verbe magistral, attribut statutaire qui doit à l'institution la plupart de ses effets, puisqu'il ne saurait jamais être dissocié de la relation d'autorité scolaire où il se manifeste, peut apparaître comme qualité propre de la personne alors qu'il ne fait que détourner au profit du fonctionnaire un avantage de fonction. Le professeur traditionnel a pu abandonner l'hermine et la toge, il peut même aimer descendre de son estrade pour se mêler à la foule, il ne peut pas abdiquer sa protection ultime, l'usage professoral d'une langue professorale. S'il n'est rien dont il ne puisse parler, lutte des classes ou incestes, c'est que sa situation, sa personne et son personnage impliquent la « neutralisation » de ses propos ; c'est aussi que le langage peut n'être plus, à la limite, un instrument de communication, mais un instrument d'incantation dont la fonction principale est d'attester et d'imposer l'autorité pédagogique de la communication et du contenu communiqué.

Pareil usage du langage suppose que soit découragée la mesure du rendement informatif de la communication. Et de fait, tout se passe comme si exposés ou dissertations, seuls instruments de communication en retour que l'institution fournit aux étudiants et aux professeurs, avaient pour fonction latente d'empêcher une mesure précise de

3. Si l'espace universitaire impose aussi fortement sa loi aux pratiques, c'est qu'il exprime symboliquement la loi de l'institution universitaire. Ainsi la forme traditionnelle du rapport pédagogique peut réapparaître dans d'autres types d'organisation de l'espace, parce que l'institution suscite en quelque sorte un espace symbolique plus réel que l'espace réel : dans une université demeurée identique à elle-même sous tous les autres rapports, l'organisation d'un séminaire autour d'une table ronde n'empêche pas les attentes et l'attention de converger vers celui qui a gardé tous les signes du statut professoral, à commencer par un privilège de parole qui implique le contrôle de la parole des autres.

la compréhension et par là de l'écholalie qui pallie le malentendu. Ainsi le cours *ex cathedra* et la dissertation constituent un couple fonctionnel, comme le solo professoral et la prouesse solitaire à l'examen, ou le discours *de omni re scibili* qui atteste la maîtrise et les généralités verbeuses de la dissertation. Si la rhétorique dissertative procure au professeur l'impression confuse que son langage n'a pas été trop mal compris, c'est que la dissertation autorise un discours et un rapport au discours bien faits pour interdire les choix tranchés et inciter par là le correcteur à un jugement aussi prudent que son objet. Les professeurs ne se lassent jamais de répéter combien ils ont peine à noter la « masse » des copies « médiocres » qui n'offrent aucune prise au jugement tranché et qui font l'objet des plus laborieuses délibérations pour arracher, en fin de compte et en désespoir de cause, un verdict d'indulgence teintée de mépris : « Mettons-lui la moyenne » ou « laissons-le passer ». Les rapports de jurys d'agrégation déplorent inlassablement comme une calamité naturelle l'effet que le principe même des épreuves et les critères traditionnels de correction produisent nécessairement : « Il y a peu de très mauvaises copies ; mais il y en a encore moins de bonnes ; le reste, soit 76 %, est dans le marais, entre 6 et 11⁴. » La langue de ces rapports est inépuisable pour nommer, en la flétrissant, cette « médiocrité » congénitale de la « masse des candidats », cette « grisaille » des copies « ternes », « fades » ou « plates » d'où « émergent heureusement » les quelques copies « distinguées » ou « brillantes » qui « justifient l'existence du concours »⁵. L'analyse de la

4. Rapport d'agrégation masculine de grammaire, 1957, p. 9.

5. Et l'on voit les professeurs constater avec une sorte d'émerveillement que les candidats viennent « tout naturellement » se ranger selon les catégories qui sont le produit des catégories de la perception professorale : au-dessous de 5 sur 20, le devoir est « nul » et s'attire généralement la dérision ou l'indignation ; de 6 à 8, « médiocre » ou « attristant » ; entre 9 et 11 ou, comme on dit, « autour de la moyenne », c'est la moue résignée qui acquiesce autant qu'elle réprouve ; de 12 à 15, on prodigue les satisfecits ou les accessits et, au-dessus de 15, on décerne solennellement la palme du « brillant ». Par ce type de notation, le correcteur exprime un jugement à la fois synchrétique et catégorique en sorte que, croyant attribuer des points, des demi-points ou même des quarts de point, il se contente en défi-

rhétorique dissertative permet d'appréhender les formes anomiques d'un discours en écho qui, procédant par simplification, décontextualisation et réinterprétation, relève moins de la logique de l'apprentissage culturel que de celle de l'acculturation telle par exemple que les linguistes l'appréhendent dans l'analyse des langues « créolisées ». Le discours par allusion et ellipse qui caractérise la dissertation modale suppose la complicité dans et par le malentendu qui définit la relation pédagogique en sa forme traditionnelle : émettant dans une langue qui n'est pas ou peu comprise, le professeur ne devrait pas, en bonne logique, comprendre ce que lui rétorquent les étudiants ; cependant, de même que, comme l'observe Max Weber, la légitimité statutaire du prêtre fait que la responsabilité de l'échec ne retombe ni sur le dieu ni sur le prêtre mais sur la seule conduite des dévots, de même le professeur qui, sans se l'avouer et sans en tirer toutes les conséquences, soupçonne qu'il n'est pas parfaitement compris peut, aussi longtemps que son autorité statutaire n'est pas contestée, tenir les étudiants pour responsables lorsqu'il ne comprend pas leurs propos.

C'est toute la logique d'une institution scolaire fondée sur un travail pédagogique de type traditionnel et garantissant, à la limite, « l'infailibilité » du « maître », qui s'exprime dans l'idéologie professorale de la « nullité » des étudiants, ce mélange d'exigence souveraine et d'indulgence désabusée qui incline le professeur à tenir tous les échecs de la communication, si inattendus soient-ils, pour constitutifs d'une relation qui implique par essence

nitive de découper la population par grosses masses à l'intérieur desquelles les hiérarchies restent flottantes. Conformément au schème éternel de l'élitisme, voué à se confirmer puisqu'il produit ce qui le confirme, n'émergent jamais de « l'ensemble du lot » que « quelques sujets brillants », *rari nantes in gurgite vasto*, comme pourraient dire les rapports d'agrégation : « L'épreuve a été satisfaisante en tant qu'elle fut révélatrice du talent ou de l'absence de talent » (*Agrégation féminine de lettres classiques*, 1959, p. 23). L'enseignement traditionnel des lettres n'a d'ailleurs pas le monopole de ce mode de pensée : « A part quelques candidats 'hors série', dotés d'une personnalité frappante et parfois éclatante, l'épreuve laisse une impression de grisaille » (Réflexions des jurys sur les travaux des candidats à l'E.N.A., *Epreuves et statistiques du concours de 1967*, Paris, Imprimerie nationale, 1968, p. 9).

la mauvaise réception des meilleurs messages par les pires récepteurs⁶. Si l'étudiant ne parvient pas à réaliser un devoir-être qui n'est que son « être-pour-le-professeur », les torts lui incombent toujours en totalité, que ce soit erreur ou malignité : « dans la bouche des candidats », comme disent les rapports d'agrégation, les plus brillantes théories se réduisent à l'état de monstruosité logiques, comme si les étudiants, incapables de comprendre ce qu'on leur enseigne, n'avaient d'autre rôle que d'illustrer la vanité des efforts que l'enseignant prodigue et qu'il continuera à prodiguer malgré tout, par conscience professionnelle, avec une lucidité désabusée qui redouble encore son mérite⁷. Comme le mal dans les théodicées, l'existence des « mauvais étudiants », qui se rappelle périodiquement, interdit de se sentir dans le meilleur des mondes scolaires possibles tout en apportant une justification à des mœurs pédagogiques qui se veulent les meilleures possibles puisqu'elle fournit la seule excuse irrécusable à l'échec pédagogique en le faisant apparaître comme inévitable.

Ainsi l'illusion d'être compris et l'illusion de comprendre peuvent se renforcer mutuellement en se servant réciproquement d'alibi parce qu'elles ont leur fondement dans l'institution. Tous les conditionnements de l'apprentissage antérieur et toutes les conditions sociales de la

6. Anciens bons élèves qui voudraient n'avoir pour élèves que de futurs professeurs, les enseignants sont prédisposés par toute leur formation et par toute leur expérience scolaire à entrer dans le jeu de l'institution. En s'adressant à l'étudiant tel qu'il devrait être, le professeur décourage infailliblement chez l'étudiant réel la tentation de revendiquer le droit de n'être que ce qu'il est : ne respecte-t-il pas, par le crédit qu'il lui fait, l'étudiant fictif que quelques « élèves doués », objets de tous ses soins, l'autorisent à croire réel ?

7. « Chaque année a sa mode, où se retrouve, comme une caricature maladroite, l'image déformée des conseils ou des enseignements donnés par tel maître. » (*Agrégation masculine de lettres*, 1950, p. 10.) « Au hasard des copies, avec résignation plutôt qu'indignation, on relève... » Pour rendre compte du traitement destructeur que l'étudiant fait subir à tout ce qu'il touche, le discours professoral oscille entre les métaphores de la barbarie et celles de la calamité naturelle : l'étudiant « ravage », « saccage », « torture », « corrompt », « dévaste » la langue ou les idées. « Que de fois se trouve odieusement maltraité, violenté, ce texte délicat. » (*Agrégation masculine de lettres modernes*, 1965, p. 22.)

relation de communication pédagogique font que les étudiants sont objectivement voués à entrer dans le jeu de la communication fictive, devraient-ils pour cela adhérer à la vision du monde universitaire qui les rejette dans l'indignité. Comme dans le cycle de la Kula où les brassards ne circulent jamais que dans un sens et les colliers dans un autre, les bonnes paroles (ou les bons mots) vont toujours des professeurs aux étudiants et le mauvais langage (ou les mauvaises plaisanteries) des étudiants aux professeurs. Les étudiants sont d'autant moins portés à interrompre le monologue professoral lorsqu'ils ne le comprennent pas que la résignation statutaire à la compréhension approximative est à la fois le produit et la condition de leur adaptation au système scolaire : puisqu'ils sont censés comprendre, puisqu'ils doivent avoir compris, ils ne peuvent accéder à l'idée qu'ils ont un droit à comprendre et doivent donc se contenter d'abaisser leur niveau d'exigences en matière de compréhension. Comme le prêtre qui sert en fait l'institution lorsque, en tant que détenteur du pouvoir sur les oracles que lui délègue l'institution, il parvient à préserver la représentation de son infaillibilité en faisant retomber sur les fidèles l'échec des pratiques de salut, de même le professeur protège l'institution qui le protège lorsqu'il tend à fuir et à empêcher le constat d'un échec qui, plus que le sien, est celui de l'institution et qu'il ne peut exorciser, par la rhétorique stéréotypée du blâme collectif, qu'en développant l'angoisse du salut.

En définitive, étudiants et professeurs ne se doivent (respectivement et réciproquement) de surévaluer la quantité d'information qui circule réellement dans la communication pédagogique que parce qu'ils le doivent à l'institution : en les reconnaissant comme émetteurs ou destinataires légitimes du message pédagogique, l'Ecole leur impose les obligations envers l'institution qui sont la contrepartie exacte de leur dignité d'institution attestée par la présence dans l'institution⁸. Et, en choisissant

8. Si les rapports symboliques entre les émetteurs et les récepteurs n'expriment jamais, en dernière analyse, que la structure des rapports objectifs définissant la situation pédagogique, reste qu'ils peuvent

(sans qu'il s'agisse le plus souvent d'un calcul conscient) la conduite la plus économique ou la plus rentable universitairement (la plus « payante » comme dit l'argot scolaire), professeurs et étudiants ne font qu'obéir aux lois de l'univers scolaire comme système de sanctions : outre qu'il ne pourrait adopter un nouveau langage et un nouveau rapport au langage sans opérer une dissociation des contenus communiqués et de la manière de les communiquer qu'il ne peut concevoir parce qu'ils étaient indissociablement liés dans la manière dont il les a lui-même reçus et assimilés, le professeur ne saurait mesurer exactement la compréhension que les étudiants ont de son langage sans faire s'écrouler la fiction qui lui permet d'enseigner au moindre coût, c'est-à-dire comme on lui a enseigné ; et, voudrait-il tirer toutes les conséquences pédagogiques de son constat, qu'il s'exposerait à apparaître aux yeux mêmes de ses étudiants comme un instituteur égaré dans l'enseignement supérieur⁹. Quant à l'étudiant, il faut et il suffit qu'il se laisse aller à l'usage du langage auquel toute sa formation le prédispose, par exemple dans la rédaction d'une dissertation, pour bénéficier de toutes les protections et de toutes les sécurités que procure la mise à distance du professeur par le recours aux fausses généralités et aux approximations prudentes du « même-pas-faux » qui lui vaudront, comme on dit, « une note entre 9 et 11 », bref, pour s'éviter de dévoiler, selon un code aussi clair que possible, le niveau exact de sa compréhension et de ses connaissances, ce qui le

ajouter leur force propre à ces rapports comme on le voit dans les états critiques du système où ils contribuent, à l'intérieur de certaines limites, à perpétuer fictivement les apparences d'une communication dont les conditions structurales ne sont plus données : ainsi, l'adhésion des maîtres et des étudiants à la même vision psychologique, donc éthique, de la relation pédagogique, et, plus précisément, la complicité dans le malentendu et dans la fiction de l'absence de malentendu, témoignent que les représentations que les agents se font de leurs relations objectives, vécues comme relations interpersonnelles, possèdent une autonomie relative par rapport à ces relations objectives puisqu'elles parviennent à dissimuler, jusqu'à un certain point, les transformations de la structure des relations objectives qui les rendait possibles.

9. A moins que cette tentative insolite et incongrue ne lui attire le prestige tout aussi fallacieux du non-conformisme, par quoi l'institution aurait encore raison contre lui.

vouerait du même coup à payer le prix de la clarté¹⁰. Les étudiants peuvent toujours récrire, au moins à l'usage du professeur, un semblant de discours suivi où n'éclate jamais aucun non-sens caractérisé puisque le genre disertatif que le système met à leur disposition autorise l'exercice d'une *ars combinatoria* de second ordre et de seconde main qui, s'exerçant sur un lot fini d'atomes sémantiques, ne peut produire que des chaînes de mots mécaniquement liés. Mis en demeure de se défendre avec des mots dans un combat où tous les mots ne sont pas permis, ils n'ont souvent d'autre recours que la rhétorique du désespoir, régression vers la magie prophylactique ou propitiatoire d'un langage où les grands mots du discours magistral ne sont plus que mots de passe ou paroles sacramentelles d'un ronron rituel ; le relativisme du pauvre, les exemplifications imaginaires et les notions indéfinies, à mi-chemin de l'abstrait et du concret, du vérifiable et de l'invérifiable, sont autant de conduites d'évitement qui permettent de minimiser les risques en annulant la possibilité de vérité ou d'erreur à force d'imprécision. L'imitation désespérée de l'aisance magistrale conduit, lorsque cessent d'être données les conditions sociales de son acquisition, à ces caricatures de la maîtrise où, comme dans les *nativistic movements*, les variations réglées ont cédé la place aux altérations mécaniques ou anarchiques.

10. Il arrive, par exemple dans les classes préparatoires aux grandes écoles, que les règles qui définissent le rapport traditionnel au langage s'explicitent dans les maximes de la prudence scolaire qui témoignent que la « rhétorique supérieure » et la « rhétorique du désespoir » supposent en définitive le même rapport au langage. On sait par exemple que la naïveté des naïvetés consisterait à « ne rien écrire sous prétexte que l'on ne sait rien » et qu'« il n'y a pas besoin de savoir grand-chose pour « tirer la moyenne » en histoire », à condition de savoir se servir de la chronologie sans manifester les plus grosses lacunes. Evidemment, cette prudence rusée comporte aussi ses risques, comme en témoigne l'aventure de ce khagheux qui, ayant lu dans la chronologie « Krach boursier à Vienne », disserta sur le boursier Krach. Lorsque les professeurs plaisantent à propos de ces perles, ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité. Si l'on songe que l'« élite universitaire » a été formée à cette école et si l'on voit toutes les implications éthiques de ces exercices, on comprend tout un côté de l'*homo academicus* et de ses productions intellectuelles.

LANGAGE ET RAPPORT AU LANGAGE

Mais comprendrait-on qu'un tel système d'enseignement puisse subsister s'il ne servait encore, par la forme traditionnelle de communication qu'il instaure, les classes ou les groupes dont il tient son autorité, lors même qu'il semble manquer aussi complètement aux exigences inhérentes à l'accomplissement de sa fonction propre d'inculcation ? La liberté que le système laisse aux agents chargés de l'inculcation serait-elle aussi grande si elle n'avait pour contrepartie les fonctions de classe dont l'Ecole ne cesse pas de s'acquitter lors même que son rendement pédagogique tend à s'annuler ? On a souvent remarqué, de Renan à Durkheim, ce qu'un enseignement aussi attaché à transmettre un style, c'est-à-dire un type de rapport à la langue et à la culture, doit à la tradition humaniste héritée des collèges jésuites, cette réinterprétation scolaire et chrétienne des demandes mondaines d'une aristocratie qui porte à faire du détachement distingué à l'égard de la tâche professionnelle la forme accomplie de l'accomplissement de toute profession distinguée : mais on ne comprendrait pas la valeur éminente que le système français accorde à l'aptitude littéraire et, plus précisément, à l'aptitude à transformer en discours littéraire toute expérience, à commencer par l'expérience littéraire, bref ce qui définit la manière française de vivre la vie littéraire — et parfois même scientifique — comme une vie parisienne, si l'on ne voyait que cette tradition intellectuelle remplit aujourd'hui encore une fonction sociale dans le fonctionnement du système d'enseignement et dans l'équilibre de ses rapports au champ intellectuel et aux différentes classes sociales.

Sans jamais être pour personne, même pour les enfants des classes privilégiées, une langue maternelle, la langue universitaire, amalgame achronique d'états antérieurs de l'histoire de la langue, est très inégalement éloignée des langues effectivement parlées par les différentes classes sociales. Sans doute y aurait-il quelque arbitraire, comme on l'a observé, à « distinguer un nombre déterminé de

parlures françaises, car les divers étages de la société interfèrent. Néanmoins, il existe aux deux extrémités de l'échelle deux parlures bien définies : la *parlure bourgeoise* et la *parlure vulgaire*¹¹. » Comportant une part importante d'emprunts lexicologiques et même syntaxiques au latin qui, importés, utilisés et imposés par les seuls groupes lettrés, ont échappé de ce fait aux restructurations et aux réinterprétations assimilatrices, constamment contrôlée et freinée dans son évolution par l'intervention normalisatrice et stabilisatrice d'instances de légitimité savantes ou mondaines, la langue bourgeoise ne peut être adéquatement maniée que par ceux qui, grâce à l'Ecole, ont pu convertir la maîtrise pratique, acquise par familiarisation dans le groupe familial, en une aptitude du second degré au maniement quasi savant de la langue. Etant donné que le rendement informatif de la communication pédagogique est toujours fonction de la compétence linguistique des récepteurs (définie comme maîtrise plus ou moins complète et plus ou moins savante du code de la langue universitaire), l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du *capital linguistique scolairement rentable* constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation (que saisit l'enquête) entre l'origine sociale et la réussite scolaire, même si ce facteur n'a pas le même poids selon la constellation des facteurs dans laquelle il s'insère et, par conséquent, selon les différents types d'enseignement et les différentes étapes du cursus. La valeur sociale des différents codes linguistiques disponibles dans une société donnée à un moment donné du temps (c'est-à-dire leur rentabilité économique et symbolique), dépend toujours de la distance qui les sépare de la norme linguistique que l'Ecole parvient à imposer dans la définition des critères socialement reconnus de la « correction » linguistique. Plus précisément, la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose

11. J. Damourette et E. Pichon, *Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la langue française*, Paris, Collection des linguistes contemporains, 1931, T. I, p. 50.

chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique exigé par l'Ecole et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe¹².

Mais on ne saurait acquérir un langage sans acquérir du même coup un *rapport au langage* : en matière de culture, la manière d'acquérir se perpétue dans ce qui est acquis sous la forme d'une certaine manière d'user de cet acquis, le mode d'acquisition exprimant lui-même les relations objectives entre les caractéristiques sociales de celui qui acquiert et la qualité sociale de ce qui est acquis. Aussi est-ce dans le rapport au langage que l'on trouve le principe des différences les plus visibles entre la langue bourgeoise et la langue populaire : dans ce que l'on a souvent décrit comme la tendance de la langue bourgeoise à l'abstraction et au formalisme, à l'intellectualisme et à la modération euphémistique, il faut voir avant tout l'expression d'une disposition socialement constituée à l'égard de la langue, c'est-à-dire à l'égard des interlocuteurs et de l'objet même de la conversation ; la distance distinguée, l'aisance retenue et le naturel apprêté qui sont au principe de tout code des manières mondaines s'opposent à l'expressivité ou à l'expressionnisme de la langue populaire qui se manifeste dans la tendance à aller directement du cas particulier au cas particulier, de l'illustration à la parabole, ou à fuir l'emphase des grands discours ou l'enflure des grands sentiments, par la gouaillerie, la gaillardise et la paillardise, autant de manières d'être et de dire caractéristiques de classes auxquelles ne sont jamais complètement données les conditions sociales de la dissociation entre la dénotation objective et la connotation subjective, entre les choses vues

12. On voit par exemple que la complexité syntaxique de la langue n'est pas prise en compte seulement dans l'évaluation explicite des qualités de forme que les exercices de langage, rédaction ou dissertation, sont censés mesurer, mais aussi dans toute évaluation d'opérations intellectuelles (démonstration mathématique aussi bien que déchiffrement d'une œuvre d'art) supposant le maniement de schèmes complexes auquel sont inégalement disposés des individus dotés d'une maîtrise pratique de la langue prédisposant inégalement à la maîtrise symbolique en sa forme la plus accomplie.

et tout ce qu'elles doivent au point de vue à partir duquel elles sont vues¹³.

C'est donc à la fois dans la distance de la maîtrise pratique du langage transmise par la prime éducation à la maîtrise symbolique exigée par l'École et dans les conditions sociales de l'acquisition plus ou moins complète de cette maîtrise verbale que réside le principe des variations du rapport au langage scolaire, rapport révérentiel ou affranchi, tendu ou détaché, emprunté ou familier, emphatique ou bien tempéré, ostentatoire ou mesuré, qui est un des signes distinctifs les plus sûrs de la posi-

13. On pourrait, pour préciser la description de l'opposition entre la langue bourgeoise et la langue populaire, s'aider des analyses remarquables que Basil Bernstein et son école ont consacrées aux différences entre le *formal language* des « middle classes » et le *public language* de la classe ouvrière. Toutefois, en omettant de dégager les présupposés implicites de la tradition théorique dans laquelle s'inscrivent ses analyses (qu'il s'agisse de la tradition anthropologique de Sapir et Whorf ou de la tradition philosophique qui va de Kant à Cassirer en passant par Humboldt), Bernstein tend à réduire à des caractéristiques intrinsèques de la langue, telles que le degré de complexité syntaxique, des différences dont le principe unificateur et générateur réside dans des types différents de rapport au langage, eux-mêmes insérés dans des systèmes différents d'attitudes à l'égard du monde et des autres. Si le *modus operandi* ne se laisse jamais saisir aussi objectivement que dans l'*opus operatum*, il faut se garder de réduire l'habitus producteur (c'est-à-dire, en ce cas, le rapport au langage) à son produit (ici une certaine structure du langage) sous peine de se condamner à trouver dans la langue le principe déterminant des attitudes, bref de prendre le produit linguistique pour le producteur des attitudes qui le produisent. Le *réalisme de la structure* qui est inhérent à une telle sociologie du langage tend à exclure du champ de la recherche la question des conditions sociales de production du système des attitudes qui commande, entre autres choses, la structuration de la langue. Pour ne prendre qu'un exemple, des traits distinctifs de la langue des classes moyennes, telles que l'hypercorrection fautive et la prolifération des signes du contrôle grammatical, sont des indices parmi d'autres d'un rapport à la langue caractérisé par la référence anxieuse à la norme légitime de la correction académique : l'inquiétude de la bonne manière, manières de table ou manières de langue, que trahit le langage des petits-bourgeois s'exprime encore plus clairement dans la recherche avide des moyens d'acquérir les techniques de sociabilité de la classe d'aspiration, manuels de savoir-vivre ou guides du bon usage. On voit que ce rapport au langage est partie intégrante d'un système des attitudes à l'égard de la culture qui repose sur la volonté pure de respecter une règle culturelle reconnue plutôt que connue et sur le rigorisme de l'attention à la règle, cette bonne volonté culturelle exprimant en dernière analyse les caractéristiques objectives de la condition et de la position des couches moyennes dans la structure des rapports de classe.

tion sociale du locuteur. La disposition à exprimer verbalement les sentiments et les jugements, qui s'accroît lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie sociale, n'est qu'une dimension de la disposition, de plus en plus exigée à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie scolaire et dans la hiérarchie des professions, à manifester, dans la pratique même, l'aptitude à prendre ses distances à l'égard de sa propre pratique et de la règle régissant cette pratique : en dépit des apparences, rien ne s'oppose plus à l'ellipse ou à la métaphore littéraire qui suppose presque toujours le contexte d'une tradition lettrée que les métaphores pratiques et les « ellipses par *deixis* », pour parler comme Bally, qui permettent au parler populaire de suppléer tout ou partie de l'information verbale par la référence implicite (ou gestuelle) à la situation et aux « circonstances » (au sens de Prieto). Loin que les procédés rhétoriques, les effets expressifs, les nuances de la prononciation, la mélodie de l'intonation, les registres du lexique ou les formes de la phraséologie expriment seulement, — comme le suggère une interprétation sommaire de l'opposition entre la langue et la parole en tant qu'exécution —, les choix conscients d'un locuteur pré-occupé de l'originalité de son expression, tous ces traits stylistiques trahissent toujours, dans le langage même, un rapport au langage qui est commun à toute une catégorie de locuteurs parce qu'il est le produit des conditions sociales d'acquisition et d'utilisation du langage. Ainsi l'évitement de l'expression usuelle et la recherche du tour rare, caractéristiques du rapport au langage que les professionnels de l'écriture et de la différence par l'écriture entretiennent avec le langage, ne sont que la forme limite de la disposition littéraire à l'égard du langage qui est propre aux classes privilégiées, portées à faire du langage utilisé et de la manière de l'utiliser l'instrument d'une exclusion du vulgaire où s'affirme leur distinction.

Bien que, comme tout ce qui relève de la *modalité du comportement*, le rapport au langage tende à échapper à la mesure expérimentale telle que la pratique une recherche empirique souvent aussi routinière dans la production de ses questionnaires que dans l'interprétation de

ses résultats, il n'est pas impossible de trouver des indices de la modalité du comportement linguistique dans les caractéristiques objectives de la compétence linguistique mesurée par un test de vocabulaire¹⁴ : ainsi par exemple on peut lire un indice de rapports différents au langage dans le fait que les étudiants de la Sorbonne — ou les étudiants issus des classes privilégiées et *a fortiori* les étudiants de la Sorbonne issus des classes privilégiées — soient proportionnellement plus nombreux que les autres à hasarder une définition d'un mot inexistant, introduit à dessein dans un test de vocabulaire (*gérophagie*). Si l'on ajoute que les étudiants qui ont le passé scolaire le plus « brillant » (études classiques, mentions au baccalauréat, etc.) hésitent moins souvent que les autres à définir le terme-piège et que c'est la catégorie privilégiée sous chacun des rapports précédemment considérés qui produit le plus de définitions imperturbablement prolixes de ce terme à résonances ethnologiques, on peut conclure que l'aisance dans le maniement du langage peut aller jusqu'à la désinvolture lorsqu'elle est associée à la certitude de soi que procure l'appartenance à une catégorie privilégiée¹⁵.

14. Ignorer la distinction entre le comportement et la modalité du comportement, c'est se vouer à identifier purement et simplement des pratiques ou des opinions qui ne sont séparées que par leur modalité, par exemple, en matière de politique, les différentes manières, liées à l'origine sociale, d'être et de se dire « de gauche » qui font toute la différence entre les gauchers et les « droitiers contrariés », ou encore, en matière d'art, les différentes manières d'aimer ou d'admirer une même œuvre qui se révéleraient dans la constellation des œuvres conjointement admirées ou dans l'allure du discours par lequel se déclare l'admiration : tout ce que l'on met sous le nom de culture est en jeu dans les « riens » qui séparent l'allusion cultivée du commentaire scolaire ou, plus subtilement, les différentes significations de l'acquiescement par l'interjection et la mimique. Pour ceux qui ne voudraient voir là que *distinguo* sans conséquence il faut rappeler que la modalité d'un « engagement » révèle, plus sûrement que le contenu manifeste des opinions, les probabilités de passage à l'acte parce qu'elle exprime directement l'habitus comme principe générateur des conduites et fournit par là un fondement plus sûr à la prévision, surtout à long terme.

15. Il est facile de distinguer parmi les discours sur le terme *gérophagie* deux phraséologies révélatrices des deux rapports au langage : « J'ignore la définition » (G p Pop) — « Ne m'évoque rien » (F p Moy). « Géro (peut-être vieux ?) ; phagie : acte de manger ; donc qui mange les vieux ? (sous réserve) » (G p Moy). « L'étymologie

De même, l'observation méthodique du comportement linguistique et gestuel des candidats à un oral d'examen permet de mettre au jour quelques-uns des signes sociaux sur lesquels se guide inconsciemment le jugement professoral et parmi lesquels il faut compter les indices de la modalité du maniement de la langue (correction, accent, ton, débit, etc.), elle-même liée à la modalité du rapport au professeur et à la situation d'examen qui s'exprime dans le maintien, les gestes, le vêtement, la cosmétique et la mimique¹⁶. L'analyse imposée par les nécessités de

indiquerait peut-être le fait de manger les vieillards » (F p Moy). A ces déclarations où s'exprime soit la lucidité soit la prudence scolaire soit, plus précisément, le souci de « faire de son mieux » pour tirer tout le parti de ses connaissances dans les limites de la prudence scolaire, s'oppose une phraséologie péremptoire, arrogante, désinvolte ou recherchée : « L'étymologie est celle-ci (...). Donc, la gérophagie est la coutume de manger les vieillards chez certaines peuplades non prométhéennes » (F P Sup). — « Si *gero* vient de *geras*, le vieillard, gérophagie désigne une forme d'anthropophagie orientée par prédilection sur les éléments âgés d'une population X » (F P Sup). « Construit avec l'aoriste de —, se nourrir : le fait de manger des vieillards, mœurs que l'on rencontre dans certaines tribus primitives » (F P Moy) — « Manger du *gero* comme on mange de l'*anthropo* » (G P Sup). (G = garçon, F = fille, P = Paris, p = province, Pop = classes populaires, Moy = classes moyennes, Sup = classes supérieures).

16. Une première observation méthodique fait voir par exemple que les signes positifs ou négatifs de l'aisance verbale ou posturale (action oratoire, manifestations corporelles de la gêne ou de l'anxiété telles que le tremblement des mains ou la rougeur du visage, manière de parler, en improvisant ou en lisant des notes, manières caractérisant le rapport à l'examineur, telle que la quête de l'approbation ou le détachement de bonne compagnie, etc.) paraissent fortement liés entre eux en même temps qu'à l'origine sociale. Quelles qu'en soient les limites, cette expérience a pour effet au moins, parce qu'elle suppose la posture inhabituelle de l'observation analytique, de porter au jour certains des facteurs sociaux de la notation en même temps que les voies détournées qu'ils doivent emprunter pour agir malgré la censure interdisant qu'ils soient pris en compte expressément : ainsi la gêne ou la maladresse des étudiants des classes populaires ou la bonne volonté insistante des étudiants de classes moyennes ne peuvent intervenir dans les délibérations explicites des correcteurs que sous le travesti de qualités « psychologiques » telles que la « timidité » ou la « nervosité ». Seule une mesure expérimentale de ces indices sur lesquels se règle inconsciemment l'appréciation de la valeur des candidats pourrait permettre de dégager les implications sociales des catégories de la perception universitaire qui s'expriment dans la terminologie de la jurisprudence professorale, rapports de jurys de concours ou annotations portées aux marges des copies et dans les bulletins scolaires.

l'expérimentation révèle qu'il n'est rien, et surtout pas l'appréciation des savoirs et du savoir-faire, même les plus techniques, qui ne soit comme contaminé par le système des impressions convergentes ou, plus exactement, redondantes portant sur une même disposition globale, c'est-à-dire sur le système de *manières* caractéristiques d'une position sociale¹⁷. Ainsi, par opposition à l'aisance que l'on dit « forcée », particulièrement fréquente chez ceux des étudiants des classes moyennes et populaires qui s'efforcent, par la volubilité du débit et non sans mainte discordance de ton, de se conformer aux normes de la verbalisation universitaire, l'aisance que l'on dit « naturelle » affirme la maîtrise bien maîtrisée du langage dans la désinvolture du débit, l'égalité du ton et la litote stylistique qui sont autant de témoignages de l'art de cacher l'art, manière suprême de suggérer, par les tempérants apportés à la tentation de trop bien dire, l'excellence en puissance de son dire. Si le rapport laborieux au langage où perce l'anxiété d'imposer et de s'imposer est inconsciemment catalogué comme aisance du pauvre ou, ce qui revient au même, ostentation de nouveau riche, c'est qu'il laisse trop clairement transparaître sa fonction de faire-valoir pour ne pas être suspect de vulgarité intéressée aux yeux d'enseignants attachés à la fiction prestigieuse d'un échange qui, même à l'examen, resterait à lui-même sa fin.

L'opposition entre ces deux types de rapport au langage renvoie à l'opposition entre deux modes d'acquisition de la maîtrise verbale, le mode d'acquisition exclusivement scolaire qui voue à un rapport « scolaire » à la langue scolaire et le mode d'acquisition par fami-

17. C'est sur ce système de manières comme somme d'indices infinitésimaux de « qualités » indissociablement intellectuelles et morales que se guide la perception sociale de « l'esprit » propre à telle ou telle formation : « Au séminaire, disait Stendhal, il est une façon de manger un œuf à la coque qui annonce les progrès faits dans la vie dévote. » Ce n'est pas autre chose que la littérature édifiante des associations d'« anciens élèves » s'efforce d'évoquer, incantatoirement, parfois désespérément : « L'esprit H.E.C., c'est une façon de penser, c'est une tournure d'esprit (...), une façon de se comporter dans l'existence. » Et l'on n'en finirait pas de citer les dissertations d'apparat ou les causeries sentencieuses sur les manières du normalien ou les vertus du polytechnicien.

liarisation insensible, seul capable de produire complètement la maîtrise pratique de la langue et de la culture autorisant les allusions et les complicités cultivées¹⁸. Tout oppose l'expérience de l'univers scolaire que prépare une enfance passée dans un univers familial où les mots définissent la réalité des choses à l'expérience d'irréalité que procure aux enfants des classes populaires l'acquisition scolaire d'un langage bien fait pour déréaliser tout ce dont il parle parce qu'il en fait toute la réalité : le langage « châtié » et « correct », c'est-à-dire « corrigé », de la salle de classe s'oppose au langage que les annotations marginales désignent comme « familier » ou « vulgaire » et, plus encore, à l'anti-langage de l'internat où les enfants originaires des régions rurales, affrontés à l'expérience simultanée de l'acculturation forcée et de la contre-acculturation souterraine n'ont de choix qu'entre le dédoublement et la résignation à l'exclusion.

Il n'est sans doute pas meilleur indice des fonctions objectives du système d'enseignement français que la prépondérance à peu près absolue qu'il accorde à la transmission orale et à la manipulation des mots au détriment des autres techniques d'inculcation ou d'assimilation. La disproportion entre la place accordée aux amphithéâtres et celle qui est faite aux salles de travaux pratiques et de lecture ou encore la difficulté extrême de l'accès aux instruments de l'auto-apprentissage, livres ou appareils, trahit la disproportion entre l'apprentissage par ouï-dire et l'apprentissage sur pièces par la discussion réglée, l'exercice, l'expérimentation, la lecture ou la production de travaux¹⁹. Plus précisément, ce primat de la transmis-

18. Il est significatif que pour distinguer le bilinguisme authentique du bilinguisme savant, c'est-à-dire scolaire, certains linguistes puissent recourir au critère de l'aisance, « the native-like control of two languages », comme dit Bloomfield (L. Bloomfield, *Language*, New York, 1933, p. 56).

19. On peut voir un indice de l'influence de la transmission orale sur l'apprentissage scolaire dans le fait que le cours tend, d'une manière inégale selon les catégories d'étudiants (conformément à la loi générale des variations des attitudes selon le sexe, la résidence et l'origine sociale), à se substituer à tout autre moyen d'acquisition, à commencer par la lecture, comme en témoigne la valeur accordée aux notes de cours, objet de lectures et de relectures, d'échanges et d'emprunts.

sion orale ne doit pas cacher que la communication s'accomplit à travers une parole dominée par la langue écrite comme en témoigne la valeur éminente conférée aux règles de l'expression écrite et de la stylistique lettrée qui tendent à s'imposer à tout discours réglé et sanctionné par l'institution universitaire, qu'il s'agisse du cours magistral ou des productions orales des candidats : dans un univers scolaire où l'idéal est de « parler comme un livre », le seul discours pleinement légitime est celui qui suppose, en chacun de ses moments, tout le contexte de la culture légitime et celui-là seulement²⁰.

La hiérarchie des tâches pédagogiques telle qu'elle se manifeste objectivement dans l'organisation de l'institution et dans l'idéologie des agents n'est pas moins révélatrice. De toutes les obligations professorales, la transmission par la parole lettrée est la seule qui soit ressentie comme impératif inconditionnel ; aussi l'emporte-t-elle sur les tâches d'encadrement et de contrôle du travail des étudiants, comme la correction des copies, qui est communément tenue pour l'envers obscur, laissé aux assistants, de l'acte d'enseigner, sauf lorsqu'elle est l'occasion d'exercer le pouvoir souverain d'un jury de grand concours. Les appellations qui désignent les différents grades universitaires témoignent que l'on est de plus en plus légitimé à parler la langue légitime de l'institution à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie : l'assistant fera toujours des « travaux pratiques » même s'il ne fait que parler ; le chargé d'enseignement donne un enseignement et le maître de conférences, qui ne fait pas autre chose que le précédent, fait pourtant des conférences, tandis que seul le professeur donne des cours

20. Il serait facile de montrer que la langue universitaire française obéit, plus complètement que la langue savante associée à d'autres traditions d'enseignement, aux règles implicites de l'écrit : sans parler de l'inhibition des produits de l'éducation française devant l'utilisation des langues étrangères qu'ils préfèrent ne pas parler plutôt que de ne pas les parler comme on devrait les écrire, la composition en trois points, l'organisation de chaque partie du discours (et en particulier du cours magistral, souvent directement livré à la publication) selon un plan qui suppose à chaque instant la référence à l'ensemble, a pour modèle et souvent pour condition préalable le discours écrit avec les repentirs et les retours en arrière (brouillons) qu'il autorise.

présupposés magistraux²¹. Ce système stratifié de « termes de référence » cache, sous les apparences d'une division technique des tâches, une hiérarchie des degrés d'excellence dans l'accomplissement d'une seule et même fonction qui reste idéalement tenue pour indivisible, même si la dureté des temps et les besoins du service contraignent les détenteurs exclusifs du titulariat à la distribuer parmi la troupe toujours plus nombreuse des vicaire²².

Le rapport au langage et au savoir qui est impliqué dans le primat accordé aux mots et à la manipulation lettrée des mots constitue, pour le corps professoral, le moyen le plus économique, parce que le plus conforme à sa formation passée, de s'adapter aux conditions institutionnelles de l'exercice de la profession et, en particulier, à la morphologie de l'espace pédagogique et à la structure sociale du public : « Deux fois par semaine, durant une heure, le professeur dut comparaître devant un auditoire formé par le hasard, composé souvent à

21. Quant à l'instituteur, il « fait », prosaïquement, « la classe », c'est-à-dire son métier. Rien d'étonnant si les étudiants que leur origine sociale prédispose à la désinvolture distinguée trahissent dans tant de leurs conduites le mépris aristocratique des besognes subalternes (reflet de l'opposition universitaire entre l'acte intellectuel parfaitement accompli et les démarches laborieuses du travail pédagogique), puisque l'institution scolaire relègue objectivement au dernier rang de sa hiérarchie l'inculcation méthodique des techniques matérielles et intellectuelles du travail intellectuel et du rapport technique à ces techniques.

22. La politique de recrutement qui a conduit à multiplier, depuis 1960 environ, les enseignants subalternes et suppléants dans les facultés, tandis que les règles définissant l'accès au grade de professeur titulaire demeuraient inchangées, ne se serait pas imposée avec une telle facilité si l'institution traditionnelle n'avait produit les conditions de cette politique et les agents les plus disposés à s'y reconnaître : les détenteurs du pouvoir universitaire trouvaient leur compte à une expansion au rabais qui étendait le ressort de leur autorité sans la mettre en danger ; ceux qui faisaient les frais de l'économie ainsi réalisée trouvaient dans le modèle traditionnel de l'avancement à l'ancienneté des raisons de s'identifier par anticipation, au titre de réussissables, au maître inaccessible (comme en témoigne leur soumission résignée et parfois militante à l'automortification de la thèse interminable) ; et, plus profondément, les uns et les autres trouvaient dans une organisation universitaire qui, à la manière de la corporation médiévale, ne connaît d'autre principe de la division du travail que la distinction hiérarchique entre les degrés d'un *gradus*, une incitation à penser comme naturel ou à tenir pour inévitable l'allongement indéfini d'une carrière aux étapes indéfiniment multipliées.

deux leçons successives, de personnes toutes différentes. Il dut parler sans s'inquiéter des besoins spéciaux des élèves, sans s'être enquis de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ne savent pas (...). Les longues déductions scientifiques exigeant qu'on ait suivi toute une série de raisonnements durent être écartées (...). Ouverts à tous, devenus le théâtre d'une sorte de concurrence dont le but est d'attirer et de retenir le public, que sont les cours supérieurs ainsi entendus ? De brillantes expositions, des « récitation » à la manière des déclamateurs de la décadence romaine (...). Cette porte battante, qui durant tout le cours ne cesse de s'ouvrir et de se fermer, ce va-et-vient perpétuel, cet air désœuvré des auditeurs, le ton du professeur presque jamais didactique, parfois déclamatoire, cette habileté à rechercher les lieux communs sonores qui n'apprennent rien de nouveau, mais qui font infailliblement éclater les marques d'assentiment, tout cela paraît étranger et inouï²³. » Plus généralement, on s'interdirait de comprendre le style propre de la vie universitaire et intellectuelle en France si l'on ignorait qu'un mode d'inculcation qui tend à réduire l'action pédago-

23. E. Renan, *Questions contemporaines*, Paris, Calmann-Lévy, 1868, p. 90-91. Outre que l'on observe de façon très générale qu'à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des professions la définition socialement approuvée de l'exercice accompli de la profession implique la distance détachée par rapport à la tâche, c'est-à-dire par rapport à la définition minimale (et subalterne) de la tâche, les professeurs doivent compter, tout particulièrement dans l'enseignement supérieur, avec une image de l'accomplissement accompli de leur profession qui a l'objectivité d'une institution et dont seule pourrait rendre compte complètement une histoire sociale de la position de la fraction intellectuelle à l'intérieur des classes dominantes et de la position des universitaires à l'intérieur de cette fraction (c'est-à-dire dans le champ intellectuel). Mais surtout, une analyse complète des fonctions de ces pratiques et de ces idéologies devrait prendre en compte les services très palpables qu'elles rendent à telle ou telle catégorie d'enseignants dans un état donné du système d'enseignement. Ainsi des conduites qui, comme le refus affiché de contrôler l'assiduité des étudiants ou d'exiger la remise ponctuelle des devoirs, offrent un moyen de réaliser à un moindre coût l'image de l'enseignant de qualité pour enseignants de qualité, permettent aussi à des enseignants condamnés, surtout dans les positions subalternes, au double-jeu permanent entre les activités d'enseignement et les activités de recherche, de diminuer leur charge de travail et de trouver ainsi une solution pratique à la situation qui leur est faite dans les facultés et les disciplines les plus pléthoriques.

gique à une incantation verbale ou à une exhibition exemplaire est tout particulièrement conforme aux intérêts d'un corps de professeurs directement soumis, surtout aujourd'hui, aux modèles du champ intellectuel et fortement sommés de s'affirmer comme intellectuels dans leur pratique pédagogique même. Rien n'exclut sans doute que le cours magistral puisse servir des fonctions différentes ou même opposées à celles qui lui sont imparties par une pédagogie traditionnelle, par exemple lorsque, dans une phase d'initiation, il permet de transmettre de la manière la plus économique les préalables de la communication et du travail pédagogiques, ou, dans un enseignement de recherche, une synthèse théorique ou une problématique, ou encore lorsque, enregistré, il devient le simple support technique d'exercices répétés ; toutefois, en raison du poids qu'il détient dans le système des moyens d'inculcation et en raison du rapport au langage et au savoir qu'il appelle, le cours magistral à la française, équilibre bien tempéré entre la compilation sans lourdeur et la création sans démesure, autorise et produit, jusque dans ses imitations les plus désespérées, un double-jeu avec les normes auxquelles il feint de se mesurer, les exigences de la clarté scolaire dispensant de la minutie des références érudites, les apparences de l'érudition dispensant de la recherche originale et l'apparence de l'improvisation créatrice pouvant en tout cas dispenser et de la clarté et de l'érudition. On voit que les conditions institutionnelles de la communication pédagogique autorisent et favorisent un charisme professoral (si l'on permet l'alliance de mots) capable d'imposer ces sommes scolaires qui, le temps d'un règne ou d'une dynastie universitaires, se substituent à toutes les œuvres qu'elles prétendent conserver et dépasser²⁴.

24. Kant, que sa position historique prédisposait à apercevoir les premiers signes de la révolte romantique contre le rationalisme des lumières et en particulier contre sa confiance dans les pouvoirs de l'éducation, décrit bien les effets de *charisme d'institution* qu'autorise l'idéologie de l'inspiration et du génie créateur : « Mais sous l'enseigne du génie s'est imposée une espèce d'hommes appelés *géniaux* (ce sont plutôt des singes du génie) ; elle parle le langage des esprits que la nature a favorisés plus qu'à l'ordinaire ; elle tient pour gâchis les fatigues de l'apprentissage et de la recherche, allègue avoir acquis en un

On comprend aussi que tant d'intellectuels d'appartenance ou d'aspiration manifestent jusque dans leurs comportements les moins marqués en apparence par l'Ecole leur conformité au modèle dominant du rapport au langage et à la culture. Ce n'est qu'un paradoxe apparent si la culture dite libre enferme la vérité de la culture scolaire ou, plus précisément, si c'est dans les discours les moins scolaires des intellectuels les plus affranchis des contraintes d'école que s'exprime le mieux le rapport complaisant à la culture qu'encourage et reconnaît une Ecole vouée par le contrat de délégation à reprendre à son compte la dépréciation de tout ce qui sent l'école, à commencer par le rapport scolaire à la culture : si la culture à la mode parisienne s'évanouit dès qu'on s'efforce de la soumettre à la mesure d'une épreuve de connaissance, c'est qu'elle doit sa structure inconsistante aux conditions de son acquisition, qu'il s'agisse des brèves rencontres avec les hommes, les œuvres et ceux qui parlent des uns et des autres ou de la fréquentation hebdomadaire des gazettes demi-mondaines ; c'est aussi et surtout que le rapport à la culture qui s'acquiert dans de telles conditions est bien fait pour s'accomplir dans les domaines abandonnés à la conversation distinguée ou à la discussion bohème et voués aux moues classificatoires de la conversation de salon ou aux taxinomies planétaires confondant d'un clin d'œil la gauche et la droite en art ou en philosophie avec la droite et la gauche en politique. Mais il serait naïf de croire que la fonction de distinction sociale du rapport cultivé à la culture soit exclusivement et à jamais attachée à la « culture générale » en sa forme « humaniste » : les prestiges de l'économétrie, de l'informatique, de la recherche opérationnelle ou du dernier des structuralismes peuvent, aussi

tourner l'esprit des sciences et ne l'offrir que concentrée en petites doses énergiques. Cette race, comme celle des charlatans et des bateleurs, porte un grave préjudice au progrès de la culture scientifique et morale, quand, du haut des chaires de sagesse, elle tranche sur la religion, la politique et la morale, s'entendant ainsi à cacher la misère de son esprit. Que faire contre elle que d'en rire et de poursuivre patiemment son chemin, dans l'application, l'ordre et la clarté, sans un regard pour ces cabotins ? » (E. Kant, *Anthropologie*, trad. M. Foucault, Vrin, Paris, 1964, p. 89-90).

aisément que la connaissance des classiques ou des langues anciennes à une autre époque, servir de parure mondaine ou d'instrument de réussite sociale ; que l'on songe aux technocrates qui colportent de colloque en colloque des savoirs acquis dans les colloques, aux essayistes qui tirent d'une lecture diagonale des pages les plus générales des œuvres les moins spécialisées des spécialistes la matière de discours généraux sur les limites inhérentes à la spécialisation des spécialistes, ou aux dandys de la scientificité, passés maîtres en l'art de l'allusion « chic » qui suffit aujourd'hui à situer son homme aux avant-postes des sciences d'avant-garde, lavées par cela seul du péché plébéien de positivisme.

CONVERSATION ET CONSERVATION

Mais expliquer par les seuls intérêts du corps professoral ou, plus naïvement encore, par la recherche du prestige ou de satisfactions d'amour-propre, des pratiques ou des idéologies dont la possibilité et la probabilité sont objectivement inscrites dans la structure de la relation de communication pédagogique et dans les conditions sociales et institutionnelles de son exercice, ce serait oublier qu'un système d'enseignement doit, pour remplir sa fonction sociale de légitimation de la culture dominante, obtenir la reconnaissance de la légitimité de son action, fût-ce sous la forme de la reconnaissance de l'autorité des maîtres chargés d'inculquer cette culture. Si la référence au cas-limite d'un système d'enseignement qui n'aurait pas d'autre fonction technique que sa fonction sociale de légitimation de la culture et du rapport à la culture des classes dominantes permet de porter au jour certaines des tendances du système français, c'est que ce système ne peut communiquer aussi peu tout en accordant une telle place au verbe que parce qu'il tend toujours à conférer le primat à la fonction sociale de la culture (scientifique aussi bien que littéraire) sur la fonction technique de la compétence. Le discours magistral ne devrait-il plus d'être écouté, — sinon entendu —, qu'à l'autorité de l'institution, il imposerait au moins l'auto-

rité de l'institution qui le rend possible et la légitimité de ses destinataires de fait. « Ce qui reste quand on a tout oublié », c'est un rapport à la culture défini par le droit d'oublier qu'implique le fait d'avoir su ou, mieux, d'être socialement reconnu comme ayant appris : que reste-t-il en effet de la longue fréquentation des textes antiques ou du commerce prolongé des auteurs classiques sinon le droit d'entendre sans rougir les pages roses du dictionnaire et, à un plus haut degré de la consécration scolaire, l'aisance et la familiarité caractéristiques de ces « rapports de père célèbre à fils ou neveux » que Giraudoux prête complaisamment aux normaliens, ces « familiers des grandes morales, des grandes esthétiques, des grands auteurs » ?

En concédant à l'enseignant le droit et le pouvoir de détourner au profit de sa personne l'autorité de l'institution, le système scolaire s'assure le plus sûr moyen d'obtenir du fonctionnaire qu'il mette toutes les ressources et tout le zèle de la personne au service de l'institution et, par là, de la fonction sociale de l'institution. Qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou non, le professeur doit se définir par rapport à la définition sociale d'une pratique qui, en sa forme traditionnelle, ne peut aller sans quelque action dramatique : bien qu'elle suppose pour s'accomplir l'autorité pédagogique, l'action pédagogique doit, par un cercle apparent, obtenir la reconnaissance de son autorité dans et par l'accomplissement du travail d'inculcation. Tenu d'illustrer la qualité de sa fonction et de la culture qu'il communique par la qualité de sa manière personnelle de la communiquer, le professeur doit être doté par l'institution des attributs symboliques de l'autorité attachée à sa charge (à commencer par la livrée de verbe qui est au professeur ce que la blouse ou la veste blanche est au cuisinier, au coiffeur, au garçon de café ou à l'infirmière), pour pouvoir se donner l'élégance de renoncer ostentatoirement aux protections les plus visibles de l'institution en accentuant les aspects d'une tâche qui, comme les gestes du chirurgien, du soliste ou de l'acrobate, sont prédisposés à manifester symboliquement la qualité unique de l'exécutant et de l'exécution : les prouesses les plus typiquement charismatiques, comme

l'acrobatie verbale, l'allusion hermétique, les références déconcertantes ou l'obscurité péremptoire aussi bien que les recettes techniques qui leur servent de support ou de substitut, comme la dissimulation des sources, l'introduction de plaisanteries concertées ou l'évitement des formulations compromettantes, doivent leur efficacité symbolique à la situation d'autorité que leur ménage l'institution. Et si l'institution tolère et encourage aussi fortement le jeu avec les adjuvants ou même les règlements institutionnels, c'est que l'action pédagogique doit toujours transmettre, outre un contenu, l'affirmation de la valeur de ce contenu et qu'il n'est pas de meilleur moyen pour y parvenir que de détourner au compte de la chose communiquée le prestige que la manière irremplaçable de la communiquer procure à l'auteur interchangeable de la communication.

Mais, en définitive, autoriser les jeux avec la règle institutionnelle qui, à la manière des libertés avec le programme implicitement inscrites dans le programme, contribuent mieux qu'une imposition sans nuance ni distance de la règle à imposer la reconnaissance inconsciente de la règle, c'est inculquer, à travers un rapport à l'enseignant, un rapport à l'institution scolaire et, à travers celui-ci, un rapport au langage et à la culture qui n'est autre que celui des classes dominantes. Ainsi la ruse de la raison universitaire par laquelle l'institution amène l'enseignant à servir l'institution en le disposant à se servir de l'institution sert en définitive une fonction de conservation sociale que la raison universitaire ne connaît pas et qu'en tout cas elle ne peut pas reconnaître : si la liberté que le système d'enseignement laisse à l'enseignant est la meilleure façon d'obtenir de lui qu'il serve le système, la liberté qui est laissée au système d'enseignement est la meilleure manière d'obtenir de lui qu'il serve la perpétuation des rapports établis entre les classes, parce que la possibilité de ce détournement des fins est inscrite dans la logique même d'un système qui ne remplit jamais aussi bien sa fonction sociale que lorsqu'il semble poursuivre exclusivement ses propres fins.

Pour établir autrement que le rapport au langage et à la culture, cette somme infinie de différences infini-

tésimales dans les manières de faire ou de dire qui semble l'expression la plus parfaite de l'autonomie du système scolaire et de la tradition lettrée, résume sous un certain rapport l'ensemble des relations qui unissent ce système à la structure des rapports entre les classes, il suffit d'imaginer tous les préalables que présuppose objectivement l'instauration d'un autre rapport au langage dans l'ensemble des pratiques scolaires²⁵. Ainsi on ne peut imaginer un professeur qui entretiendrait avec son discours, avec le discours de ses élèves et avec le rapport de ses élèves à son propre discours un rapport parfaitement dépouillé de toutes les complaisances et affranchi de toutes les complicités traditionnelles sans lui prêter du même coup l'aptitude à subordonner toute sa pratique pédagogique aux impératifs d'une pédagogie parfaitement explicite, capable de mettre en œuvre effectivement les principes logiquement impliqués dans l'affirmation de l'autonomie du mode proprement scolaire d'acquisition. Tout oppose en effet un enseignement qu'orienterait l'intention expresse de réduire au minimum le malentendu sur le code par une explicitation continue et méthodique aux enseignements qui peuvent se dispenser d'enseigner expressément le code de l'émission parce qu'ils s'adressent, par une sorte de sous-entendu fondamental, à un public préparé par une familiarisation insensible à entendre leurs sous-entendus. Un travail pédagogique explicitement orienté par la recherche méthodique de sa plus grande productivité tendrait donc à réduire consciem-

25. Cette variation imaginaire suppose que, dans un autre contexte historique, la culture pourrait être dissociée du rapport à la culture, c'est-à-dire du mode d'acquisition par familiarisation que l'idéologie bourgeoise pose comme constitutif de la *nature de la culture* en refusant de reconnaître comme cultivé tout rapport à la culture autre que le « naturel ». Loin de justifier la tentation populiste de canoniser purement et simplement la culture populaire par la reconnaissance scolaire, le constat de l'harmonie préétablie entre le rapport à la culture reconnu par l'École et le rapport à la culture dont les classes dominantes ont le monopole oblige, lorsqu'on en tire toutes les conséquences, à reformuler complètement la question des rapports entre la culture savante et la culture des classes dominantes puisque l'École consacre la culture dominante au moins autant par le rapport à la culture qu'elle suppose et consacre que par le contenu de la culture qu'elle transmet.

ment l'écart entre le niveau d'émission et le niveau de réception, soit que l'on élève le niveau de réception en livrant en même temps que le message le code de son déchiffrement dans une expression (verbale, graphique ou gestuelle) dont le code est déjà maîtrisé par le récepteur, soit que l'on abaisse provisoirement le niveau d'émission conformément à un programme de progression contrôlée où chaque message a pour fonction de préparer la réception du message du niveau d'émission supérieur, donc de produire une élévation continue du niveau de réception en donnant aux récepteurs les moyens d'acquiescer, par la répétition de l'émission et par l'exercice, la possession complète du code²⁶.

La maximisation de la productivité du travail pédagogique supposerait en fin de compte non seulement la reconnaissance de l'écart entre les compétences linguistiques de l'émetteur et du récepteur mais encore la connaissance des conditions sociales de production et de reproduction de cet écart, c'est-à-dire la connaissance tant des modes d'acquisition des différents langages de classe que

26. Une action orientée vers la recherche expresse d'une élévation du niveau de réception se distingue de l'abaissement pur et simple du niveau d'émission qui, sauf exception, caractérise l'entreprise de vulgarisation et, plus encore, des concessions démagogiques d'un enseignement (ou de toute autre forme de diffusion culturelle) qui entend faire l'économie du travail pédagogique en réglant une fois pour toutes le niveau d'émission sur un état donné du niveau de réception. Si l'on admet en effet qu'un système d'enseignement doit toujours compter avec une définition sociale de la compétence techniquement exigible, c'est-à-dire assurer en tout état de cause l'inculcation d'un minimum incompressible d'information et de formation, on voit qu'il est impossible d'abaisser indéfiniment la quantité d'information émise afin de minimiser la déperdition, comme le fait certain enseignement non directif qui peut se prévaloir d'un taux élevé d'assimilation mais au prix d'un abaissement considérable de la quantité d'information assimilée. Un travail pédagogique est donc d'autant plus productif, à la fois absolument et relativement, qu'il satisfait plus complètement à deux exigences contradictoires dont aucune ne peut être complètement sacrifiée : premièrement, maximiser la quantité absolue d'information émise, ce qui peut conduire à minimiser la redondance et à rechercher la concision et la densité (à ne pas confondre avec l'ellipse par omission et sous-entendu de l'enseignement traditionnel); deuxièmement minimiser la déperdition, ce qui peut exiger, entre autres techniques, l'accroissement de la redondance comme répétition consciente et calculée (à ne pas confondre avec la redondance traditionnelle comme variation musicale sur quelques thèmes).

des mécanismes scolaires de consécration et par là de perpétuation des différences linguistiques entre les classes. On voit immédiatement que, sauf à s'en remettre aux hasards ou aux miracles des conversions individuelles, on ne peut attendre une telle pratique que de professeurs objectivement contraints de satisfaire à une demande proprement et exclusivement pédagogique ; autrement dit, il faudrait se donner une action pédagogique orientée vers l'inculcation d'un autre rapport au langage et à la culture, c'est-à-dire subordonnée aux intérêts objectifs d'un tout autre public et des enseignants recrutés et formés pour satisfaire aux exigences de postes professionnels techniquement — et pas seulement hiérarchiquement — différenciés, donc propres à interdire le jeu des alibis circulaires qu'autorise l'indifférenciation traditionnelle des tâches d'enseignement, de recherche et même de gestion²⁷. Bref, seul un système scolaire servant un autre système de fonctions externes et, corrélativement, un autre état du rapport de force entre les

27. Sans aller jusqu'à déterminer une restructuration aussi radicale, les transformations de la technologie pédagogique (moyens audiovisuels, enseignement programmé, etc.) tendent à déclencher dans le système d'enseignement un ensemble systématique de transformations. Sans doute faut-il se garder de conférer aux changements de la base technologique de la communication pédagogique le rôle d'une instance automatiquement déterminante, ce qui reviendrait à ignorer la dépendance des moyens techniques par rapport au système des fonctions techniques et sociales du système d'enseignement (la télévision en circuit fermé pouvant n'avoir d'autre effet que d'accentuer jusqu'à l'absurde les caractéristiques traditionnelles du cours magistral) ; toutefois, dans la mesure où elle affecte le rapport pédagogique dans ce qu'il a de plus spécifique, à savoir les instruments de la communication, la transformation de la technologie de l'action pédagogique a chance d'affecter la définition sociale du rapport pédagogique et, en particulier, du poids relatif entre l'émission et le travail d'assimilation, puisque, avec la possibilité d'enregistrer à l'avance un message qui pourra être indéfiniment ré-émis, l'enseignement se trouve libéré des contraintes de temps et de lieu et tend à se centrer non plus sur les émetteurs mais sur les récepteurs qui en disposent à leur heure et à leur gré. Ainsi, l'effet propre de l'enregistrement est de nature à déterminer un renforcement du contrôle sur l'émission et une transformation du système des exigences réciproques, les étudiants tendant par exemple à déclarer « inutiles » les effets les plus chers du professeur traditionnel, comme les plaisanteries ou les anecdotes, tandis que les professeurs sont contraints à une autocensure renforcée par la disparition des protections que leur procurait la fugacité irréversible des paroles.

classes, pourrait rendre possible une telle action pédagogique.

Si le système d'enseignement français perpétue et consacre un privilège culturel fondé sur le monopole des conditions d'acquisition du rapport à la culture que les classes privilégiées tendent à reconnaître et à imposer comme légitime dans la mesure même où elles en ont le monopole, c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation ; c'est aussi que le mode d'inculcation qu'il instaure reste, en dépit de sa spécificité relative, en continuité avec le mode d'inculcation de la culture légitime dont les conditions sociales ne sont données qu'aux familles qui ont pour culture la culture des classes dominantes. On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement. On voit en second lieu que, en perpétuant un mode d'inculcation aussi peu différent que possible du mode familial, il donne une formation et une information qui ne peuvent être complètement reçues que par ceux qui ont la formation qu'il ne donne pas. Ainsi, la dépendance du système traditionnel à l'égard des classes dominantes se lit directement dans le primat qu'il accorde au rapport à la culture sur la culture et, parmi les types possibles de rapport à la culture, à celui qu'il ne peut jamais produire complètement : c'est la vérité dernière de sa dépendance à l'égard des rapports de classe que trahit le système d'enseignement lorsqu'il dévalorise les manières trop scolaires de ceux qui lui doivent leurs manières, désavouant par là sa manière propre de produire des manières et avouant du même coup son impuissance à affirmer l'autonomie d'un mode proprement scolaire de production.

De même que la conduite économique de type traditionnel se définit comme une pratique objectivement économique qui ne peut jamais s'affirmer comme telle et qui ne peut en conséquence se poser explicitement la

question de son adéquation parfaite à ses fins objectives, de même le travail pédagogique de type traditionnel peut se définir comme une *pédagogie en soi*, c'est-à-dire comme une pratique pédagogique qui ignore ou exclut le calcul rationnel des moyens les mieux faits pour remplir les fonctions qu'elle affirme objectivement par son existence même. La dépréciation scolaire de la manière scolaire dont la tradition universitaire française fournit maint exemple et qui se retrouverait tant dans le débat institué par les écoles grecques sur la possibilité d'enseigner l'excellence que dans le culte confucéen de l'amateurisme, n'est aussi universellement répandue que parce qu'elle manifeste la contradiction inhérente à des institutions scolaires qui ne peuvent renier leur fonction pédagogique sans se nier comme écoles ni la reconnaître complètement sans se nier comme écoles traditionnelles : « l'anti-académisme académique » des époques Ming et Ch'ing entretient avec les conventions formelles, les recettes, les restrictions et les prescriptions qui définissent la tradition de la peinture lettrée le même rapport que l'exaltation professorale de l'inspiration créatrice avec la didactique routinière des professeurs de lettres, pieux desservants du génie aussi éloignés de faire ce qu'ils prêchent que de prêcher ce qu'ils font²⁸. Mais la contradiction apparente entre la réalité des traditions lettrées ou des écoles traditionnelles et l'idéologie du don, qui ne s'affirme peut-être jamais avec autant d'insistance que dans les systèmes scolaires les plus routiniers, ne doit pas cacher que le culte scolaire du rapport non scolaire à la culture, fût-elle scolaire, est prédisposé à assumer une fonction conservatrice, puisque, jusque dans ses omissions, l'action scolaire de type traditionnel sert automatiquement les intérêts pédagogiques des classes qui ont besoin de l'Ecole pour légitimer scolairement le monopole d'un rapport à la culture qu'elles ne lui doivent jamais complètement.

28. J. R. Levenson, *Modern China and its Confucian Past*, Anchor Books, New York, 1964, *passim* et en particulier p. 31. Cf. aussi E. Balazs, Les aspects significatifs de la société chinoise, *Asiatische Studien*, VI (1952), p. 79-87.

En faisant voir les relations qui unissent, dans les situations historiques les plus différentes, la culture des classes dominantes et la pédagogie traditionnelle ou, plus précisément, les rapports d'affinité structurale et fonctionnelle qui lient le système de valeurs de toute classe privilégiée (portée à la stylisation d'une culture réduite à un code de manières) et les systèmes scolaires traditionnels voués à la reproduction de la manière légitime d'user de la culture légitime, la comparaison historique permet de comprendre les aspects du système français où s'exprime cette combinaison récurrente de relations. Pour expliquer la forme spécifique qu'a revêtue cette combinaison dans la tradition scolaire et intellectuelle de la France, il faudrait sans aucun doute remonter jusqu'à l'action de la Compagnie de Jésus qui, dans son entreprise de sécularisation de la morale chrétienne, a réussi à monnayer la théologie de la grâce en une idéologie mondaine de la bonne grâce. Mais la persistance de cette forme historique ne peut avoir une valeur explicative qu'à condition d'être à son tour expliquée par la persistance de ses fonctions : la continuité des mœurs pédagogiques assurée par la continuité de l'histoire du système scolaire a été rendue possible par la continuité des services rendus par une Ecole qui, malgré les changements de la structure sociale, s'est toujours trouvé occuper des positions homologues dans le système des rapports qui l'unissent aux classes dominantes²⁹. Ainsi, la constellation des atti-

29. On ne peut jamais dissocier complètement le mode d'inculcation et le mode d'imposition caractéristiques d'un système d'enseignement déterminé des caractéristiques spécifiques que la culture qu'il a mandat de reproduire doit à ses fonctions sociales dans un type déterminé de structure des rapports de classe. Ainsi, comme le remarque Calverton, tandis qu'en France c'est une grande bourgeoisie restée partiellement fidèle à l'idéal culturel de l'aristocratie qui a donné sa forme propre à la culture dominante, et aux institutions mandatées pour la reproduire, aux Etats-Unis, c'est la petite bourgeoisie qui, dès l'origine, a marqué les traditions culturelles et scolaires (V. F. Calverton, *The Liberation of American Literature*, New York, Charles Scribner's Sons, 1932, p. XV). De même, c'est dans une comparaison systématique des positions relatives occupées, à différentes époques, par la bourgeoisie et l'aristocratie en France et en Allemagne que l'on trouverait sans doute le principe des différences qui séparent les systèmes d'enseignement de l'un et l'autre pays, en particulier en ce qui concerne la relation qu'ils entretiennent avec la représentation dominante de l'homme cultivé.

tudes qui s'est trouvée codifiée dans l'éthique de « l'honnête homme » du xvii^e siècle — et qui n'est pas si éloignée de celle du « gentilhomme lettré » de la tradition confucéenne — doit à la permanence de sa fonction à travers l'histoire de s'être aussi aisément perpétuée, au prix de quelques réinterprétations, malgré le changement du contenu des programmes scolaires et le changement des classes placées en position de classe dominante : que l'on songe par exemple au primat de la « manière » ou, pour lui redonner son air et son nom grand siècle, des « façons » ; à la valorisation du naturel et de la légèreté conçus comme l'antithèse du pédantisme, de la cuistrerie ou de l'effort ; au culte du « don » et à la dévalorisation de l'apprentissage, reformulation moderne de l'idéologie de la « naissance » et du mépris de l'étude ; au dédain de la spécialisation, du métier ou des techniques comme transposition bourgeoise du mépris du négoce ; à la précellence conférée à l'art de plaire, c'est-à-dire à l'art de s'adapter à la diversité des conversations et des rencontres de société ; à l'attention accordée aux impondérables et à la nuance où se perpétue la tradition mondaine du « raffinement » et qui s'exprime dans la subordination de la culture scientifique à la culture littéraire et de celle-ci à la culture artistique, mieux faite encore pour autoriser les redoublements indéfinis des jeux de la distinction ; bref, à toutes les façons déclarées ou tacites de réduire la culture au rapport à la culture, c'est-à-dire d'opposer à la vulgarité de ce qui peut s'acquérir ou se conquérir une manière de posséder un acquis dont tout le prix tient au fait qu'il n'est qu'une seule manière de l'acquérir.

chapitre 3

élimination et sélection

Pour expliquer le poids que le système d'enseignement accorde en France à l'examen, il faut, dans un premier temps, rompre avec les explications de la sociologie spontanée qui impute les traits les plus saillants du système au legs inexplicé d'une tradition nationale ou à l'action inexplicable du conservatisme congénital des universitaires. Mais on n'en a pas fini lorsque, par le recours à la méthode comparative et à l'histoire, on a rendu compte des caractéristiques et des fonctions internes de l'examen dans un système d'enseignement particulier ; c'est seulement à condition de s'arracher, par une seconde rupture, à l'illusion de la neutralité et de l'indépendance du système scolaire par rapport à la structure des rapports de classe que l'on peut en venir à interroger l'interrogation sur l'examen pour découvrir ce que cache l'examen et ce que l'interrogation sur l'examen contribue encore à cacher en détournant de l'interrogation sur l'élimination sans examen.

L'EXAMEN DANS LA STRUCTURE ET L'HISTOIRE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT.

Il est trop évident que l'examen domine, au moins aujourd'hui et en France, la vie universitaire, c'est-à-dire non seulement les représentations et les pratiques des agents, mais aussi l'organisation et le fonctionnement de l'institution. On a assez décrit l'anxiété devant les verdicts totaux, brutaux et partiellement imprévisibles des épreuves traditionnelles, ou la disrythmie inhérente à un système d'organisation du travail scolaire qui, dans ses formes les plus anomiques, tend à ne connaître d'autre incitation que l'imminence d'une échéance absolue. En fait, l'examen n'est pas seulement l'expression la plus lisible des valeurs scolaires et des choix implicites du

L'examen n'est rien d'autre que le baptême bureaucratique du savoir, la reconnaissance officielle de la transsubstantiation du savoir profane en savoir sacré.

K. MARX,
Kritik des Hegelschen Staatsrechts.

système d'enseignement : dans la mesure où il impose comme digne de la sanction universitaire une définition sociale du savoir et de la manière de le manifester, il offre un de ses instruments les plus efficaces à l'entreprise d'inculcation de la culture dominante et de la valeur de cette culture. Autant et sinon plus que par la contrainte des programmes, l'acquisition de la culture légitime et du rapport légitime à la culture est réglée par le droit coutumier qui se constitue dans la jurisprudence des examens et qui doit l'essentiel de ses caractéristiques à la situation dans laquelle il se formule¹.

Ainsi par exemple, la dissertation à la française définit et diffuse des règles d'écriture et de composition dont le ressort s'étend aux domaines les plus divers puisqu'on retrouverait la marque de ces procédés de fabrication scolaire dans des produits aussi différents qu'un rapport administratif, une thèse de doctorat ou un essai littéraire. Pour saisir complètement les caractéristiques de ce mode de communication écrite, qui suppose le correcteur comme unique lecteur, il suffirait de le comparer avec la *disputatio*, débat entre pairs, mené en présence des maîtres et de tout un public, à travers lequel l'Université médiévale inculquait une méthode de pensée capable de s'appliquer à toute forme de production intellectuelle et même artistique ; ou avec le *pa-ku-wen*, « dissertation à huit jambes » qui constituait l'épreuve maîtresse des concours de l'époque Ming et du début de l'époque Ch'ing et qui fut l'école du raffinement formel pour le poète comme pour le peintre lettré ; ou encore, avec l'*essay* des universités anglaises dont les règles ne sont pas si éloignées de celles du genre littéraire de même nom et où le sujet doit être abordé avec légèreté et humour, à la différence de la dissertation à la française qui doit s'ouvrir par une introduction exposant la pro-

1. Aussi les rapports des jurys des concours d'agrégation ou de grandes écoles constituent-ils des documents exemplaires pour qui veut saisir les critères selon lesquels le corps professoral forme et sélectionne ceux qu'il estime dignes de le perpétuer : ces sermons pour grand séminaire, rassemblent les attendus de verdicts trahissant, dans leur obscure clarté, les valeurs qui orientent les choix des jurys et sur lesquelles doit se régler l'apprentissage des candidats.

blématique « avec brio et brillant », mais dans un style exempt de toute familiarité et de notations personnelles. On verrait que les différents types d'épreuves scolaires, qui sont toujours en même temps des modèles réglés et institutionnalisés de communication, fournissent le prototype du message pédagogique et, plus généralement, de tout message d'une certaine ambition intellectuelle (conférence, exposé, discours politique ou conférence de presse)². Ainsi, les schèmes d'expression et de pensée que l'on impute trop vite au « caractère national » ou à des « écoles de pensée » pourraient renvoyer en définitive aux modèles qui organisent un apprentissage orienté vers un type particulier d'épreuve scolaire³ : par exemple, les formes d'esprit qu'on associe aux grandes écoles françaises peuvent être mises en relation avec la forme des concours d'entrée et, plus précisément, avec les modèles de composition, de style et même d'articulation, de débit ou de diction qui définissent, en chaque cas, la forme accomplie de présentation ou d'élocution. Plus généralement, il est évident qu'un procédé de sélection tel que le concours renforce, comme le montrait Renan, le privilège que toute la tradition de l'Université française accorde aux qualités de forme : « Il est fort regrettable que le concours soit la seule voie pour arriver au pro-

2. On pourrait déceler les effets de la programmation scolaire dans les domaines les plus inattendus : lorsque l'Institut français d'opinion publique (I.F.O.P.) demande aux Français de se prononcer sur la question de savoir si « les progrès de la science moderne dans le domaine de l'énergie atomique apporteront à l'humanité plus de bien que de mal ou plus de mal que de bien », le sondage d'opinion est-il autre chose qu'une sorte d'examen national qui retrouve une question mille fois posée sous mille formes à peine différentes aux candidats du brevet simple, du baccalauréat ou du concours général, celle de la valeur morale du progrès scientifique ? Et les choix proposés dans le précodage des réponses (plus de bien que de mal ; plus de mal que de bien ; autant de bien que de mal) n'évoquent-ils pas la dialectique au rabais des dissertations en trois points qui couronnent un exposé de thèses laborieusement poussées au noir, puis au blanc, d'une motion de synthèse nègre-blanc ?

3. On trouvera une analyse plus approfondie de la *fonction d'intégration intellectuelle et logique* que remplit tout système d'enseignement en inculquant des formes communes d'expression qui sont en même temps les principes communs d'organisation de la pensée, dans P. Bourdieu, *Système d'enseignement et système de pensée*, *Revue internationale des sciences sociales*, 19, (3), 1967.

fessorat des collèges et que l'habileté pratique, jointe à des connaissances suffisantes, ne puisse y donner entrée. Les hommes les plus expérimentés dans l'éducation, ceux qui apportent à leur difficile fonction, non des facultés brillantes, mais un esprit solide avec un peu de lenteur et de timidité, seront toujours placés, dans les épreuves publiques, après les jeunes gens qui savent amuser leur auditoire et leurs juges, et qui, doués d'une parole facile pour se tirer des difficultés, ne possèdent ni assez de patience ni assez de fermeté pour bien enseigner⁴. » S'il est vrai en tout cas que l'examen exprime, inculque, sanctionne et consacre les valeurs solidaires d'une certaine organisation du système scolaire, d'une certaine structure du champ intellectuel et, à travers ces médiations, de la culture dominante, on comprend que des questions aussi insignifiantes à première vue que le nombre de sessions du baccalauréat, l'étendue des programmes ou les procédures de correction puissent susciter des polémiques passionnées, sans parler de la résistance indignée que rencontre toute mise en question d'institutions qui cristallisent autant de valeurs que le concours d'agrégation, la dissertation, l'enseignement du latin ou les grandes écoles.

S'agissant de décrire les effets les plus marqués de la prépondérance de l'examen dans les pratiques intellectuelles et dans l'organisation de l'institution, le système français propose les exemples les plus accomplis et, au titre de cas limite, pose avec une force particulière la question des facteurs (internes et externes) qui peuvent rendre raison des variations historiques ou nationales du poids fonctionnel de l'examen dans le système d'enseignement. Par suite, il n'est d'autre recours que la méthode comparative lorsqu'on entend séparer ce qui tient aux demandes externes et ce qui tient à la manière d'y répondre ou ce qui, dans le cas d'un système déterminé, revient aux tendances génériques que tout système d'enseignement doit à sa fonction propre d'inculcation, aux traditions singulières d'une histoire universitaire et aux fonc-

tions sociales, jamais complètement réductibles à la fonction technique de communication et de production des qualifications.

S'il est vrai, comme l'observait Durkheim, que l'apparition de l'examen, ignoré de l'Antiquité qui ne connaissait que des écoles et des enseignants indépendants ou même concurrents, suppose l'existence d'une institution universitaire, c'est-à-dire d'un corps organisé d'enseignants professionnels pourvoyant lui-même à sa propre perpétuation⁵; s'il est vrai aussi, selon l'analyse de Max Weber, qu'un système d'examens hiérarchisés consacrant une qualification spécifique et donnant accès à des carrières spécialisées n'est apparu, dans l'Europe moderne, qu'en liaison avec le développement de la demande des organisations bureaucratiques qui entendent faire correspondre des individus hiérarchisés et interchangeables à la hiérarchie des postes offerts⁶; s'il est vrai enfin qu'un système d'examens assurant à tous l'égalité formelle devant des épreuves identiques (dont le concours national représente la forme pure) et garantissant aux sujets dotés de titres identiques l'égalité des chances d'accès à la profession satisfait à l'idéal petit-bourgeois de l'équité formelle, on semble fondé à n'apercevoir qu'une manifestation particulière d'une tendance générale des sociétés modernes dans la multiplication des examens, dans l'extension de leur portée sociale et dans l'accroissement de leur poids fonctionnel au sein du système d'enseignement. Mais cette analyse ne rend compte que des aspects les plus généraux de l'histoire scolaire (expliquant par exemple que l'ascension sociale indépendante du niveau d'instruction tende à s'amenuiser au fur et à mesure que la société s'industrialise et se bureaucratise⁷) et laisse

5. E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, I, Des origines à la renaissance*, Paris, Alcan, 1938, p. 161.

6. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, nouvelle éd. Köln-Berlin, Kiepenheuer und Witsch, 1956, II, p. 735 sq.

7. Aux Etats-Unis par exemple, la statistique atteste l'augmentation continue de la proportion des membres des catégories dirigeantes sortis des universités, et des universités les meilleures, tendance qui n'a pas cessé de s'accroître depuis plusieurs années : W.L. Warner et J.C. Abegglen ont montré que 57 % des dirigeants de l'industrie étaient diplômés de Collèges en 1952 contre 37 % en 1928 (W.L. War-

4. E. Renan, « L'instruction publique en France jugée par les Allemands », *Questions contemporaines*, op. cit., p. 266.

échapper ce que le fonctionnement et la fonction des examens doivent, dans leur forme spécifique, à la logique propre du système d'enseignement : en raison de l'inertie particulière qui la caractérise surtout lorsqu'elle est investie de la fonction traditionnelle de conserver et de transmettre une culture héritée du passé et qu'elle dispose de moyens spécifiques d'autoperpétuation, l'Ecole est en mesure de faire subir aux demandes externes une *reproduction* systématique parce que conforme aux principes qui la définissent en tant que système. C'est là que le pré-requisit énoncé par Durkheim prend tout son sens : Weber qui, dans sa sociologie religieuse, faisait leur place aux tendances propres du corps sacerdotal omet de prendre en compte (sans doute parce qu'il interroge le système d'enseignement d'un point de vue extérieur, c'est-à-dire du point de vue des exigences d'une organisation bureaucratique) ce qu'un système d'enseignement doit aux caractéristiques transhistoriques et historiques d'un corps de professionnels de l'enseignement. Tout conduit en effet à supposer que le poids de la tradition pèse avec une force particulière dans une institution qui, du fait de la forme particulière de son autonomie relative, est plus directement tributaire, comme le remarquait Durkheim, de son passé propre.

ner, J. C. Abegglen, *Big Business Leaders in America*, New York, Harper and Brothers, p. 62-67). En France, une enquête portant sur un échantillon représentatif de personnalités ayant atteint la notoriété dans les activités les plus diverses montre que 85 % d'entre elles ont accompli des études supérieures, 10 % des autres ayant terminé leurs études secondaires (A. Girard, *La réussite sociale en France, ses caractéristiques, ses lois, ses effets*, Paris, Institut national d'études démographiques, Presses universitaires de France, 1961, p. 233-259). Une enquête récente sur les dirigeants des grandes organisations industrielles établit que 89 % des P.D.G. français sont passés par l'enseignement supérieur, contre 85 % pour les Belges, 78 % pour les Allemands et les Italiens, 55 % pour les Hollandais et 40 % pour les Anglais (« Portrait-robot du P.D.G. européen », *L'expansion*, novembre 1969, p. 133-143). Il faudrait rechercher si, dans la plupart des carrières françaises et en particulier dans les carrières administratives, l'accroissement et la codification des avantages attachés aux titres et aux diplômes n'ont pas entraîné une diminution de la promotion interne, c'est-à-dire une rarefaction des cadres supérieurs sortis du rang et « formés sur le tas » ; l'opposition entre la « petite porte » et la « grande porte », qui recouvre à peu près, dans une organisation administrative, l'opposition entre la petite-bourgeoisie et la bourgeoisie, pourrait s'en être trouvée renforcée.

Pour se convaincre que le système français qui, entre tous les systèmes d'enseignement européens, confère à l'examen le poids le plus grand se définit moins qu'il ne paraît par rapport aux demandes techniques de l'économie, il suffit d'observer que l'on retrouverait dans un système qui, comme celui de la Chine classique, visait avant tout à former les fonctionnaires d'une bureaucratie prébendaire, la plupart des traits du système de sélection français⁸. Si la tradition confucéenne parvenait à imposer aussi complètement son idéal lettré, c'est que jamais aucun système scolaire ne s'est identifié à sa fonction de sélection aussi totalement que le système mandarinal qui accordait plus de soin à l'organisation et à la codification des concours qu'à l'établissement d'écoles et à la formation des maîtres ; c'est peut-être aussi que la hiérarchie des réussites scolaires n'a jamais déterminé aussi rigoureusement les autres hiérarchies sociales que dans une société où le fonctionnaire « demeurait tout au long de sa vie sous le contrôle de l'Ecole »⁹ : aux trois degrés principaux du curriculum (où, comme le remarque Weber, les traducteurs français virent immédiatement l'équivalent du baccalauréat, de la licence et du doctorat), « s'ajoutait un nombre considérable d'examens intermédiaires, répétitifs ou préliminaires (...). A lui seul le premier degré comportait dix types d'examens. A un étranger dont on ignorait le rang, on demandait d'abord combien d'examens il avait passé. Ainsi, malgré l'importance du culte des ancêtres, le nombre des ancêtres

8. C'est l'idéal traditionnel du « lettré » que l'éducation confucéenne tend à imposer, bien que, comme le remarque Weber, « il puisse nous paraître étrange qu'une culture de « Salon » (« *Salon* »-*Bildung*) aussi raffinée, reposant sur la connaissance des classiques de la littérature, ait pu donner accès à des postes d'administrateurs responsables de vastes provinces. Car, en fait, on ne gouvernait pas avec de la poésie, même en Chine (...). Jeux de mots, euphémismes, allusions à des références classiques et un esprit de raffinement purement littéraire représentaient l'idéal de la conversation des gens distingués, conversation dont toute allusion aux réalités politiques était bannie. Le fonctionnaire chinois témoignait de sa qualité statutaire, c'est-à-dire de son charisme, par la correction canonique de son style littéraire : ainsi on accordait la plus grande importance aux qualités d'expression, jusque dans les notes administratives » (M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, I, Tübingen, J. C. B. Mohr, 1922, p. 420-421).

9. *Ibid.*, p. 417.

ne décidait pas du rang social. Tout à l'opposé, c'est le rang occupé dans la hiérarchie bureaucratique qui conférait le droit d'avoir un temple des ancêtres au lieu d'une simple tablette comme les illettrés : le nombre d'ancêtres que l'on était autorisé à invoquer dépendait du rang du fonctionnaire. Le rang même qu'occupait un dieu éponyme dans le panthéon dépendait du rang du mandarin responsable de la cité »¹⁰. Ainsi, des systèmes aussi différents que ceux de la France moderne et de la Chine classique doivent leurs orientations communes au fait qu'ils ont en commun de faire d'une demande de *sélection sociale* (s'agirait-il de la demande d'une bureaucratie traditionnelle dans un cas et d'une économie capitaliste dans l'autre) l'occasion d'exprimer complètement la tendance proprement professorale à maximiser la valeur sociale des qualités humaines et des qualifications professionnelles qu'ils produisent, contrôlent et consacrent¹¹.

Mais pour expliquer complètement que le système français ait, si l'on peut dire, tiré parti, mieux que tout autre, des chances que lui procurait la demande de sélection sociale et technique caractéristique des sociétés modernes pour aller jusqu'au bout de sa logique propre, il faut encore prendre en compte le passé singulier de l'institution scolaire dont l'autonomie relative s'exprime objectivement dans l'aptitude à retraduire et à réinterpréter, en chaque moment de l'histoire, les demandes externes en fonction de normes héritées d'une histoire relativement autonome. Si, à la différence du système mandarinal, le système français n'est pas en mesure de faire reconnaître la hiérarchie des valeurs scolaires comme principe officiel de toute hiérarchie sociale et de

toute hiérarchie des valeurs, il réussit à concurrencer les autres principes de hiérarchisation, et cela d'autant mieux que son action d'inculcation de la valeur des hiérarchies scolaires s'exerce sur des catégories socialement disposées à reconnaître l'autorité pédagogique de l'institution. Bien que l'adhésion que les individus accordent aux hiérarchies scolaires et au culte scolaire de la hiérarchie ne soit jamais sans lien avec le rang que l'Ecole leur accorde dans ses hiérarchies, elle dépend surtout, d'une part du système de valeurs qu'ils doivent à leur classe sociale d'origine (la valeur reconnue à l'Ecole dans ce système étant elle-même fonction du degré auquel les intérêts de cette classe sont liés à l'Ecole) et, d'autre part, du degré auquel leur valeur marchande et leur position sociale dépendent de la garantie scolaire. On comprend que le système scolaire ne réussisse jamais aussi bien à imposer la reconnaissance de sa valeur et de la valeur de ses classements que dans le cas où son action s'exerce sur des classes sociales ou des fractions de classe qui ne peuvent lui opposer aucun principe concurrent de hiérarchisation : c'est là un des mécanismes qui permettent à l'institution scolaire d'attirer dans la carrière d'enseignement les étudiants issus des classes moyennes ou de la fraction intellectuelle de la grande bourgeoisie, en les détournant d'aspirer à s'élever dans d'autres hiérarchies, par exemple celle de l'argent ou du pouvoir, et, du même coup, de tirer de leurs titres scolaires le profit économique et social qu'en obtiennent les étudiants originaires de la grande bourgeoisie des affaires ou du pouvoir, mieux placés pour relativiser les jugements scolaires¹². Ainsi,

10. *Ibid.*, p. 404-405.

11. Parce que l'Etat lui procurait les moyens de faire prévaloir ouvertement ses hiérarchies spécifiques, le système mandarinal constitue un cas privilégié : l'Ecole manifeste ici dans un droit codifié et dans une idéologie proclamée une tendance à l'autonomisation des valeurs scolaires qui ne s'exprime ailleurs que dans un droit coutumier et au travers de réinterprétations et de rationalisations multiples. Il n'est pas jusqu'à la fonction de légitimation scolaire des privilèges héréditaires de culture qui n'ait revêtu en ce cas une forme juridique : ce système qui prétendait faire dépendre le droit aux offices du seul mérite personnel, attesté par l'examen, réservait explicitement aux fils des fonctionnaires de haut rang un droit privilégié de candidature.

12. C'est dans cette logique qu'il faudrait lire les statistiques d'entrée dans des écoles comme l'Ecole normale supérieure ou l'Ecole nationale d'administration selon la catégorie sociale d'origine et les succès scolaires antérieurs des candidats. De l'enquête, actuellement en cours d'analyse, sur les élèves de la totalité des grandes écoles françaises, il ressort, entre autres choses, que si l'Ecole normale supérieure et l'Ecole nationale d'administration ont l'une et l'autre et à peu près au même degré un recrutement beaucoup moins démocratique que celui des facultés, puisqu'on n'y trouve respectivement que 5,8 % et 2,9 % d'étudiants issus des classes populaires (contre par exemple 22,7 % à la faculté des lettres et 17,1 % à la faculté de droit), la catégorie, largement majoritaire, des étudiants issus des classes favorisées (66,8 % à l'E.N.S.

la protestation contre la condition matérielle et sociale faite aux enseignants ou la dénonciation amère et complaisante des compromissions et des corruptions des politiciens ou des affairistes exprime sans doute, sur le mode de l'indignation morale, la révolte des cadres subalternes ou moyens de l'enseignement contre une société incapable d'honorer complètement ses dettes envers l'Ecole, c'est-à-dire envers ceux qui doivent tout à l'Ecole, y compris la conviction que l'Ecole devrait être le principe de toute hiérarchie économique et sociale. Chez les cadres supérieurs de l'Université, l'utopie jacobine d'un ordre social où chacun serait rétribué selon son mérite, c'est-à-dire selon son rang d'Ecole, cohabite toujours avec la prétention aristocratique à ne reconnaître d'autres valeurs que celles de l'institution qui est seule à reconnaître pleinement leur valeur et avec l'ambition pédagogocratique de soumettre au magistère moral de l'Université, forme substitutive du gouvernement des clercs, tous les actes de la vie civile et politique¹³.

On voit comment le système français a pu trouver dans la demande externe en « produits » de série garantis et interchangeables l'occasion de perpétuer, en lui faisant servir une autre fonction sociale par référence aux intérêts et aux idéaux d'autres classes sociales, la tradition de la compétition pour la compétition, héritée des collèges

et 72,8 % à l'E.N.A.) révèle des différences caractéristiques à une analyse plus fine : les fils de professeurs représentent 18,4 % des élèves à l'E.N.S., contre 9 % à l'E.N.A. ; les fils de hauts fonctionnaires représentent 10,9 % des élèves de l'E.N. contre 4,5 % des élèves de l'E.N.S.. D'autre part le passé scolaire des élèves des deux écoles témoigne que l'Université réussit d'autant mieux à orienter les élèves vers les études où elle se reconnaît le plus complètement (par exemple l'E.N.S.) que leur réussite antérieure (mesurée au nombre de mentions obtenues au baccalauréat) a été plus nette (cf. pour une analyse plus approfondie, P. Bourdieu *et al.*, *Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*, à paraître).

13. Bien qu'elle ne suggère que quelques-unes des relations unissant les caractéristiques de la pratique et de l'idéologie des enseignants à leur origine, à leur appartenance de classe et à leur position dans l'institution scolaire et dans le champ intellectuel, cette analyse comme celle que l'on trouvera ci-dessous (chap. IV, pp. 238-243) devrait suffire à prémunir contre la tentation de prendre pour des analyses d'essence les descriptions antérieures de la pratique professionnelle des professeurs français (chap. II).

jésuites du XVIII^e siècle qui faisaient de l'émulation l'instrument privilégié d'un enseignement destiné à la jeunesse aristocratique¹⁴. L'Université française tend toujours à outrepasser la fonction technique du concours pour établir gravement, à l'intérieur du quota de postulants qu'on lui demande d'élire, des hiérarchies fondées sur l'impondérable des quarts de points dérisoires — et pourtant décisifs : que l'on songe au poids que le monde universitaire accorde dans ses estimations, souvent les plus lourdes de conséquences professionnelles, au rang obtenu dans des concours d'entrée passés à la fin de l'adolescence ou même à la qualité de « cacique » ou de « major », premier d'une hiérarchie elle-même située dans une hiérarchie des hiérarchies, celle des grandes écoles et des grands concours. Max Weber observait que la définition technique des postes bureaucratiques de l'administration impériale ne permettait pas de comprendre, abstraction faite de la tradition confucéenne du gentilhomme lettré, que les concours mandarinaux aient pu faire une telle place à la poésie ; de même, pour comprendre comment une simple demande de sélection professionnelle, imposée par la nécessité de choisir les plus aptes à occuper un nombre limité de postes spécialisés, a pu donner prétexte à la religion typiquement française du classement, il faut référer la culture scolaire à l'univers social où elle s'est formée, c'est-à-dire à ce microcosme protégé et fermé sur soi où, par une organisation méthodique et enveloppante de la compétition et par l'instauration de hiérarchies scolaires qui avaient cours aussi bien dans le jeu que dans le travail, les Jésuites façonnaient un *homo hierarchicus*, transposant dans l'ordre du succès mondain, de la prouesse littéraire et de la gloriole scolaire le culte aristocratique de la « gloire ».

Mais l'explication par la survivance n'explique rien si l'on n'explique pourquoi la survivance survit en établissant les fonctions qu'elle remplit dans le fonctionne-

14. Cf. E. Durkheim, *op. cit.*, II, p. 69-117 et, à sa suite, G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, P. U. F., 1965.

ment actuel du système d'enseignement et en faisant voir les conditions historiques autorisant ou favorisant la manifestation des tendances génériques que le système doit à sa fonction propre : s'agissant d'expliquer l'aptitude toute particulière du système français à décréter des hiérarchies et à les imposer, au-delà même des sphères d'activité proprement scolaires et parfois contre les demandes les plus patentes auxquelles il est censé répondre, on ne peut manquer d'observer qu'il confère encore aujourd'hui, dans sa pédagogie et dans ses examens, une fonction primordiale à l'autoperpétuation et à l'auto-protection du corps que servaient, de façon plus déclarée, les examens de l'Université médiévale, tous définis par référence à l'entrée dans le corps ou dans le cursus qui y donne accès, baccalauréat (forme inférieure de l'*inceptio*), *licentia docendi* et *maîtrise*, marquée par l'*inceptio*, cérémonie introduisant dans la corporation en qualité de maître¹⁵. Il suffit d'observer que la plupart des systèmes universitaires ont plus complètement rompu avec la tradition médiévale que le système français ou tel autre système comme celui de l'Autriche, de l'Espagne ou de l'Italie qui ont connu comme lui l'influence pédagogique des Jésuites, pour saisir le rôle joué par les collèges du XVIII^e siècle : doté par les Jésuites de moyens particulièrement efficaces d'imposer le culte scolaire de la hiérarchie et d'inculquer une culture autarcique et

coupée de la vie, le système d'enseignement français a pu accomplir sa tendance générique à l'autonomisation jusqu'à subordonner tout son fonctionnement aux exigences de l'autoperpétuation¹⁶. Et cette tendance à l'autonomisation a trouvé les conditions sociales de son plein accomplissement dans la mesure où elle a rencontré les intérêts de la petite bourgeoisie et des fractions intellectuelles de la bourgeoisie qui trouvaient dans l'idéologie jacobine de l'égalité formelle des chances le renforcement de leur impatience exacerbée de toutes les espèces de « favoritisme » ou de « népotisme », et dans la mesure aussi où elle a pu s'appuyer sur la structure centralisée de la bureaucratie étatique qui, en appelant la prolifération des examens et concours nationaux, soumis à correction extérieure et anonyme, offrait à l'institution scolaire la meilleure occasion de se faire reconnaître le monopole de la production et de l'imposition d'une

15. La résistance devant toute tentative pour dissocier le titre sanctionnant l'achèvement d'un cycle d'études du droit d'entrée dans le cycle supérieur procède, comme on le voit dans la querelle du baccalauréat, d'une représentation du *curriculum* conçu comme trajectoire unilinéaire qui, en sa forme accomplie, s'achèverait dans l'agrégation ; le refus indigné de décerner des « titres au rabais » qui tend, depuis peu, à emprunter le langage technocratique de l'adaptation de l'Université aux débouchés, peut s'allier sans peine à l'idéologie traditionaliste qui prétend étendre à tout certificat d'aptitude les critères de la garantie proprement universitaire, pour sauvegarder les moyens de créer et de contrôler les conditions de la « rareté » universitaire. La prééminence de la voie royale est si forte que toutes les carrières universitaires et nombre de carrières qui ne la suivent pas jusqu'au bout ne peuvent, dans cette logique, se définir qu'en termes de privation : un tel système est donc particulièrement apte à produire des « ratés », condamnés par l'Université qui les a condamnés à entretenir un rapport ambivalent avec elle.

16. C'est sans doute à l'enseignement des Jésuites que se rattachent la plupart des différences systématiques entre le « tempérament » intellectuel des pays catholiques qui ont été marqués par son influence et celui des pays protestants. Comme le fait remarquer E. Renan, « l'Université de France a trop imité les Jésuites, leurs fades harangues et leurs vers latins ; elle rappelle trop les rhéteurs de la décadence. Le mal français, qui est le besoin de pérorer, la tendance à tout faire dégénérer en déclamation, une partie de l'Université l'entretient par son obstination à mépriser le fond des connaissances et à n'estimer que le style et le talent » (E. Renan, *op. cit.*, p. 79). Ceux qui rattachent directement les caractéristiques dominantes de la production intellectuelle d'une nation aux valeurs de la religion dominante, par exemple l'intérêt pour les sciences expérimentales ou l'érudition philologique à la religion protestante ou le goût pour les belles-lettres à la religion catholique, omettent d'analyser l'effet proprement pédagogique de la retraduction opérée par un type déterminé d'organisation scolaire. Lorsque Renan voit dans « l'enseignement pseudo-humaniste » des Jésuites et dans « l'esprit littéraire » qu'il encourage un des traits fondamentaux du mode de pensée et d'expression des intellectuels français, il met en lumière les conséquences qu'a entraînées dans la vie intellectuelle de la France la coupure opérée par la révocation de l'édit de Nantes qui brisa le mouvement scientifique commencé dans la première moitié du XVII^e siècle et « tua les études de critique historique » : « L'esprit littéraire étant seul encouragé, il en résulta une certaine frivolité. La Hollande et l'Allemagne, en partie grâce à nos exilés, eurent presque le monopole des études savantes. Il fut décidé dès lors que la France serait avant tout une nation de gens d'esprit, une nation écrivant bien, causant à merveille, mais inférieure pour la connaissance des choses et exposée à toutes les étourderies que l'on n'évite qu'avec l'étendue de l'instruction et la maturité du jugement » (Renan, *op. cit.*, p. 79).

hiérarchie unitaire ou, au moins, de hiérarchies réductibles au même principe¹⁷.

Dans le système français, le concours est la forme achevée de l'examen (que la pratique universitaire tend toujours à traiter comme un concours) et le concours de recrutement des professeurs du secondaire, l'agrégation, constitue, avec ces concours de recrutement anticipé que sont le Concours général et le concours d'entrée à l'Ecole normale supérieure, la triade archétypale où l'Université se reconnaît tout entière et dont tous les concours et tous les examens ne sont que des émanations plus ou moins lointaines ou des copies plus ou moins déformées¹⁸. La prétention du corps universitaire à imposer la reconnaissance universelle de la valeur des titres universitaires

17. Dans le domaine de l'enseignement aussi, l'action centralisatrice de la Révolution et de l'Empire prolonge et achève une tendance qui s'était déjà amorcée sous la Monarchie : outre le Concours général qui, créé dès le XVIII^e siècle, porte à l'échelle nationale la compétition qui se déroulait dans chaque collège de Jésuites et consacre leur idéal humaniste des belles-lettres, l'agrégation, rétablie par le décret de 1808, avait été créée dès 1766, dans une forme et avec une signification très proche de celles qu'elle a aujourd'hui. Si de tels faits et, plus généralement, tout ce qui relève de l'histoire propre du système d'enseignement, sont presque toujours ignorés, c'est qu'ils démentiraient la représentation commune qui, réduisant la centralisation universitaire à un aspect de la centralisation bureaucratique, veut que le système français doive ses caractéristiques les plus significatives à la centralisation napoléonienne : oubliant tout ce que le système d'enseignement doit à sa fonction propre d'inculcation, on méconnaît les fondements et les fonctions proprement pédagogiques de la standardisation du message et des instruments de sa transmission (homogénéisation pédagogique qui peut être décelée même dans les systèmes les plus décentralisés administrativement comme le système anglais par exemple) ; plus subtilement, on s'interdit de saisir la fonction et l'effet proprement pédagogiques de la distance savamment cultivée à l'égard de la bureaucratie universitaire qui sont partie intégrante de toute pratique pédagogique et tout particulièrement de la pédagogie traditionnelle à la française : ainsi par exemple, les libertés affichées et factices avec les programmes officiels ou les désaveux ostentatoires de l'administration et de ses disciplines et plus généralement tous les procédés qui consistent à tirer des effets charismatiques du mépris de l'intendance ne sont autorisés et favorisés par l'institution que parce qu'ils contribuent à l'affirmation et à l'imposition de l'autorité pédagogique nécessaire à l'accomplissement de l'inculcation en même temps qu'ils permettent aux enseignants d'illustrer au moindre coût le rapport cultivé à la culture.

18. « Je me souviens avoir dit au futur général de Charry en lui rendant un devoir : Voilà une copie digne de l'agrégation » (R. Blanchard, *Je découvre l'Université*, Paris, Fayard, 1963, p. 135).

et, en particulier, la suprématie absolue de ce titre suprême qu'est l'agrégation ne se voit jamais aussi bien que dans l'action des groupes de pression dont la Société des agrégés n'est que l'expression la moins clandestine et qui ont réussi à assurer à ce titre, strictement scolaire, une reconnaissance de fait sans commune mesure avec sa définition de droit. La rentabilité professionnelle des titres d'agrégé et d'ancien élève de l'Ecole normale supérieure s'affirme dans tous les cas, fort nombreux, où ils sont pris pour critères officieux de cooptation : parmi les titulaires de chaires ou de maîtrises de conférences des facultés des lettres près de 15 % (sans parler des assistants et maîtres-assistants, soit 48 % du corps enseignant) ne détiennent pas le doctorat, grade théoriquement exigé, alors qu'ils sont pratiquement tous agrégés et pour 23 % d'entre eux normaliens. Si l'*homo academicus* par excellence est le normalien-agrégé-docteur, c'est-à-dire le professeur de la Sorbonne actuel ou potentiel, c'est qu'il cumule tous les titres définissant la rareté que l'Université produit, promeut et protège. Ce n'est pas un hasard non plus si c'est à l'occasion de l'agrégation que, comme emportée par sa tendance à réinterpréter la demande extérieure, l'institution universitaire peut aller jusqu'à nier le contenu même de cette demande : il n'est pas rare que, pour prévenir la menace éternelle de la « baisse de niveau », le jury d'agrégation oppose l'impératif de « la qualité » à la nécessité, ressentie comme ingérence profane, de pourvoir tous les postes offerts et instaure en quelque sorte, par la comparaison avec les années précédentes, un concours des concours capable de livrer l'étalon ou, mieux, l'essence de l'agrégé — quitte à se refuser les moyens, revendiqués par ailleurs, de perpétuer l'Université réelle au nom des exigences, de l'autoperpétuation de l'Université idéale¹⁹. Pour comprendre

19. Le souci de maintenir et de manifester l'autonomie absolue des hiérarchies scolaires s'exprime par mille indices, qu'il s'agisse de la tendance à accorder une valeur absolue aux notes décernées (avec l'usage, poussé jusqu'à l'absurde, des décimales) ou de la tendance constante à comparer les notes, les moyennes, les meilleures copies et les plus mauvaises, d'une année à l'autre. Soit par exemple ce propos faisant suite, dans le *Rapport de l'agrégation de grammaire*

complètement la signification fonctionnelle de l'agrégation, il faudrait replacer cette institution dans le système des transformations qu'ont subies les examens ou, plus exactement, le système qu'ils constituent : s'il est vrai que, dans un système scolaire dominé par la fonction d'autoperpétuation, le grade par excellence correspond à l'examen qui donne accès en qualité de maître à l'ordre d'enseignement le plus représentatif de la profession, c'est-à-dire l'enseignement secondaire, il s'ensuit que, en chaque conjoncture historique, c'est à l'examen occupant la position la plus à même de symboliser cette fonction qu'échoit, dans les faits comme dans l'idéologie, la valeur positionnelle d'examen par excellence, soit successivement dans l'histoire de l'Université, le doctorat, la licence et enfin l'agrégation qui, malgré la prééminence apparente du doctorat, doit à ses relations avec l'enseignement secondaire et à son caractère de concours de recrutement non seulement sa charge idéologique mais aussi son poids dans l'organisation des carrières et, plus généralement, dans le fonctionnement de l'Université²⁰. Tout se passe comme si le système scolaire avait utilisé

féminine de 1959 (p. 3), à un tableau du nombre des postes offerts, des admissibles et des admises de 1955 à 1959 (où l'on voit que le nombre des admises est à peu près toujours inférieur de moitié au nombre des postes mis au concours) et des moyennes, calculées à la deuxième décimale, de la première admissible, de la dernière admissible, de la première agrégée et de la dernière agrégée : « Nous ne saurions dire que les épreuves de ce concours laissent une impression exaltante (...). Le concours de 1959 n'a pas manqué de nous offrir des textes savoureux de savoir ou de culture ; les chiffres mêmes dessinent pourtant une pente qui ne laisse pas d'émouvoir (...). Les moyennes de la dernière admissible et de la dernière admise n'ont pas connu, depuis 1955, de point aussi bas (...). Imposé par le malheur des temps, l'allongement des listes (des admises) ne nous a paru légitime qu'en raison d'une crise de recrutement qui n'affecte pas seulement la France métropolitaine (...). Il est à craindre que dans son jeu cruel la loi de l'offre et de la demande n'entraîne une certaine dégradation du niveau, susceptible d'altérer l'esprit même du second degré ». Il serait facile de multiplier les citations de textes analogues à celui-ci, dont chaque mot est gros de toute l'idéologie universitaire.

20. Durkheim attirait déjà l'attention sur « cette singularité de notre pays » : tant par les formes d'organisation qu'il imposait que par l'esprit qu'il diffusait, l'enseignement secondaire a dès l'origine « plus ou moins absorbé en lui les autres degrés de l'enseignement et a tenu presque toute la place » (E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, I, op. cit., p. 23-24, 137 et *passim*).

les possibilités nouvelles que lui offrait chaque nouvel état du système des examens, né de la duplication d'un examen existant, pour y exprimer la même signification objective.

Tenir l'état actuel de l'Université pour l'aboutissement contingent d'une succession d'événements disparates et discontinus où seule l'illusion rétrospective ferait apercevoir l'effet d'une harmonie préétablie entre le système et le legs de l'histoire, ce serait ignorer ce qu'implique l'autonomie relative du système d'enseignement : l'évolution de l'Ecole dépend non seulement de la force des contraintes externes mais aussi de la cohérence de ses structures, c'est-à-dire tant de la force de résistance qu'elle peut opposer à l'événement que de son pouvoir de sélectionner et de réinterpréter les hasards et les influences conformément à une logique dont les principes généraux sont donnés dès le moment où la fonction d'inculcation d'une culture héritée du passé est prise en charge par une institution spécialisée servie par un corps de spécialistes. Ainsi, l'histoire d'un système relativement autonome se présente comme l'histoire des systématisations que le système fait subir aux contraintes et aux innovations de rencontre conformément aux normes qui le définissent en tant que système²¹.

EXAMEN ET ÉLIMINATION SANS EXAMEN

Il fallait reconnaître au système d'enseignement l'autonomie qu'il revendique et réussit à maintenir face aux demandes externes, pour comprendre les caractéristiques de fonctionnement qu'il tient de sa fonction propre ; toutefois, à prendre au pied de la lettre ses déclarations d'indépendance, on s'exposerait à laisser échapper les

21. Cette analyse du système français ne prétend pas à autre chose qu'à mettre en lumière une structure particulière des facteurs internes et externes qui permet de rendre raison, dans le cas particulier, du poids et des modalités de l'examen. Il faudrait étudier comment, dans d'autres histoires nationales du système universitaire, des configurations différentes de facteurs définissent des tendances ou des équilibres différents.

fonctions externes et en particulier les fonctions sociales que remplissent toujours par surcroît la sélection et la hiérarchisation scolaires, même lorsqu'elles semblent obéir exclusivement à la logique, voire à la pathologie propres au système d'enseignement. Ainsi par exemple le culte, purement scolaire en apparence, de la hiérarchie contribue toujours à la défense et à la légitimation des hiérarchies sociales dans la mesure où les hiérarchies scolaires, qu'il s'agisse de la hiérarchie des grades et des titres ou de la hiérarchie des établissements et des disciplines, doivent toujours quelque chose aux hiérarchies sociales qu'elles tendent à re-produire (au double sens du terme). Il faut donc se demander si la liberté qui est laissée au système d'enseignement de faire prévaloir ses propres exigences et ses propres hiérarchies, au détriment par exemple des demandes les plus patentes du système économique, n'est pas la contrepartie des services occultes qu'il rend à certaines classes en dissimulant la sélection sociale sous les apparences de la sélection technique et en légitimant la reproduction des hiérarchies sociales par la transmutation des hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires.

En fait, pour soupçonner que les fonctions de l'examen ne se réduisent pas aux services qu'il rend à l'institution et, moins encore, aux gratifications qu'il procure au corps universitaire, il suffit d'observer que la plupart de ceux qui, aux différentes phases du cursus scolaire, sont exclus des études s'éliminent avant même d'être examinés et que la proportion de ceux dont l'élimination est ainsi masquée par la sélection ouvertement opérée diffère selon les classes sociales. Les inégalités entre les classes sont incomparablement plus fortes, dans tous les pays, lorsqu'on les mesure aux *probabilités de passage* (calculées à partir de la proportion des enfants qui, dans chaque classe sociale, accèdent à un niveau donné de l'enseignement, à réussite antérieure équivalente) que lorsqu'on les mesure aux *probabilités de réussite*²². Ainsi, à réus-

22. Bien que le taux de réussite scolaire et le taux d'entrée en sixième dépendent étroitement de la classe sociale, l'inégalité globale des taux d'entrée en sixième tient plus à l'inégalité d'entrée en sixième à réussite égale qu'à l'inégalité de réussite scolaire (cf. P. Clerc, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de

site égale, les élèves originaires des classes populaires ont plus de chances de « s'éliminer » de l'enseignement secondaire en renonçant à y entrer que de s'en éliminer une fois qu'ils y sont entrés et, *a fortiori*, que d'en être éliminés par la sanction expresse d'un échec à l'examen²³. En outre, ceux qui ne s'éliminent pas au moment du passage d'un cycle à un autre ont plus de chances d'entrer dans les filières (établissements ou sections) auxquelles sont attachées les chances les plus faibles d'accéder au niveau supérieur du cursus, en sorte que lorsque l'examen semble les éliminer il ne fait la plupart du temps que ratifier cette autre sorte d'auto-élimination anticipée que constitue la relégation dans une filière de second ordre comme élimination différée.

L'opposition entre les « reçus » et les « collés » constitue le principe d'une illusion de perspective sur le système d'enseignement comme instance de sélection : fondée sur une expérience de candidat actuelle ou potentielle, directe ou médiate, présente ou passée, cette opposition entre les deux sous-ensembles découpés par la sélection de l'examen à l'intérieur de l'ensemble des candidats cache la relation entre cet ensemble et son complément (c'est-à-dire l'ensemble des non-candidats), excluant par là toute interrogation sur les critères cachés de l'élection de ceux entre lesquels l'examen opère ostensiblement sa sélection. Nombre de recherches sur le système d'enseignement conçu comme instance de sélection continue (*drop out*) ne font que reprendre à leur compte cette

l'entrée en sixième » (II), *Population*, oct.-déc., 1964, p. 871). De même, les statistiques du passage d'un cycle à un autre selon l'origine sociale et la réussite scolaire montrent que, tant pour les Etats-Unis que pour l'Angleterre, l'élimination n'est pas, au sens strict, le fait de l'Ecole même (cf. R. J. Havighurst et B. L. Neugarten, *Society and Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1962, p. 230-235).

23. Cf. R. Ruiter, *The Past and Future Inflow of Student into the Upper Levels of Education in the Netherlands*, O.E.C.D., DAS/EIP/63. Cf. aussi J. Floud, « Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études » in *Aptitude intellectuelle et éducation*, A. H. Halsey (éd.), Paris, O.C.D.E., 1961. Cf. enfin T. Husen, « La structure de l'enseignement et le développement des aptitudes », *ibid.*, p. 132, tableau présentant le pourcentage d'élèves non-candidats à l'enseignement secondaire, selon l'origine sociale et la réussite antérieure en Suède.

opposition de la sociologie spontanée lorsqu'ils se donnent pour objet la relation entre ceux qui entrent dans un cycle et ceux qui en sortent avec succès, omettant d'examiner la relation entre ceux qui sortent d'un cycle et ceux qui entrent dans le suivant : pour appréhender cette dernière relation il suffit de prendre sur l'ensemble du processus de sélection le point de vue qui, si le système ne leur imposait le sien, serait celui des classes sociales condamnées à l'auto-élimination, immédiate ou différée. Ce qui fait la difficulté de ce renversement de la problématique, c'est qu'il requiert plus et autre chose qu'une simple conversion logique : si la question du taux d'échec aux examens occupe le devant de la scène (que l'on songe au retentissement d'une modification du taux des reçus au baccalauréat), c'est que ceux qui ont les moyens de la poser appartiennent aux classes sociales pour qui le risque d'élimination ne peut venir que de l'examen. Il y a en effet plusieurs manières de laisser échapper la signification sociologique de la mortalité scolaire différentielle des différentes classes sociales : les recherches d'inspiration technocratique, qui ne s'intéressent au problème que dans la mesure où l'abandon avant terme d'une partie des élèves entrés dans un cycle a un coût économique manifeste, le réduisent aussitôt au faux problème de l'exploitation des « réserves d'intelligence à l'abandon » ; on peut même saisir le rapport numérique entre les sortants de chacun des cycles et les entrants du cycle suivant et apercevoir le poids et la portée sociale de l'auto-élimination des classes défavorisées sans aller au-delà de l'explication négative par le « manque de motivation ». Faute d'analyser ce que la démission résignée des membres des classes populaires devant l'Ecole doit au fonctionnement et aux fonctions du système d'enseignement comme instance de sélection, d'élimination et de dissimulation de l'élimination sous la sélection, on ne peut voir dans la statistique des chances scolaires qui met en évidence la représentation inégale des différentes classes sociales aux différents degrés et dans les différents types d'enseignement que la manifestation d'une relation isolée entre la performance scolaire, prise à sa valeur faciale, et la série des avantages ou des désavantages qui tiennent

à l'origine sociale. Bref, faute de prendre pour principe d'explication le système des relations entre la structure des rapports de classe et le système d'enseignement, on se condamne aux options idéologiques qui sous-tendent les choix scientifiques les plus neutres en apparence : c'est ainsi que les uns peuvent réduire les inégalités scolaires à des inégalités sociales définies abstraction faite de la forme spécifique qu'elles revêtent dans la logique du système d'enseignement tandis que les autres tendent à traiter l'Ecole comme un empire dans un empire soit que, comme les docimologues, ils ramènent le problème de l'égalité devant l'examen à celui de la normalisation de la distribution des notes ou de l'égalisation de leur variance, soit que, comme certains psychologues sociaux, ils identifient la « démocratisation » de l'enseignement à la « démocratisation » du rapport pédagogique, soit enfin que, comme tant de critiques hâtifs, ils réduisent la fonction conservatrice de l'Université au conservatisme des universitaires.

S'agissant d'expliquer que la fraction de la population scolaire qui s'élimine avant d'entrer dans le cycle secondaire ou au cours de ce cycle ne se distribue pas au hasard entre les différentes classes sociales, on se condamne à une explication par des caractéristiques qui restent individuelles, lors même qu'on les impute également à tous les individus d'une catégorie, tant qu'on n'aperçoit pas qu'elles n'adviennent à la classe sociale *en tant que telle* que dans et par son rapport au système d'enseignement. Même quand il s'apparaît comme imposé par la force de la « vocation » ou par le constat de l'inaptitude, tout acte de choix singulier par lequel un enfant s'exclut de l'accès à un cycle d'enseignement ou se résigne à la relégation dans un type d'études dévalorisé prend en compte l'ensemble des relations objectives (qui préexistaient à ce choix et qui lui survivront) entre sa classe sociale et le système d'enseignement, puisqu'un avenir scolaire n'est plus ou moins probable pour un individu donné que dans la mesure où il constitue l'avenir objectif et collectif de sa classe ou de sa catégorie. C'est pourquoi la structure des chances objectives d'ascension sociale en fonction de la classe d'origine et, plus précisément, la struc-

ture des chances d'ascension par l'Ecole, conditionne les dispositions à l'égard de l'Ecole et de l'ascension par l'Ecole, dispositions qui contribuent à leur tour d'une manière déterminante à définir les chances d'accéder à l'Ecole, d'adhérer à ses normes et d'y réussir, donc les chances d'ascension sociale²⁴. Ainsi, la probabilité objective d'accéder à tel ou tel ordre d'enseignement qui est attachée à une classe constitue plus qu'une expression de l'inégale représentation des différentes classes dans l'ordre d'enseignement considéré, simple artifice mathématique qui permettrait seulement d'évaluer de manière plus précise ou plus parlante l'ordre de grandeur des inégalités ; c'est une construction théorique fournissant un des principes les plus puissants de l'explication de ces inégalités : l'espérance subjective qui conduit un sujet à s'exclure dépend directement des conditions qui déterminent les chances objectives de réussite propres à sa catégorie, en sorte qu'elle compte au nombre des mécanismes qui contribuent à la réalisation des probabilités objectives²⁵. Le concept d'espérance subjective, conçue comme le produit de l'intériorisation des conditions objectives s'opérant selon un processus commandé par tout le système des relations objectives dans lesquelles elle s'effectue, a pour fonction théorique de désigner l'intersection de différents systèmes

24. Dans le langage employé ici, l'espérance subjective et la probabilité objective se distinguent comme le point de vue de l'agent et le point de vue de la science qui construit les régularités objectives par une observation armée. En recourant à cette distinction sociologique (qui n'a rien de commun avec celle qu'établissent certains statisticiens entre probabilités *a posteriori* et probabilités *a priori*), on veut indiquer ici que les régularités objectives s'intériorisent sous forme d'espérances subjectives et que celles-ci s'expriment dans des conduites objectives qui contribuent à la réalisation des probabilités objectives. Par suite, selon que l'on adopte le point de vue de l'explication des pratiques à partir des structures ou celui de la prévision de la reproduction des structures à partir des pratiques, on est conduit à privilégier dans cette dialectique la première relation ou la seconde.

25. Pour une analyse de la logique du processus d'intériorisation au terme duquel les chances objectivement inscrites dans les conditions d'existence sont transmuées en espérances ou en désespérances subjectives et, plus généralement, des mécanismes évoqués ci-dessus, voir P. Bourdieu, « L'Ecole conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, 1966, p. 333-335.

de relations, celles qui unissent le système d'enseignement à la structure des rapports de classe en même temps que celles qui s'établissent entre le système de ces relations objectives et le système des dispositions (éthos) qui caractérise chaque agent social (individu ou groupe), dans la mesure où celui-ci se réfère toujours, même à son insu, lorsqu'il se détermine, au système des relations objectives qui le détermine. L'explication par la relation entre l'espérance subjective et la probabilité objective, c'est-à-dire par le système des relations entre deux systèmes de relations, peut rendre raison à partir du même principe aussi bien de la mortalité scolaire des classes populaires ou de la survie d'une fraction de ces classes, avec la modalité particulière de l'attitude des survivants à l'égard du système, que de la variation des attitudes des élèves des différentes classes sociales à l'égard du travail ou de la réussite, selon le degré de probabilité et d'improbabilité de leur perpétuation dans un cycle d'études donné. De même, si le taux de scolarisation des classes populaires varie, selon les régions, comme le taux de scolarisation des autres classes et si la résidence urbaine, avec l'hétérogénéité sociale des groupes d'interconnaissance qui en est solidaire, est associée à un taux de scolarisation des classes populaires plus élevé, c'est que l'espérance subjective de ces classes n'est jamais indépendante de la probabilité objective caractéristique du groupe d'interconnaissance (compte tenu des groupes de référence ou d'aspiration qu'il enferme), ce qui contribue à augmenter les chances scolaires de ces classes, dans la mesure au moins où l'écart entre les probabilités objectives attachées au groupe de référence ou d'aspiration et les probabilités objectives de classe n'est pas tel qu'il puisse décourager toute identification ou même renforcer la résignation à l'exclusion (« Ce n'est pas pour nous »)²⁶.

26. Pour se convaincre que ce schéma d'apparence abstraite recouvre les expériences les plus concrètes, on pourra lire dans *Elmstown's Youth* une biographie scolaire où l'on verra comment l'appartenance à un groupe de pairs peut, dans une certaine mesure tout au moins, altérer l'estimation des chances liées à l'appartenance de classe (cf. A. E. Hollingshead, *Elmstown's Youth*, New York, John Wiley and Sons, 1949, p. 169-171).

Ainsi, pour rendre compte complètement du processus de sélection qui s'opère soit dans le système d'enseignement soit par référence à ce système, il faut prendre en compte, outre les décisions expresses du tribunal scolaire, les condamnations par défaut ou avec sursis que s'infligent les classes populaires en s'éliminant d'emblée ou en se vouant à une élimination à terme lorsqu'elles s'engagent dans les filières auxquelles sont attachées les chances les plus faibles d'échapper au verdict négatif de l'examen. Par un paradoxe apparent, les études supérieures de sciences où, à première vue, le succès semble dépendre moins directement de la possession d'un capital culturel hérité et qui constituent l'aboutissement obligé des sections accueillant, à l'entrée dans le secondaire, la part la plus importante des enfants des classes populaires, n'ont pas un recrutement sensiblement plus démocratique que les autres types d'études²⁷. En fait, outre que le rapport à la langue et à la culture est pris continûment en compte tout au long de l'enseignement secondaire et même (à un moindre degré sans doute et, en tout cas, moins ouvertement) dans l'enseignement supérieur, outre que la maîtrise logique et symbolique des opérations abstraites et, plus précisément, la maîtrise des lois de transformation des structures complexes sont fonction du type de maîtrise pratique de la langue et du type de langue acquis dans le milieu familial, l'organisation et le fonctionnement du système scolaire retraduisent continûment et selon des codes multiples les inégalités de niveau social en inégalités de niveau scolaire : étant donné qu'à toutes les étapes du cursus le système scolaire établit entre les disciplines ou les matières une hiérarchie de fait qui va, par exemple dans les facultés des sciences, des mathématiques pures aux sciences naturelles (ou dans les facultés des lettres, des lettres et de la philosophie à la géographie), c'est-à-dire des activités intellectuelles perçues comme les plus abstraites aux plus concrètes ; étant donné que cette hiérarchie se retraduit,

au niveau de l'organisation scolaire, dans la hiérarchie des établissements d'enseignement secondaire (du lycée au C. E. T. en passant par le C. E. G. et le C. E. S.) et des sections (du classique au technique) ; étant donné que cette hiérarchie des établissements et des sections est étroitement liée, par la médiation de la correspondance entre la hiérarchie des grades et la hiérarchie des établissements, avec la hiérarchie des origines sociales des enseignants ; étant donné, enfin, que les différentes filières et les différents établissements attirent très inégalement les élèves des différentes classes sociales en fonction de leur réussite scolaire antérieure et des définitions sociales, différenciées selon les classes, des types d'études et des types d'établissements, on comprend que les différents types de curriculum n'assurent que des chances très inégales d'accéder à l'enseignement supérieur. Il s'ensuit que les élèves des classes populaires paient leur entrée dans l'enseignement secondaire de leur relégation dans des institutions et des carrières scolaires qui, faisant fonction de nasses, les attirent par les faux-semblants d'une homogénéité de façade pour les enfermer dans un destin scolaire tronqué²⁸. Ainsi, mécanisme d'élimination différée, la composition des chances scolaires de classe et des chances de succès ultérieur attachées aux différentes sections et aux différents établissements, transmue une inégalité sociale en une inégalité proprement scolaire, c'est-à-dire en une inégalité de « niveau » ou de réussite cachant et consacrant scolairement une inégalité

27. Cf. M. de Saint Martin, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*. IX, n° spécial, 1968, vol. II, p. 167-184.

28. En France, en 1961-1962, la part des fils d'ouvriers était de 20,3 % dans la classe de sixième des lycées (dénomination qui recouvre des établissements de niveaux encore fort différents) et de 38,5 % dans les C. E. G., tandis que celle des fils de cadres supérieurs et de membres des professions libérales (fortement représentés par ailleurs dans les établissements privés) était de 14,9 % dans les lycées et seulement de 2,1 % dans les C. E. G. (cf. *Informations statistiques*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, janvier 1964). D'autre part, l'élimination en cours d'études tant au lycée qu'au C. E. G. accentue la sous-représentation des classes populaires (*ibid.*) ; en outre, la différence de niveau entre les deux types d'établissement est telle que, pour ceux qui choisiraient de continuer leurs études au-delà du brevet, l'accès et l'adaptation à une classe de seconde des lycées, institution différente dans son corps enseignant, son esprit et son recrutement social, sont à la fois aléatoires et difficiles.

des chances d'accès aux degrés les plus élevés de l'enseignement²⁹.

A l'objection selon laquelle la démocratisation du recrutement de l'enseignement secondaire tend à réduire la part de l'auto-élimination, puisque la probabilité d'accès à l'enseignement secondaire des classes populaires s'est sensiblement élevée au cours des dernières années, on peut opposer la statistique de l'accès à l'enseignement supérieur en fonction de l'établissement ou de la section d'origine qui met en évidence une opposition sociale et scolaire entre les sections nobles des établissements nobles et l'enseignement secondaire de second ordre, perpétuant sous une forme mieux dissimulée le clivage ancien entre le lycée et l'enseignement primaire supérieur³⁰. Mieux, en réduisant la part de l'auto-élimination à la fin des études primaires au profit de l'élimination différée ou de l'élimination par le seul examen, le système d'enseignement n'en remplit que mieux sa fonction conservatrice, s'il est vrai que, pour s'en acquitter, il doit déguiser

29. On peut appréhender l'influence propre de l'espérance subjective liée à la probabilité objective de réussite qui est attachée à une section ou à un type d'établissement dans l'effet « démoralisant » que produit l'entrée dans une section ou un type d'établissement dévalorisé : on a observé qu'à niveau égal de réussite aux tests les enfants qui accèdent au lycée gagnent des points quelle que soit leur origine sociale, tandis que ceux qui rentrent dans une école moderne voient faiblir leurs résultats (Great Britain Committee on Higher Education. *Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*, 1961-1963, H. M. S. O., Londres, 1963).

30. On a souvent décrit comment le système scolaire américain parvient, grâce à la diversification des institutions d'enseignement supérieur, à « éliminer en douceur » (*cooling out function*) ceux qui, ne satisfaisant pas aux normes de la « scolarité vraie », sont poussés sans bruit vers les « voies de garage » que l'institution et ses agents parviennent à présenter comme conduisant à des carrières équivalentes (*alternative achievements*) (B.R. Clark, « The Cooling Out Function in Higher Education », in *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds), New York, Free Press, 1961). De même, malgré la façade d'homogénéité institutionnelle de son organisation (parallélisme des lycées, des facultés et des universités régionales, ou équivalence juridique des baccalauréats passés dans des sections différentes), l'Université française tend de plus en plus à user des hiérarchies implicites et emboîtées qui sous-tendent tout le système d'enseignement pour obtenir la « démission progressive » des étudiants qu'elle relègue dans des filières de « laissés pour compte ».

des chances d'accès en chances de réussite : ceux qui invoquent « l'intérêt de la société » pour déplorer le gaspillage économique que représente le « déchet scolaire » omettent contradictoirement de prendre en compte ce dont il est la rançon, à savoir le profit que l'ordre social trouve à dissimuler, en l'étalant dans le temps, l'élimination des classes populaires.

On comprend que pour s'acquitter complètement de cette fonction de conservation sociale le système scolaire doit présenter la « minute de vérité » de l'examen comme sa vérité : l'élimination soumise aux seules normes de l'équité scolaire, et par là formellement irréprochable, qu'il opère et assume, dissimule l'accomplissement de la fonction du système scolaire, en obnubilant par l'opposition entre les reçus et les refusés la relation entre les candidats et tous ceux que le système a exclus *de facto* du nombre des candidats, et en dissimulant par là les liens entre le système scolaire et la structure des rapports de classe. A la manière de la sociologie spontanée qui comprend le système comme il demande à être compris, nombre d'analyses savantes, qui se laissent imposer les mêmes autonomisations et reprennent à leur compte la logique même de l'examen, ne considèrent que ceux qui sont dans le système à un moment donné, à l'exclusion de ceux qui en ont été exclus. Or, la relation que chacun de ceux qui se sont maintenus dans le système entretient, au moins objectivement, avec l'ensemble de sa classe sociale d'origine domine et informe la relation qu'il entretient avec le système : ses conduites, ses aptitudes et ses dispositions à l'égard de l'Ecole portent la marque de tout son passé scolaire parce qu'elles doivent leurs caractéristiques au degré de probabilité ou d'improbabilité qu'il a de se trouver encore à l'intérieur du système, à cette phase et dans cette filière de l'enseignement. Ainsi, un usage mécanique de l'analyse multivariée pourrait conduire à nier l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire, au moins au niveau de l'enseignement supérieur, sous prétexte par exemple que la relation primaire entre l'origine sociale et la réussite disparaît lorsqu'on considère séparément chacune des deux catégories d'étudiants définies par une formation classique

ou une formation moderne³¹. Ce serait là ignorer la logique spécifique selon laquelle les avantages et les désavantages sociaux se retraduisent progressivement, au cours des sélections successives, en avantages ou en désavantages scolaires et, plus concrètement, ce serait négliger les caractéristiques proprement scolaires, comme l'établissement, la section en sixième, etc., qui relaient l'influence de l'origine sociale : il suffirait de comparer le taux de réussite à l'examen d'étudiants cumulant les caractéristiques les plus improbables pour leur classe d'origine, par exemple le taux de réussite d'étudiants fils d'ouvriers, venant d'un grand lycée parisien, qui auraient fait du latin et du grec et auraient eu la meilleure réussite antérieure (si tant est que la catégorie ainsi définie ne soit pas une classe nulle) au taux de réussite d'étudiants dotés des mêmes caractéristiques scolaires mais appartenant à une classe sociale où ces caractéristiques sont les plus probables (étudiants issus de la bourgeoisie parisienne par exemple) pour observer la disparition ou même l'inversion de la relation qui s'établit dans la plupart des cas entre la position dans la hiérarchie sociale et le succès scolaire³². Le constat reste pourtant dépourvu de signification et même générateur d'absurdités tant qu'on ne remplace pas la relation constatée dans le système complet des relations et de leurs transformations au

cours des sélections successives au terme desquelles s'est constituée cette sorte de *composition d'improbabilités* conférant à un groupe caractérisé par une cumulation de sur-sélections successives sa réussite d'exception. L'analyse, même multivariée, des relations observées à un moment donné du temps entre les caractéristiques de catégories d'une population scolaire qui est le produit d'une série de sélections prenant en compte ces mêmes caractéristiques ou qui, si l'on veut, est le produit d'une série de tirages biaisés sous le rapport des variables considérées (soit, avant tout, de l'origine sociale, du sexe, ou de la résidence géographique) n'appréhenderait que des relations fallacieuses si l'on ne veillait à restituer, outre les inégalités de sélection capables de cacher les inégalités devant la sélection, les dispositions différentielles que déterminent des sélections différentielles chez les sujets sélectionnés. En effet, en s'enfermant dans la synchronie, on se condamne à traiter comme un ensemble de probabilités absolues, qui seraient redéfinies *ex nihilo* à chaque moment du cursus, une série transitive de probabilités conditionnelles au long de laquelle s'est spécifiée et limitée progressivement la probabilité initiale dont le meilleur indicateur serait, en l'état actuel, la probabilité d'accéder à l'enseignement secondaire dans telle ou telle section selon la classe sociale d'origine. Du même coup, on s'interdit de rendre compte complètement des dispositions caractéristiques des différentes catégories d'étudiants : des « attitudes » telles que le dilettantisme, l'assurance et l'aisance désacralisante des étudiants originaires de la bourgeoisie ou l'acharnement crispé et le réalisme scolaire des étudiants issus des classes populaires, ne peuvent se comprendre qu'en fonction de la probabilité ou de l'improbabilité d'occuper la position occupée qui définit la structure objective de l'expérience subjective du « miraculé » ou de l'« héritier ». Bref, ce qui se donne à saisir, c'est, en chaque point de la

31. Sur la *multivariate fallacy*, cf. supra, chap. I, p. 90, n. 2.

32. L'examen des caractéristiques sociales et scolaires des lauréats du concours général fournit une illustration exemplaire de ces analyses. Cette population se distingue par un ensemble systématique d'avantages sociaux de la population des classes terminales à l'intérieur de laquelle elle est prélevée par une sélection à deux degrés, celle qu'opèrent les établissements d'enseignement secondaire en désignant leurs meilleurs élèves pour le concours et celle qu'opère le jury parmi les candidats : plus jeunes, provenant plus souvent de lycées de la région parisienne, plus souvent inscrits dans un lycée dès la sixième, les lauréats appartiennent à des milieux plus favorisés tant sous le rapport du statut social que du capital culturel. Plus précisément, les lauréats d'une catégorie donnée (classe sociale ou catégorie statistique comme le sexe ou la classe d'âge) présentent d'autant moins les caractéristiques démographiques, sociales et scolaires de la population de cette catégorie prise dans son ensemble (et, inversement, présentent d'autant plus de caractéristiques *rare*s pour cette catégorie) que celle-ci a moins de chances d'être représentée et cela d'autant plus qu'ils ont été nommés dans une matière située à un niveau plus élevé dans la hiérarchie

des disciplines — c'est-à-dire par exemple en français plutôt qu'en géographie — (cf. pour une analyse plus approfondie, P. Bourdieu et M. de Saint-Martin, « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français », *Annales*, n° 1, janvier-février 1970).

courbe, la pente de la courbe, c'est-à-dire toute la courbe³³. S'il est vrai que le rapport qu'un individu entretient avec l'Ecole et avec la culture qu'elle transmet est plus ou moins « aisé », « brillant », « naturel », « laborieux », « tendu » ou « dramatique », selon la probabilité de sa survie dans le système et si l'on sait, d'autre part, que dans leurs verdicts le système d'enseignement et la « société » prennent en compte le rapport à la culture autant que la culture, on voit tout ce qu'on s'interdit de comprendre lorsqu'on se prive de recourir au principe de la production des différences scolaires et sociales les plus durables, c'est-à-dire l'*habitus* — ce principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit.

Ainsi une analyse des fonctions de l'examen qui entend rompre avec la sociologie spontanée, c'est-à-dire avec les images en trompe-l'œil que le système d'enseignement tend à proposer de son fonctionnement et de ses fonctions, conduit à substituer à l'examen purement docimologique de l'examen, qui sert encore les fonctions cachées de l'examen, une étude systématique des mécanismes d'élimination, comme lieu privilégié de l'appréhension des relations entre le fonctionnement du système d'enseignement et la perpétuation de la structure des rapports de classe. Rien n'est mieux fait que l'examen pour inspirer à tous la reconnaissance de la légitimité des verdicts scolaires et des hiérarchies sociales qu'ils légitiment, puisqu'il conduit ceux qui s'éliminent à s'assimiler à ceux

33. Il faut évidemment se garder de prêter aux sujets une lucidité absolue sur la vérité de leur expérience : leurs pratiques peuvent être ajustées à leur position dans le système sans se régler directement sur autre chose que la réinterprétation, proposée par le système, des conditions objectives de leur présence dans le système ; ainsi, alors que les attitudes scolaires du « miraculé » apparaissent comme objectivement (mais indirectement) réglées sur ses chances objectives de classe, ses représentations conscientes et ses discours peuvent avoir pour principe directeur l'image enchantée du miracle continué, mérité par l'effort de la volonté.

qui échouent, tout en permettant à ceux qui sont élus parmi un petit nombre d'éligibles de voir dans leur élection l'attestation d'un mérite ou d'un « don » qui les aurait fait préférer en toute hypothèse à tous les autres. C'est seulement à condition de déceler dans l'examen la fonction de dissimulation de l'élimination sans examen que l'on peut comprendre complètement pourquoi tant de traits de son fonctionnement comme procédure patente de sélection obéissent encore à la logique régissant l'élimination qu'il dissimule. Sachant tout ce que les jugements des examinateurs doivent à des normes implicites qui retraduisent et spécifient dans la logique proprement scolaire les valeurs des classes dominantes, on voit que les candidats ont à supporter un handicap d'autant plus lourd que ces valeurs sont plus éloignées de celles de leur classe d'origine³⁴. Le biais de classe n'est jamais aussi marqué que dans les épreuves qui vouent le correcteur aux critères implicites et diffus de l'art traditionnel de noter, comme l'épreuve de dissertation ou l'oral, occasion de porter des jugements totaux, armés des critères inconscients de la perception sociale, sur des personnes totales, dont les qualités morales et intellectuelles sont saisies à travers les infiniment petits du style ou des manières, de l'accent ou de l'élocution, de la posture ou de la mimique, ou même du vêtement et de la cosmétique ; sans parler de ces épreuves orales qui, comme les concours de l'E. N. A. ou de l'agrégation des lettres, revendiquent presque explicitement le droit aux critères implicites, qu'il s'agisse de l'aisance et de la distinction bourgeoise ou du bon ton et de la bonne tenue universitaires³⁵. De même que, comme le remarque

34. Au titre de limite, les concours de médecine révèlent en toute clarté des traits observés ailleurs, qu'il s'agisse du primat conféré à la fonction de sélection conçue comme cooptation de classe ou du rôle de la rhétorique (qui n'est pas seulement verbale, mais aussi gestuelle et, si l'on peut dire, posturale), ou encore de la création artificielle de castes irréversiblement séparées par des passés scolaires différents (cf. H. Jamous, *Contribution à une sociologie de la décision*, Paris, C. E. S., 1967, p. 86-103).

35. On n'aurait que l'embarras du choix pour faire voir comment les examinateurs transforment en ordalie éthique les épreuves les plus techniques : « L'examen, surtout oral, m'apparaît comme portant sur

Marcel Proust, « on découvre au téléphone les inflexions d'une voix qu'on ne distingue pas tant qu'elle n'est pas dissociée d'un visage où on objective son expression », de même la décomposition expérimentale du jugement synchrétique de l'examineur pourrait seule révéler tout ce qu'un jugement formulé en situation d'examen doit au système des marques sociales qui constitue le fondement objectif du sentiment de « la présence » ou de « l'insignifiance » du candidat. Mais il faut se garder de croire que la rationalisation formelle des critères et des techniques de jugement suffirait à affranchir l'examen de ses fonctions sociales : c'est ce que semblent ignorer les docimologues lorsque, fascinés par la double inconstance des examinateurs incapables de s'accorder entre eux parce qu'incapables de s'accorder avec eux-mêmes sur les critères de jugement, ils oublient que des juges différents pourraient, à la limite, s'accorder sur des jugements identiquement biaisés parce que fondés sur les mêmes critères implicites s'ils avaient en commun toutes les caractéristiques sociales et scolaires qui déterminent leur notation. En attirant l'attention sur cet asile de l'irrationalité que constitue l'examen, les docimologues mettent en évidence la discordance entre l'idéologie de l'équité et la réalité des opérations de sélection, mais, faute de s'interroger sur les fonctions sociales de procédures aussi

des qualités extrêmement complexes. Si l'on apprécie à la fois le goût, la probité, la modestie et en même temps l'intelligence proprement dite, c'est une personnalité qui essaie de comprendre une personnalité. » (C. Bouglé, *IIIrd Conference on Examinations*, p. 32-44). « Un concours comme le nôtre ne représente pas seulement une épreuve technique, il est aussi un test de moralité, de probité intellectuelle » (*Agrégation de grammaire masculine*, 1957, p. 14). « Le texte ayant été pénétré et la traduction ayant été préparée par l'analyse, il reste à mettre en œuvre pour la transformer en grec, à la fois des qualités morales et des connaissances techniques. Les qualités morales, au nombre desquelles peuvent figurer le courage, l'enthousiasme, etc., se concentrent dans celles de probité. On a des devoirs envers le texte. Il faut se soumettre à lui et ne pas tricher. » (*Agrégation de grammaire masculine*, 1963, p. 20-21). On n'en finirait pas d'énumérer les adjectifs qui rendent compte des fautes techniques dans le langage des dépravations morales : « lâche complaisance », « malhonnêteté », « ingéniosité perverse », « insouciance coupable », « lâcheté », « paresse intellectuelle », « prudence astucieuse », « impudence inadmissible » ou « nullité sans vergogne ».

« irrationnelles », ils peuvent encore contribuer à l'accomplissement de ces fonctions en laissant croire qu'une rationalisation de la notation suffirait à mettre les examens au service des fonctions proclamées de l'Ecole et de l'examen³⁶.

Ainsi, pour que l'examen remplisse à la perfection sa fonction de légitimation de l'héritage culturel et, par là, de l'ordre établi, il suffirait que la confiance jacobine que tant d'universitaires accordent au concours national et anonyme puisse se reporter sur des techniques de mesure qui ont pour elles tous les dehors de la scientificité et de la neutralité. Rien ne servirait mieux cette fonction de *sociodicée* que des tests, formellement irréprochables, qui prétendraient mesurer à un moment donné du temps l'aptitude des sujets à occuper des postes professionnels, en oubliant que cette aptitude, si tôt qu'on la saisisse, est le produit d'un apprentissage socialement qualifié et que les mesures les plus prédictives sont précisément les moins neutres socialement. C'est en effet l'utopie néo-parétienne d'une société à l'abri de la « circulation des élites » et de la « révolte des masses » que l'on peut lire entre les lignes dans certaines descriptions qui donnent les tests pour l'outil et le garant privilégiés de la démocratie américaine comme méritocratie : « Une conséquence concevable de la confiance croissante dans les tests d'aptitude comme critère de l'attribution du statut culturel et professionnel pourrait être une structure de classe fondée sur les aptitudes, mais plus rigide. Le caractère héréditaire des aptitudes, combiné avec l'usage généralisé de tests rigoureux de sélection, confirmerait l'individu dans sa situation lorsqu'il est né de parents peu doués. Compte tenu de l'endogamie de classe, on peut s'attendre que, à la longue, l'ascension intergénération-

36. De même que, faute de prendre en compte les caractéristiques sociales des examinateurs et des examinés, les docimologues n'ont jamais songé à tester la corrélation entre la concordance des notations et l'homogénéité sociale et scolaire du groupe des examinateurs, de même, faute de voir que la docimologie spontanée des professeurs a sa logique et ses fonctions sociales, ils n'ont d'autre ressource que l'indignation consternée devant le faible écho que leur prédication rationnelle rencontre dans le corps professoral.

nelle devienne plus difficile³⁷. » Et lorsque ces utopistes décrivent l'effet « démoralisant » qu'un tel système de sélection ne manquerait pas de produire sur les membres des « basses classes », contraints de se convaincre, comme les *delta* du *Meilleur des mondes*, qu'ils sont les derniers des derniers et contents de l'être, ils ne surestiment peut-être l'aptitude des tests à saisir les aptitudes naturelles que parce qu'ils sous-estiment l'aptitude de l'Ecole à faire accroire le caractère naturel des aptitudes ou des inaptitudes.

SÉLECTION TECHNIQUE ET SÉLECTION SOCIALE

Ainsi, il se pourrait qu'un système d'enseignement soit d'autant plus capable de dissimuler sa *fonction sociale* de légitimation des différences de classe sous sa *fonction technique* de production des qualifications qu'il lui est moins possible d'ignorer les exigences incompressibles du marché du travail : sans doute les sociétés modernes parviennent-elles de mieux en mieux à obtenir de l'Ecole qu'elle produise et garantisse comme tels de plus en plus d'individus qualifiés, c'est-à-dire de mieux en mieux adaptés aux demandes de l'économie ; mais cette restriction de l'autonomie impartie au système d'enseignement est sans doute plus apparente que réelle dans la mesure où l'élévation du minimum de qualification technique exigé par l'exercice des professions n'entraîne pas *ipso facto* la réduction de l'écart entre la qualification technique que garantit l'examen et la qualité sociale qu'il décerne par ce qu'on pourrait appeler son *effet de certification*. Un système d'enseignement conforme aux normes de l'idéologie technocratique peut, au moins aussi bien qu'un système traditionnel, conférer à la rareté scolaire qu'il produit ou qu'il décrète par le diplôme une rareté sociale relativement indépendante de la rareté technique des capacités exigées par le poste auquel le diplôme donne légitimement accès : on ne comprendrait

pas autrement que tant de postes professionnels puissent être occupés, à des titres différents et avec des rémunérations inégales, par des individus qui (dans l'hypothèse la plus favorable à la fiabilité du diplôme) ne diffèrent que par le degré auquel ils ont été consacrés par l'Ecole. Toutes les organisations comptent de ces « doublures » qui sont condamnées par l'absence de titres scolaires à une position subalterne bien que leur efficacité technique les rende indispensables, et l'on sait la concurrence qui oppose des catégories séparées dans la hiérarchie administrative par le label scolaire bien qu'elles remplissent les mêmes tâches techniques (comme les ingénieurs issus d'écoles différentes ou, parmi les professeurs de l'enseignement secondaire, les agrégés, les bi-admissibles, les certifiés, les adjoints d'enseignement, les chargés d'enseignement, les maîtres auxiliaires, etc.). Si le principe « à travail égal, salaire égal » peut servir à justifier des hiérarchies que, pris à la lettre, il semblerait contredire, c'est que la valeur d'une production professionnelle est toujours socialement perçue comme solidaire de la valeur du producteur et celle-ci à son tour comme fonction de la valeur scolaire de ses titres. Bref, le diplôme tend à empêcher que la mise en relation de la relation patente entre le diplôme et le statut professionnel avec la relation plus incertaine entre la capacité et le statut fasse surgir la question de la relation entre la capacité et le diplôme et conduise ainsi à une mise en question de la fiabilité du diplôme, c'est-à-dire de tout ce que légitime la reconnaissance de la légitimité des diplômes : ce sont les principes mêmes sur lesquels reposent leur organisation et leur hiérarchie que défendent les bureaucraties modernes lorsqu'elles semblent contredire à leurs intérêts les plus patents en s'abstenant d'éprouver la teneur technique des titres scolaires de leurs agents, parce qu'elles ne pourraient soumettre des individus certifiés par le diplôme à des épreuves capables de les mettre en péril sans mettre aussi en péril la légitimité du diplôme et de toutes les hiérarchies qu'il légitime. C'est encore à la nécessité de masquer l'écart séparant la qualification technique effectivement garantie par le diplôme de la rentabilité sociale assurée par son effet de certification que répond l'idéologie

37. D. A. Goslin, *The Search for Ability, Standardized Testing in Social Perspective*, New York, John Wiley and Sons, 1966.

de la « culture générale » dont la fonction première pourrait être d'interdire en fait et en droit que « l'homme cultivé » puisse jamais être mis en demeure de faire techniquement la preuve de sa culture. On comprend que les classes qui détiennent objectivement le monopole d'un rapport à la culture défini comme indéfinissable (parce qu'il ne peut être défini objectivement que par ce monopole de fait) soient prédisposées à tirer pleinement profit de l'effet de certification et qu'elles aient tout intérêt à défendre l'idéologie de la culture désintéressée qui légitime cet effet en le dissimulant³⁸. On comprend dans la même logique les fonctions sociales du gaspillage ostentatoire d'apprentissage qui définit le mode d'acquisition de toutes les aptitudes dignes d'appartenir à la culture générale, qu'il s'agisse de l'acquisition des langues anciennes conçue comme une initiation, nécessairement lente, aux vertus éthiques et logiques de l'« humanisme » ou de l'entraînement complaisant à tous les « formalismes », littéraires ou esthétiques, logiques ou mathématiques.

Si toute opération de sélection a toujours indissociablement pour effet de contrôler des qualifications techniques par référence aux exigences du marché du travail et de créer des qualités sociales par référence à la structure des rapports de classe que le système d'enseignement contribue à perpétuer, bref, si l'Ecole détient à la fois une fonction technique de production et d'attestation des capacités et une fonction sociale de conservation et de consécration du pouvoir et des privilèges, on comprend que les sociétés modernes fournissent au système d'enseignement des occasions multipliées d'exercer son pouvoir de transmuter des avantages sociaux en avantages scolaires, eux-mêmes reconvertibles en avantages sociaux, parce qu'elles lui permettent de présenter

38. « 'Avoir la licence', c'est peut-être savoir, ou avoir su, quelques rudiments d'histoire romaine ou de trigonométrie. Peu importe. Ce qui importe, c'est que le titre permette d'obtenir une situation plus avantageuse qu'une autre pour laquelle ce diplôme n'est pas exigé. Tout se passe comme si la société éprouvait des doutes sur la fonction de certains aspects de l'éducation et qu'elle devait arrondir les angles symboliquement en créant des notions comme celle de culture générale. » (E. Sapir, *Anthropologie*, t. II, Paris, Editions de Minuit, 1967, p. 55).

des préalables scolaires, donc implicitement sociaux, comme des prérequis techniques de l'exercice d'une profession³⁹. Ainsi, lorsque Max Weber associait au développement des grandes bureaucraties modernes, générateur de besoins sans cesse accrus en experts spécialement préparés à des tâches spécifiques, une rationalisation des procédures de sélection et de recrutement, il surestimait l'autonomie des fonctions techniques par rapport aux fonctions sociales tant du système d'enseignement que du système bureaucratique : en fait, la haute administration française n'a peut-être jamais reconnu et consacré aussi totalement qu'aujourd'hui les dispositions les plus générales et même les plus diffuses, les plus rebelles en tout cas à l'explicitation et à la codification rationnelles, et jamais subordonné aussi complètement les spécialistes, les experts et les techniciens, aux spécialistes du général issus des grandes écoles les plus prestigieuses⁴⁰.

En déléguant toujours plus complètement le pouvoir de sélection à l'institution scolaire, les classes privilégiées peuvent paraître abdiquer au profit d'une instance parfaitement neutre le pouvoir de transmettre le pouvoir d'une génération à l'autre et renoncer ainsi au privilège arbitraire de la transmission héréditaire des privilèges. Mais, par ses sentences formellement irréprochables qui servent toujours objectivement les classes dominantes, puisqu'elles ne sacrifient jamais les intérêts techniques de ces classes qu'au profit de leurs intérêts sociaux,

39. C'est cette tendance inhérente à tout système scolaire que saisisait Durkheim dans le cas privilégié du collège d'ancien régime : « Le Collège de l'ancien régime ne faisait sans doute pas des médecins, ni des prêtres, ni des hommes d'Etat, ni des juges, ni des avocats, ni des professeurs ; mais on considérait que, pour pouvoir devenir professeur, avocat, juge, etc., il était indispensable d'avoir passé par le Collège. » (E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit., t. II p. 182).

40. Cette évolution, commencée à la fin du siècle dernier, avec la création des concours de recrutement des grandes administrations qui, en invoquant les exigences de la « culture générale », marquaient le recul des spécialistes et des techniciens « formés sur le tas », trouve en quelque sorte son achèvement et son accomplissement avec le concours de l'Ecole nationale d'administration, qui a peuplé les administrations et les cabinets ministériels de « jeunes messieurs » cumulant les avantages d'une éducation bourgeoise et de la formation scolaire la plus générale et la plus typiquement traditionnelle.

l'Ecole peut mieux que jamais et, en tout cas, de la seule manière concevable dans une société se réclamant d'idéologies démocratiques, contribuer à la reproduction de l'ordre établi, puisqu'elle réussit mieux que jamais à dissimuler la fonction dont elle s'acquitte. Loin d'être incompatible avec la reproduction de la structure des rapports de classe, la mobilité des individus peut concourir à la conservation de ces rapports, en garantissant la stabilité sociale par la sélection contrôlée d'un nombre limité d'individus, d'ailleurs modifiés par et pour l'ascension individuelle, et en donnant par là sa crédibilité à l'idéologie de la mobilité sociale qui trouve sa forme accomplie dans l'idéologie scolaire de l'Ecole libératrice ⁴¹

chapitre 4

la dépendance par l'indépendance

41. En épousant implicitement cette idéologie comme tant de recherches qui réduisent la question de la reproduction des rapports de classe à la question de la mobilité intergénérationnelle des individus, on s'interdit de comprendre tout ce que les pratiques individuelles, et en particulier celles qui contribuent à la mobilité ou qui en résultent, doivent à la structure objective des rapports de classe où elles s'accomplissent. Ainsi par exemple, l'intérêt collectif que les classes dominantes ont à la sauvegarde de la structure des rapports de classe et, partant, à l'évolution du système d'enseignement vers une subordination toujours plus étroite aux exigences de l'économie et du calcul économique, et qui implique entre autres choses le sacrifice d'une fraction des étudiants de ces classes, tend aujourd'hui, du fait de leur sur-scolarisation, à entrer en conflit avec l'intérêt individuel des membres de ces classes qui les porte à attendre du système d'enseignement la consécration automatique des prétentions sociales de tous les membres de la classe.

Et d'abord un hiérophante les rangea en ordre ; puis prenant sur les genoux de Lachésis des lots et des modèles de vie, il monta sur une estrade élevée et cria :
 « Proclamation de la vierge Lachésis, fille de la Nécessité. Ames éphémères, vous allez commencer une nouvelle carrière et renaitre à la condition mortelle. Ce n'est pas un génie qui vous tirera au sort, c'est vous qui allez choisir votre génie. Le premier que le sort aura désigné choisira le premier la vie à laquelle il sera lié par la nécessité (...). Chacun est responsable de son choix, la divinité est hors de cause. »

PLATON,
La république.

Que l'on se propose d'analyser la communication du message, l'organisation de l'exercice ou le contrôle et la sanction des effets de la communication et de l'exercice, c'est-à-dire le travail pédagogique comme action prolongée d'inculcation par laquelle se réalise la fonction propre de tout système scolaire, ou que l'on entende appréhender les mécanismes par lesquels le système sélectionne, ouvertement ou tacitement, les destinataires légitimes de son message, en imposant des exigences techniques qui sont toujours, à des degrés divers, des exigences sociales, on ne peut, on l'a vu, comprendre la *double vérité* d'un système défini par la capacité de mettre au service de sa *fonction externe* de conservation sociale la *logique interne* de son fonctionnement si l'on omet de rapporter toutes les caractéristiques, présentes et passées, de son organisation et de son public au système complet des relations qui s'établissent, dans une formation sociale déterminée, entre le système d'enseignement et la structure des rapports de classe. Accorder au système d'enseignement l'indépendance absolue à laquelle il prétend ou, à l'opposé, n'y voir que le reflet d'un état du système économique ou l'expression directe du système de valeurs de la « société globale », c'est s'interdire d'apercevoir que son *autonomie relative* lui permet de servir les demandes externes sous les dehors de l'indépendance et de la neutralité, c'est-à-dire de dissimuler les fonctions sociales dont il s'acquitte et, par là, de les remplir plus efficacement.

L'effort pour répertorier les fonctions externes du système scolaire, c'est-à-dire les relations objectives entre ce système et les autres sous-systèmes, par exemple le système économique ou le système de valeurs, reste fictif toutes les fois que les relations ainsi établies ne sont pas mises elles-mêmes en relation avec la structure des rapports de force qui s'établissent à un moment donné entre les classes sociales. Ainsi, il a fallu mettre l'organisation uni-

versitaire (par exemple, les conditions institutionnelles de la communication pédagogique ou la hiérarchie des grades et des disciplines) en rapport avec les caractéristiques sociales du public pour éviter de s'enfermer dans l'alternative empiriste qui voue le sens commun et nombre d'analyses semi-savantes à balancer entre la condamnation d'un système scolaire présumé seul coupable de toutes les inégalités qu'il produit et la dénonciation d'un système social tenu pour seul responsable des inégalités léguées à un système scolaire en lui-même impeccable. De même, il faut déterminer la forme différentielle que revêtent, pour chaque classe sociale d'une société caractérisée par une certaine structure des rapports de classe, les relations entre le système d'enseignement et tel ou tel autre sous-système, si l'on veut éviter l'illusion, fréquente chez les économistes, que l'Ecole, investie par « la Société » d'une fonction unique et uniquement technique, entreprendrait une relation unique et univoque avec l'économie de cette société, ou l'illusion, propre à certains anthropologues culturalistes, que l'Ecole, investie par « la Société » d'une fonction unique et uniquement culturelle d'« enculturation », ne ferait qu'exprimer dans son organisation et son fonctionnement la hiérarchie des valeurs de la « culture nationale » qu'elle transmet d'une génération à l'autre.

Réduire les fonctions du système d'enseignement à sa fonction technique, c'est-à-dire l'ensemble des relations entre le système scolaire et le système économique au « rendement » de l'Ecole mesuré aux besoins du marché du travail, c'est s'interdire un usage rigoureux de la méthode comparative, en se condamnant à la comparaison abstraite de séries statistiques dépouillées de la signification que les faits mesurés tiennent de leur position dans une structure particulière, servant un système particulier de fonctions. Les conditions d'une application féconde de la méthode comparative ne sont remplies que si l'on met systématiquement en relation les variations de la structure hiérarchique des fonctions du système d'enseignement (c'est-à-dire les variations du poids fonctionnel de chacune des fonctions dans le système complet des fonctions) avec les variations concomitantes de l'organisation du système scolaire. En soumettant à la critique deux types de démar-

che qui s'accordent pour ignorer ces exigences, soit au nom d'une sorte de décret de la comparabilité universelle, soit au nom de la croyance en l'irréductibilité des « cultures nationales », on peut espérer au moins préciser les conditions de la construction d'un modèle qui permettrait de comprendre chacun des cas historiquement réalisés comme un cas particulier des transformations que peut subir le système des relations entre la structure des fonctions et la structure de l'organisation. En effet, les différents types de structure du système d'enseignement, c'est-à-dire les différentes spécifications historiques de la fonction propre de production de dispositions durables et transposables (*habitus*) qui incombent à tout système d'enseignement, ne prennent tout leur sens que si on les met en rapport avec les différents types de structure du système des fonctions, eux-mêmes inséparables des différents états du rapport de force entre les groupes ou classes par lesquels et pour lesquels se réalisent ces fonctions.

LES FONCTIONS PARTICULIÈRES DE « L'INTÉRÊT GÉNÉRAL »

Jamais la question des « fins » de l'éducation n'a été identifiée aussi complètement qu'aujourd'hui à l'interrogation sur la contribution que l'Université apporte à la croissance nationale. Même les préoccupations en apparence les plus étrangères à cette logique, comme le souci affiché de « démocratiser l'accès à l'Ecole et à la culture », empruntent de plus en plus le langage de la rationalité économique, revêtant par exemple la forme d'une dénonciation du « gaspillage » des talents. Mais « rationalisation » économique et « démocratisation » sont-elles aussi automatiquement liées qu'aiment à le croire les technocrates de bonne volonté ? La sociologie et l'économie de l'éducation ne se laisseraient pas aussi facilement enfermer dans une pareille problématique si elles ne supposaient résolue la question que posent objectivement toutes les interrogations artificialistes sur les « fins » de l'éducation, à savoir la question théorique des fonctions du système

d'enseignement qui sont *objectivement possibles* (c'est-à-dire possibles non seulement logiquement mais sociologiquement) et, corrélativement, la question méthodologique de la comparabilité des systèmes d'enseignement et de leurs produits.

La pensée technocratique qui, retrouvant la philosophie de l'histoire de l'évolutionnisme social en sa forme la plus simpliste, prétend dégager de la réalité même un modèle unilinéaire et unidimensionnel des phases du changement historique, se donne à bon compte l'étalon d'une comparaison universelle qui lui permet de hiérarchiser d'une manière univoque, selon leur degré de développement ou de « rationalité », les différentes sociétés ou les différents systèmes d'enseignement. En réalité, du fait que les indicateurs de la « rationalité » du système d'enseignement se prêtent d'autant plus difficilement à l'interprétation comparative qu'ils expriment plus complètement la spécificité historique et sociale des institutions et des pratiques scolaires, cette démarche détruit l'objet même de la comparaison en dépouillant les éléments comparés de tout ce qu'ils doivent à leur appartenance à des systèmes de relations. Par suite, que l'on s'en tienne à des indicateurs aussi abstraits que les taux d'analphabétisme, de scolarisation et d'encadrement, ou que l'on prenne en compte des indicateurs plus spécifiques du rendement du système d'enseignement ou du degré auquel il utilise les ressources intellectuelles virtuellement disponibles, tels que la part faite à l'enseignement technique, la proportion des diplômés par rapport au flux d'entrée ou la représentation différentielle des sexes ou des classes sociales aux différents degrés de l'enseignement, il faut replacer ces relations à l'intérieur des systèmes de relations dont elles dépendent si l'on veut éviter de comparer des choses incomparables ou, plus subtilement, omettre de comparer des choses réellement comparables.

Plus profondément, tous ces indicateurs reposent sur une définition implicite de la « productivité » du système scolaire qui, se référant exclusivement à sa *rationalité formelle et externe*, réduit le système de ses fonctions à l'une d'entre elles, elle-même soumise à une abstraction réductrice : la mesure technocratique du rendement sco-

laire suppose le modèle appauvri d'un système qui, ne connaissant d'autres fins que celles qu'il tiendrait du système économique, répondrait optimalement, en quantité et en qualité, et au moindre coût, à la demande technique d'éducation, c'est-à-dire aux besoins du marché du travail. Pour qui adhérerait à une telle définition de la rationalité, le système d'enseignement le plus rationnel (formellement) serait celui qui, se subordonnant totalement aux exigences de la calculabilité et de la prévisibilité, produirait au moindre coût des formations spécifiques directement ajustées à des tâches spécialisées et garantirait les types et les degrés de qualification requis, à une échéance donnée, par le système économique, en utilisant à cette fin un personnel spécialement formé au maniement des techniques pédagogiques les plus adéquates, en ignorant les barrières de classe et de sexe pour puiser le plus largement possible (sans sortir toutefois des limites de la rentabilité) dans les « réserves » intellectuelles et en bannissant tous les vestiges de traditionalisme pour substituer à un enseignement de culture, destiné à former des hommes de goût, un enseignement capable de produire à la commande et en temps voulu des spécialistes sur mesure¹.

Pour apercevoir la simplification qu'une telle définition fait subir au système des fonctions, il suffit de remarquer que les relations statistiques les plus couramment invoquées pour démontrer l'existence d'une correspondance globale entre le degré de rationalité formelle du système d'enseignement et le degré de développement du système économique ne prennent leur sens spécifique que si on les replace dans le système des relations entre le système scolaire et la structure des rapports de classe. Un indicateur aussi univoque en apparence que le taux de diplômés de chaque niveau dans chaque spécialité ne saurait être

1. On pourrait objecter à cette définition de la rationalité formelle de l'enseignement que les demandes du système économique ne sont plus formulées aujourd'hui en termes de spécialisation étroite et que l'accent est mis au contraire sur l'aptitude aux réadaptations professionnelles. En fait, il s'agit là d'un nouveau type de spécialité professionnelle, exigé par un nouvel état de la demande du système économique. Malgré cet élargissement de la définition, l'aptitude à produire des capacités professionnellement utilisables reste la mesure de la rationalité du système d'enseignement.

interprété dans la logique formelle d'un système d'équivalences juridiques : le rendement économique et social d'un diplôme déterminé est fonction de sa rareté sur les marchés économique et symbolique, c'est-à-dire de la valeur que les sanctions de ces marchés confèrent aux différents diplômes et aux différentes catégories de diplômés. Ainsi, dans les pays où le taux d'analphabétisme est très fort, le simple fait de savoir lire et écrire ou, *a fortiori*, la possession d'un diplôme élémentaire suffit à assurer un avantage décisif dans la compétition professionnelle². De même, parce que les sociétés traditionnelles excluent généralement la femme de la scolarité, parce que l'utilisation de toutes les capacités intellectuelles est requise par le développement de l'économie et parce que l'entrée des femmes dans les professions masculines est une des principales transformations sociales qui accompagnent l'industrialisation, on pourrait être tenté de voir dans le taux de féminisation de l'enseignement secondaire et supérieur un indicateur du degré de « rationalisation » et de « démocratisation » du système d'enseignement. En réalité, les exemples italien et français suggèrent qu'un taux très élevé de féminisation ne doit pas faire illusion et que la carrière scolaire que les nations les plus riches offrent aux filles n'est souvent qu'une variante, plus coûteuse et plus luxueuse, de l'éducation traditionnelle ou, si l'on veut, une réinterprétation des études féminines les plus modernes en fonction du modèle traditionnel de la division du travail entre les

2. En raison de l'équivalence formelle des systèmes et des diplômes universitaires, la comparaison entre l'Algérie et la France est, sous ce rapport, particulièrement significative : « Dans une société où 57 % des individus n'ont aucun diplôme d'enseignement général et 98 % aucun diplôme d'enseignement technique, la possession d'un C. A. P. ou d'un C. E. P. procure un avantage immense dans la compétition économique ; une différence de niveau infime, celle qui sépare par exemple un individu sachant lire d'un autre sachant lire et écrire, détermine une différence disproportionnée quant aux chances de réussite sociale. » (P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris — La Haye, Mouton, 1962, p. 272-273). De même, la possession d'un diplôme a pour une fille un rendement très différent suivant le taux de scolarisation de la population féminine : ainsi par exemple, en Algérie, 70 % des filles ayant le C. E. P. ou un diplôme plus élevé occupaient, en 1960, un emploi non manuel, le taux des inactives étant insignifiant (*Ibid.*, p. 208).

sexes, comme en témoignent toute l'attitude des étudiantes envers leurs études et, plus visiblement encore, le choix de la discipline ou le taux d'utilisation professionnelle du diplôme, qui sont à la fois cause et effet de cette attitude. A l'inverse, des taux, même faibles, de féminisation peuvent exprimer une rupture plus tranchée avec la définition traditionnelle de l'éducation féminine dans un pays musulman dont toute la tradition tendait à exclure totalement les filles de l'enseignement supérieur. Plus précisément, le taux global de féminisation d'un enseignement supérieur n'a pas le même sens suivant le recrutement social des étudiantes et selon la distribution des taux de féminisation des différentes facultés et des différentes disciplines. Ainsi, en France, les chances d'accès à l'Université sont aujourd'hui sensiblement égales pour les garçons et les filles de même origine sociale sans que l'on puisse conclure au dépérissement du modèle traditionnel de la division du travail et de l'idéologie de la distribution des « dons » entre les sexes : les filles restent condamnées plus souvent que les garçons à certains types d'études (les lettres, principalement) et cela d'autant plus nettement qu'elles sont de plus basse origine. Même des indicateurs à première vue aussi peu équivoques que le taux d'étudiantes utilisant leur qualification scolaire dans l'exercice d'une profession sont soumis à l'effet de système : pour mesurer adéquatement le rendement social du diplôme détenu par une femme, il faudrait au moins prendre en compte le fait qu'une profession (comme, en France, celle d'enseignant du premier et du second degré) voit sa « valeur » s'altérer à mesure qu'elle se féminise.

Autre exemple, l'indicateur en apparence le plus irrécusable du rendement du système d'enseignement, à savoir le taux de « déchet » (défini par la proportion d'étudiants qui, dans un flux d'entrée, ne parviennent pas à obtenir le diplôme sanctionnant la fin des études) reste dépourvu de sens tant qu'on ne sait pas y voir l'effet d'une combinaison spécifique de la sélection sociale et de la sélection technique qu'un système d'enseignement opère toujours indissociablement : le « déchet » est en ce cas un produit transformé au même titre que le produit achevé ; que l'on songe au système de dispositions envers l'institution sco-

laire, la profession et toute l'existence qui caractérise le « raté » en même temps qu'aux profits secondaires, techniques et surtout sociaux, que procure, inégalement selon les sociétés, et selon les classes, le fait d'avoir fait des études, même intermittentes ou interrompues. Que vaut la comparaison entre les taux de déchet des universités anglaise (14 %), américaine ou française (40 %), si l'on omet de considérer, outre le degré de sélection à l'entrée qui distingue l'Angleterre de la France ou des Etats-Unis, la diversité des procédures utilisées par les différents systèmes pour opérer la sélection et en faire interioriser les effets, depuis l'exclusion sans appel qu'opèrent l'examen et surtout le concours à la française jusqu'à « l'élimination en douceur » (*cooling out*) qu'autorise la hiérarchie des établissements universitaires aux Etats-Unis³ ? S'il est vrai qu'un système d'enseignement réussit toujours à obtenir de ceux qu'il consacre ou même de ceux qu'il exclut un certain degré d'adhésion à la légitimité de la consécration ou de l'exclusion et, par là, des hiérarchies sociales, on voit qu'un faible rendement technique peut être la contrepartie d'un fort rendement du système d'enseignement dans l'accomplissement de sa fonction de légitimation de « l'ordre social » ; et cela lors même que, privilège de l'inconscience de classe, les technocrates se donnent par-

3. Ce qui vaut pour les indicateurs statistiques vaut aussi pour les indices les plus spécifiques en apparence de l'organisation et du fonctionnement du système scolaire : une analyse du contenu des programmes et des manuels scolaires qui ignorerait les conditions réelles de leur mise en œuvre ou bien une étude du contrôle des universités par l'Etat, de la décentralisation universitaire ou du recrutement des administrateurs et des professeurs qui s'appuierait seulement sur les textes juridiques seraient aussi trompeuses qu'une étude des comportements religieux qui prétendrait inférer des textes canoniques la pratique réelle des croyants même lorsqu'elle est définie par des textes formellement identiques. La « liberté universitaire » est fonction, en réalité, des rapports que le système scolaire entretient avec le pouvoir politique ou religieux. En France, la nomination du professeur de faculté dépend théoriquement du ministère mais, du fait qu'elle est automatiquement acquise au candidat proposé par le conseil de faculté, le recrutement repose sur la cooptation, avec véritable campagne électorale auprès des collègues. Inversement, en d'autres pays, nombre d'élections ne sont que procédures formelles entérinant des choix déjà faits. En Italie, le recrutement s'opère officiellement par concours, mais ce procédé cache à peine le jeu des cliques et des influences à l'intérieur et hors de l'Université.

fois les gants de condamner un gaspillage qu'ils ne peuvent chiffrer qu'en faisant disparaître les profits corrélatifs, par une sorte de faux en comptabilité nationale.

C'est dire que la notion technocratique de « rendement » a pour fonction d'exclure une analyse du système des fonctions du système d'enseignement : menée à son terme, cette analyse devrait interdire le recours au postulat, implicite ou explicite, de l'« intérêt général », en faisant voir qu'aucune des fonctions du système d'enseignement ne peut être définie indépendamment d'un état donné de la structure des rapports de classe. Si, par exemple, les étudiants issus des différentes classes sociales sont inégalement portés à reconnaître les verdicts du système scolaire et, en particulier, inégalement disposés à accepter sans drame ni révolte les études et les carrières de second ordre (c'est-à-dire les postes d'enseignants ou de cadres moyens auxquels les vouent les facultés et les disciplines qui offrent aux uns un dernier refuge tandis que les autres s'y trouvent relégués par les mécanismes de l'orientation), c'est que les relations entre le système scolaire et le système économique, c'est-à-dire ici le marché du travail, restent en relation, même chez des apprentis intellectuels, avec la situation et la position de leur classe sociale d'origine, cela par l'intermédiaire de l'éthos de classe comme principe du niveau d'aspiration professionnel. Faute d'opérer une telle mise en relation, on réduit tout le système des relations qui commandent le rapport d'une catégorie d'individus à son avenir professionnel à un effet mécanique de la correspondance ou de la non-correspondance de l'offre et de la demande de travail. C'est une réduction de ce type qu'opère Schumpeter lorsqu'il prétend établir une relation simple et directe entre la surproduction relative de diplômés par rapport aux débouchés et l'apparition de l'attitude révolutionnaire chez les intellectuels⁴. De même, entreprenant de formuler une « politique de l'éducation », M. Vermot-Gauchy réduit d'emblée cette ambition à la détermination « de la nature et de l'importance des débouchés susceptibles de s'ouvrir aux générations mon-

4. J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, 1961, p. 254-259.

tantes et aux actifs »⁵ : pour calculer ces « besoins de qualification », il suffirait de passer des perspectives de la production aux besoins prévisibles de main-d'œuvre dans les divers secteurs, de la prévision de la main d'œuvre utilisée dans un secteur à ses « besoins de qualification », de ceux-ci aux « besoins de formation » et enfin des « besoins de formation » au niveau et au contenu des qualifications scolairement requises pour y satisfaire. Pareille déduction, formellement irréprochable (compte tenu des approximations et des hypothèses de constance qu'engage toute « projection ») repose sur une définition des « besoins » qui ne doit pas sa crédibilité qu'à une analogie superficielle : ou bien on ne reconnaît comme « besoins » que ceux qu'on juge dignes d'être satisfaits par référence à un idéal technocratique de la dignité économique des nations, ou bien on reconnaît comme « besoins » toutes les demandes d'éducation effectivement exprimées⁶. Rien n'interdit de choisir le premier terme de l'alternative et de rapporter un état déterminé de l'Ecole au modèle pur d'un système d'enseignement qui serait défini de manière exclusive et univoque par son aptitude à satisfaire aux exigences du développement économique. Mais, étant donné qu'il n'est pas de société où le système d'enseignement se trouve réduit au rôle d'une entreprise industrielle soumise à des fins exclusivement

5. M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain*, Futuribles, Monaco, Ed. du Rocher, 1965, p. 75.

6. La demande d'éducation se manifeste en deux temps, une première fois à l'entrée du système d'enseignement comme demande de scolarisation, les demandes du marché du travail qui sanctionne les diplômés excédentaires par le chômage ou le sous-emploi ne se manifestant que plus tard. La demande de scolarisation, qui se traduit dans l'élargissement du recrutement social de l'enseignement et dans l'allongement de la scolarité, obéit à des régularités partiellement indépendantes des impératifs de nombre et de qualification auxquels entend satisfaire la planification scolaire. C'est cette demande (étroitement liée à l'élévation du niveau de vie et à l'évolution des attitudes vis-à-vis de l'Ecole dans les diverses classes sociales), que le Rapport Robbins, moins certain que M. Vermot-Gauchy de la prévisibilité de la demande technique du marché de l'emploi (subordonnée aux aléas de la croissance et aux novations techniques imprévisibles au-delà du très court terme), prend pour base de la prévision des effectifs scolaires. (Great Britain Committee on Higher Education, *op. cit.*).

économiques, étant donné que la production pour les besoins de l'économie ne détient pas partout le même poids dans le système des fonctions, étant donné, plus profondément, que la spécificité du système scolaire et de ses techniques de « production » se trouve reproduite dans la spécificité de ses produits, ce n'est que par un coup de force idéologique que l'on peut présenter les « besoins de l'économie » ou de « la Société » comme le fondement rationnel et raisonnable d'un consensus sur la hiérarchie des fonctions qui s'imposeraient, sans discussion, au système d'enseignement. En condamnant comme irrationnelles les « motivations » ou les « vocations » qui portent aujourd'hui une part des étudiants vers des études et des carrières « improductives », sans voir que ces orientations sont le produit de l'action conjuguée de l'Ecole et des valeurs de classe, elles-mêmes orientées, objectivement, par l'action de l'Ecole, l'idéologie technocratique trahit qu'elle ne connaît d'autres objectifs « rationnels » que les fins objectivement inscrites dans les structures d'un certain type d'économie⁷. Pourrait-on professer l'idée socio-logiquement impossible d'un système d'enseignement réduit à sa seule fonction économique si, en omettant de rapporter à une structure déterminée des rapports de classe le système économique auquel on subordonne le système d'enseignement et en se donnant comme allant de soi une demande économique conçue comme indépendante des rapports de force entre les classes, on se réintroduisait en toute innocence, sous le couvert de la fonction technique, les fonctions sociales du système d'enseignement et en particulier les fonctions de reproduction et de légitimation de la structure des rapports de classe ?

Rien d'étonnant si cet idéalisme de « l'intérêt général » laisse échapper les propriétés de structure et les caractéristiques de fonctionnement que chaque système d'enseignement doit à l'ensemble de ses relations avec les autres

7. C'est dire que la connaissance du fonctionnement du système scolaire et des attitudes à l'égard de l'enseignement propres aux différentes classes sociales procure la seule base de prévision lorsqu'on veut savoir, non pas ce que serait la ventilation souhaitable des effectifs scolaires entre les divers ordres et les divers types d'enseignement, mais ce qu'elle a chance d'être à une échéance donnée.

sous-systèmes, c'est-à-dire au système des fonctions qui, dans une situation historique déterminée, tient sa structure spécifique de la structure des rapports de classe ; rien d'étonnant, à plus forte raison, si ce monisme pan-économétrique ignore les propriétés spécifiques que la structure et le fonctionnement du système d'enseignement doivent à la fonction incombant en propre à ce système en tant que détenteur du pouvoir délégué d'inculquer un arbitraire culturel ; rien d'étonnant enfin si l'alliance candide d'un évolutionnisme de calculateur et d'un volontarisme de réformateur condamne à une sociologie négative qui ne peut connaître autre chose que des manques ou des manquements à une rationalité exemplaire (« archaïsme », « survivance », « retard », « obstacle » ou « résistance ») et ne peut donc caractériser qu'en termes d'absence la spécificité pédagogique et la singularité historique d'un système d'enseignement.

L'INDIFFÉRENCIATION DES FONCTIONS ET L'INDIFFÉRENCE AUX DIFFÉRENCES

Ceux qui se donnent pour projet d'appréhender l'originalité d'une culture dans l'unité signifiante de ses éléments et qui, comme l'école configurationniste, témoignent, par l'intérêt accordé aux différentes formes d'éducation, qu'ils entendent éviter de dissocier l'analyse d'une culture de l'étude de la transmission culturelle, pourraient, à première vue, paraître échapper aux abstractions qu'engendre l'ignorance des « configurations ». Mais peut-on se donner la culture comme une totalité concrète, indivisiblement responsable de sa propre causalité, et s'autoriser ainsi à rapporter les différents aspects d'une culture à une sorte de formule génératrice, « esprit du temps » ou « caractère national », sans risquer d'ignorer la spécificité des différents sous-systèmes en traitant chacun d'eux comme s'il ne faisait que manifester un seul et même dynamisme primordial, présent tout entier et sans médiation dans chacune de ses manifestations ? Lorsque l'exigence de la totalisation des relations parti-

culières se réduit à une philosophie de la totalité qui veut que le tout soit en tout, elle conduit aussi infailliblement que l'idéologie technocratique à ignorer, avec la spécificité et l'autonomie relative du système d'enseignement, *l'effet de système* qui confère sa signification et son poids fonctionnels soit à une fonction dans le système des fonctions, soit à un élément (organisation, population, etc.) dans la structure ou le devenir de la structure : alors que les uns réduisent l'histoire relativement autonome du système d'enseignement au schéma abstrait d'une évolution unique, unilinéaire et universelle qui ne connaîtrait que les stades d'une croissance morphologique ou les étapes d'un processus de rationalisation formelle et externe, les autres réduisent la spécificité que le système d'enseignement tient de son autonomie relative à « l'originalité » d'une « culture nationale », en sorte qu'ils peuvent par exemple retrouver indifféremment les valeurs ultimes d'une société dans son système d'enseignement ou un effet de l'enseignement dans les traits les plus caractéristiques et les plus divers de sa culture. Ainsi, Jessie R. Pitts tient « le groupe des camarades à l'école », décrit comme « communauté délinquante », pour le « prototype des groupes de solidarité qui existent en France au-delà du noyau familial et de la grande famille », retrouvant par exemple « l'agressivité à l'égard des parents et des professeurs » dans la « conspiration du silence à l'égard des autorités supérieures »⁸. Mais il peut tout aussi bien voir dans le rapport pédagogique un pur reflet de « thèmes culturels » de la France éternelle : « Dans ses rapports avec le professeur, l'enfant est mis en présence d'une des incarnations les plus typiques des valeurs doctrinaires-hiérarchiques françaises »⁹. » À l'école comme dans la famille, dans les organisations bureaucratiques comme dans la communauté scientifique, réapparaîtrait, telle « une constante caractéristique de la société française » ou du « système culturel français », un type prévalent de relation à autrui et au monde, dog-

8. J. R. Pitts, « Continuité et changement au sein de la France bourgeoise », *A la recherche de la France*, Paris, Ed. du Seuil, 1963.

9. *Ibid.*, p. 288.

matiquement caractérisé par un lot de mots abstraits, « autoritarisme », « dogmatisme », « abstraction ». Faute d'analyser les mécanismes proprement pédagogiques par lesquels l'Ecole contribue à reproduire la structure des rapports de classe en reproduisant l'inégale répartition entre les classes du capital culturel, le sociologue « culturaliste » risque toujours de s'abandonner à son goût des homologies non expliquées, des concordances inexplicables et des parallélismes qui sont à eux-mêmes leur propre explication. La prétention à se placer d'emblée, par un coup de force de l'intuition, au principe même du système culturel, n'est jamais aussi insoutenable que dans le cas d'une société divisée en classes où elle dispense de l'analyse préalable des différents types ou niveaux de pratique et des rapports différentiels des différentes classes à ces pratiques¹⁰.

Un système d'enseignement doit en effet sa structure singulière autant aux exigences transhistoriques qui définissent sa fonction propre d'inculcation d'un arbitraire culturel qu'à l'état du système des fonctions qui spécifie historiquement les conditions dans lesquelles se réalise cette fonction. Ainsi, voir une simple survivance du « culte aristocratique de la prouesse » dans l'idéologie charismatique du « don » et de la virtuosité qui se rencontre à un si haut degré en France, tant chez les étudiants que chez les professeurs, c'est s'interdire d'apercevoir qu'en sa forme scolaire cette idéologie (avec les pratiques qu'elle soutient ou appelle) constitue une des manières possibles — sans doute la mieux ajustée à une

10. Ainsi, les spécialistes japonais qui ont critiqué l'ouvrage de Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword*, s'en sont pris principalement aux facilités et aux approximations qu'autorise pareil usage de l'approche « holistique ». Qui est, demandent-ils, ce Japonais désigné tantôt comme « proverbial man in the street » et ailleurs comme « everyone » ou « anybody » ? Minami remarque que « la plupart de ses schèmes conviennent aux cliques militaires et fascistes de la dernière guerre » et Watsuyi considère que « ses schèmes ne conviennent en propre à aucun groupe identifiable de la société nationale ». La plupart des commentateurs se demandent comment ces généralités dernières « sont compatibles avec l'hétérogénéité tout à fait patente de la société japonaise ». (J. W. Bennett and M. Nagai, « The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's *Chrysanthemum and the Sword* », *American Anthropologist*, 55, 1953, p. 405-410).

forme historique de la demande de reproduction et de légitimation de la structure des rapports de classe — d'obtenir dans et par l'action pédagogique même la reconnaissance de la légitimité de l'action pédagogique. En outre, faute d'analyser les variations de cette idéologie selon les positions qu'occupent dans la structure du système scolaire les différentes catégories d'agents (professeurs ou étudiants, maîtres de l'enseignement supérieur ou professeurs de l'enseignement secondaire, étudiants en lettres ou en sciences) et selon le rapport que ces agents entretiennent avec leur position en fonction de leur appartenance ou de leur origine sociale, on se condamne à expliquer une abstraction « sociologique » par une abstraction « historique », à rattacher par exemple le culte professoral de la prouesse verbale au culte national de la prouesse artistique ou guerrière, non sans suggérer simultanément que l'ontogenèse peut rendre raison de la phylogenèse, la biographie de l'histoire : « Si l'on remonte aux sources, on réalisait une prouesse lorsqu'on accomplissait un acte remarquable de vaillance, par une décision spontanée et imprévue, tout en obéissant dans son action à des principes clairs et connus de longue date. A Roncevaux, Roland, porté par sa foi dans les principes de la chevalerie, sut saisir l'occasion de transformer des circonstances contraires en un jour de triomphe de l'esprit (...). La prouesse, donc, peut exister à tous les niveaux sociaux. La création d'une pièce de bijouterie par un artisan parisien, la soigneuse distillation d'une liqueur par le paysan, le stoïcisme du civil face aux tortures de la Gestapo, l'affable galanterie de Marcel Proust dans le salon de Madame de Guermantes, sont tous des exemples de prouesse dans la France moderne¹¹. » Pour sortir des cercles vicieux de l'analyse thématique, circuits touristiques parmi les « thèmes communs » qui ne peuvent conduire qu'aux « lieux communs », il n'est, on le voit, d'autre échappatoire que d'expliquer les valeurs implicites des manuels d'histoire par une histoire de manuel.

11. J. R. Pitts, *op. cit.*, p. 273 et 274.

On pourrait croire qu'une analyse comme celle de Michel Crozier s'efforçant d'appliquer au système français d'enseignement sa théorie du « phénomène bureaucratique » échappe au syncrétisme holistique des descriptions en survol des anthropologues culturalistes. En fait, sous apparence de corriger l'abstraction inhérente à la description générique de la bureaucratie par des emprunts « concrets » aux descriptions culturalistes de la « culture française », cette analyse cumule les erreurs théoriques du culturalisme et celles de la pensée technocratique : dans la mesure où elle ignore l'autonomie relative des différents sous-systèmes, elle ne peut que retrouver en chacun d'eux, et en particulier dans le système d'enseignement, la projection des caractéristiques les plus générales de la bureaucratie française, elles-mêmes obtenues par le simple croisement des tendances les plus générales des sociétés modernes et des tendances les plus générales du « caractère national ». Poser, dès le principe, que « le système d'éducation d'une société reflète le système social de cette société », c'est réduire, sans autre forme de procès, l'institution scolaire à sa fonction générique de « contrôle social », résidu commun de toutes les fonctions spécifiques, et se condamner à ignorer tout ce qu'un système d'enseignement doit à sa fonction propre, en particulier sa manière spécifique de s'acquitter de ses fonctions externes, dans une société donnée et à un moment donné¹². Ainsi par exemple, Michel Crozier ne peut saisir des traits caractéristiques de l'institution scolaire, comme la ritualisation de l'action pédagogique ou la distance entre le maître et l'élève, que pour autant qu'il y reconnaît des manifestations de la logique bureaucratique, c'est-à-dire qu'il méconnaît ce qu'ils ont de spécifiquement scolaire, en tant qu'expression des tendances ou des exigences propres à tous les systèmes d'enseignement institutionnalisés, même peu ou pas bureaucratisés :

12. M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963, p. 309. On lit encore : « Nous devrions donc, si nos hypothèses sont exactes, retrouver dans le système d'éducation français les éléments caractéristiques du système bureaucratique, puisque ces éléments s'organisent autour du problème du contrôle social et ne peuvent d'ailleurs subsister que s'ils sont transmis et renforcés par l'éducation. »

la tendance à la « routinisation » du travail pédagogique qui s'exprime entre autres choses dans la production d'instruments intellectuels et matériels spécifiquement conçus par et pour l'Ecole, manuels, corpus, topiques, etc., apparaît, avec les premiers signes d'institutionnalisation, dans les écoles traditionnelles qui, comme les écoles rhétoriques et philosophiques de l'Antiquité ou les écoles coraniques, ne présentent aucun des traits de l'organisation bureaucratique¹³. Et si l'on songe, d'autre part, à l'*epideixis* des Sophistes, petits entrepreneurs en éducation, encore contraints de recourir aux techniques prophétiques de captation du public pour instaurer une relation pédagogique, ou aux techniques de déconcertement par lesquelles les maîtres du Zen imposaient leur autorité spirituelle à une clientèle aristocratique, on peut douter que la « prouesse » magistrale et son effet de distanciation se comprennent mieux à partir de « l'existence d'un fossé entre le maître et l'élève qui reproduit la séparation en strates du système bureaucratique » que par référence à une exigence fonctionnelle qui est inhérente à toute action pédagogique en tant que cette action suppose et doit produire la reconnaissance de l'autorité pédagogique du maître, qu'elle soit personnelle ou déléguée par l'institution. De même lorsque Michel Crozier ne voit dans les garanties institutionnelles de « l'indépendance » universitaire qu'une forme des garanties statutairement inscrites dans la définition bureaucratique des postes, il confond en un seul deux faits aussi irréductibles que les systèmes de relations dont ils participent, d'une part l'autonomie que les professeurs ont revendiquée et obtenue en tant que fonctionnaires soumis à la législation commune d'une administration d'Etat et, d'autre part, l'autonomie pédagogique héritée de la « corpora-

13. C'est ainsi que les sophistes, premiers professeurs professionnels (Platon, *Protagoras*, 317 b : « Je reconnais être un professeur professionnel — *sophistes* — un éducateur d'hommes »), donnent à leurs élèves des morceaux choisis des grands poètes (Protagoras, 325 e) et commencent à distribuer des copies de leurs propres écrits comme « modèles » (*paradeigmata*) — nous dirions « corrigés » — (cf. R. P. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship*, Oxford, Clarendon Press, 1968, p. 31).

tion » médiévale¹⁴ : seule la tendance caractéristique de tout système d'enseignement, bureaucratisé ou non, à réinterpréter et retraduire les exigences externes conformément à sa fonction propre, et non quelque inertie mécanique ou quelque persévération perverse, peut rendre raison de la résistance qu'un corps professoral tend à opposer à toute définition externe de ses tâches au nom d'une éthique de la conviction qui refuse de mesurer les conséquences de la pratique à d'autres critères que les valeurs propres du corps et au nom d'une idéologie de la « maîtrise » et de ses franchises qui se fortifie dans l'invocation des traditions d'autonomie léguées par une histoire relativement autonome. Bref, faute d'admettre qu'un système d'enseignement particulier est défini par un type et un degré particuliers d'autonomie, on tend à décrire comme de simples spécifications de processus génériques tels que la tendance à la bureaucratisation des caractéristiques du fonctionnement de l'institution et de la pratique des agents qui tiennent au pouvoir imparti à l'Ecole de s'acquitter de ses fonctions externes conformément aux principes définissant sa fonction propre d'inculcation.

Exprimer toutes les relations entre les systèmes selon le schème métaphorique du « reflet » ou, pire, des reflets se reflétant mutuellement, c'est dissoudre dans l'indifférenciation les fonctions différentielles que remplissent les différents systèmes dans leurs relations avec les différentes classes sociales. C'est ainsi que les analyses de la bureaucratie et de ses rapports avec le système scolaire qui rattachent la pratique et les valeurs des grands corps de l'Etat à la formation dispensée par les différentes grandes écoles, se vouent à ignorer que les anciens élèves de ces institutions importent dans l'appareil d'Etat, dont le système des grandes écoles leur assure le monopole, des dispositions et des valeurs qu'ils doivent au moins

14. « Les enseignants français ont été les premiers à obtenir des garanties de statut qui les mettent à l'abri de tout arbitraire. S'ils doivent suivre des programmes généralement encore assez stricts, ils ont acquis par ailleurs la plus parfaite indépendance personnelle » (*op. cit.*, p. 311).

autant à leur appartenance à certaines fractions des classes dominantes (distance au rôle, fuite dans l'abstraction, etc.) qu'aux apprentissages d'Ecole. C'est ainsi encore que l'on se condamne à ne voir qu'un produit de l'organisation bureaucratique dans les attitudes les plus typiques des catégories inférieures du personnel des administrations, qu'il s'agisse de la tendance au formalisme, du fétichisme de la ponctualité ou de la rigidité du rapport au règlement, lorsque l'on omet d'observer que tous ces traits, qui peuvent se manifester aussi hors de la situation bureaucratique, expriment, dans la logique de cette situation, le système des dispositions (éthos), probité, minutie, rigorisme et propension à l'indignation morale que les membres de la petite bourgeoisie doivent à leur position de classe et qui suffiraient à les prédisposer à adhérer aux valeurs de service public et aux « vertus » exigées par l'ordre bureaucratique si, de surcroît, les carrières administratives n'étaient pas pour eux le moyen par excellence de l'ascension sociale. On sait, dans la même logique, que la disposition que les étudiants originaires des classes moyennes ou les cadres moyens de l'enseignement et, *a fortiori*, les étudiants fils de cadres moyens de l'enseignement, manifestent à l'égard de l'Ecole — par exemple la bonne volonté culturelle ou la valorisation du « labeur » — ne peuvent se comprendre que si l'on met en relation le système des valeurs scolaires et l'éthos des classes moyennes, principe de la valeur que les classes moyennes accordent aux valeurs scolaires. C'est, on le voit, à condition de médianiser les relations entre les sous-systèmes par la structure des rapports entre les classes que l'on peut saisir, par-delà les ressemblances trop parlantes, les véritables homologues entre la bureaucratie et le système d'enseignement, en mettant au jour l'homologie de leurs relations aux classes sociales. Ainsi, en suggérant par la notion amorphe de « contrôle social », que le système scolaire s'acquitte d'une fonction indivisible et indifférenciée à l'égard de la « société globale », le fonctionnalisme à toutes fins tend à dissimuler qu'un système qui contribue à reproduire la structure des rapports de classe sert effectivement la « Société », au sens d'« ordre social », et

par là les intérêts pédagogiques des classes qui bénéficient de cet ordre.

Mais on ne saurait rendre raison complètement du succès de toutes les philosophies holistiques qui s'inspirent d'une même indifférence aux différences, et en particulier aux différences de classe, sans prendre en compte les fonctions proprement intellectuelles de leurs silences et de leurs réticences, de leurs omissions, de leurs prétéritons et de leurs lapsus ou, au contraire, des déplacements et des transferts qu'elles opèrent vers la thématique de « l'homogénéisation », de la « massification » ou de la « planétarisation ». C'est ainsi que l'obéissance aux principes de l'idéologie dominante ne parvient à s'imposer aux intellectuels qu'au travers de l'obéissance aux conventions et aux convenances du monde intellectuel : ce n'est pas un hasard si, aujourd'hui et en France, la référence aux classes sociales tend à apparaître, selon les groupes ou selon la conjoncture, comme un parti pris idéologique que les gardiens distingués de l'objectivisme de bonne société exécutent d'une moue mondaine ; comme une bévue de provincial incapable de se mettre au goût du jour, dont s'attristent les représentants patentés d'une sociologie importée et que fuient en avant les voltigeurs de toutes les avant-gardes, sans cesse occupés, par crainte d'être en retard d'une révolution idéologique ou théorique, à scruter l'horizon de la « modernité » et toujours prêts et prompts à discerner la dernière-née des « nouvelles classes », des « nouvelles aliénations » ou des « nouvelles contradictions » ; comme un sacrilège de philistin ou une bourde de béotien bien faits pour susciter la commisération des sectateurs des nouveaux mystères de l'art et de la culture ; ou encore comme une platitude indiscutable, indigne de la discussion paradoxale, mais propre à susciter les dissensions de mauvais goût qu'élude si élégamment le discours « anthropologique » sur les profondeurs des fonds communs. Si l'on ne savait que la signification intellectuelle ou même politique de l'idéologie propre à une catégorie d'intellectuels ne peut jamais se déduire directement de la position de cette catégorie dans la structure des rapports de classe mais doit toujours quelque chose à la

position qu'elle occupe dans le champ intellectuel, on ne comprendrait pas que l'indifférence aux différences de classe, dont on a mis en lumière la fonction conservatrice, puisse, sans contradiction, hanter des idéologies qui sacrifient ostentatoirement à l'invocation rituelle ou incantatoire de la lutte des classes. Certaines des « critiques » les plus radicales du système d'enseignement trouvent dans la « contestation » de la fonction générique de tout système d'enseignement considéré comme instrument d'inculcation le moyen d'occulter les fonctions de classe que remplit cette fonction : en mettant l'accent sur les frustrations inhérentes à toute socialisation, à commencer, évidemment, par les frustrations sexuelles, beaucoup plus que sur la forme spécifique des contraintes ou des privations qui, même pour les plus génériques, pèsent différemment sur les différentes classes sociales, ces idéologies conduisent à une dénonciation concordataire de l'action pédagogique conçue comme action indifférenciée de répression et, du même coup, à une révolte œcuménique contre l'action répressive de la « société », réduite à la surimpression impressionniste des hiérarchies politiques, économiques, bureaucratiques, universitaires et familiales. Il suffit de voir que ces idéologies reposent toutes sur la recherche et la dénonciation des *aliénations génériques*, fictivement spécifiées par la référence pathétique à la « modernité », pour apercevoir qu'en s'abandonnant à une représentation syncrétique des rapports de domination qui les conduit à faire de la révolte indifférenciée contre le professeur-mandarin le principe d'une subversion généralisée des hiérarchies, elles laissent échapper en même temps, comme la pensée technocratique ou culturaliste, l'autonomie relative et la dépendance du système d'enseignement à l'égard des classes sociales¹⁵.

15. Partageant avec la technocratie, leur adversaire d'élection, l'indifférence pour les différences, les idéologies « critiques » n'en diffèrent que par l'application qu'elles font de cette disposition lorsque, vouant la sociologie à la quête des aliénations génériques, elles constituent un système idéologique dont les éléments les plus fréquemment attestés sont la prédilection pour les catégorisations sociologiques capables de procurer l'illusion de l'homogénéité (« audience de presse »,

LA FONCTION IDÉOLOGIQUE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

Découvrir que l'on peut rapporter au même principe tous les manques qui peuvent être décelés dans des analyses du système d'enseignement reposant sur des philosophies sociales aussi opposées en apparence qu'un économisme évolutionniste et un relativisme culturaliste, c'est s'obliger à chercher le principe de la construction théorique capable de combler ces manques et d'en rendre raison. Mais il ne suffit pas d'apercevoir les manques communs aux deux démarches pour accéder à la vérité de la relation entre l'autonomie relative du système d'enseignement et sa dépendance à l'égard de la structure des rapports de classe : comment prendre en compte l'autonomie relative que l'Ecole doit à sa fonction propre sans laisser échapper les fonctions de classe qu'elle remplit nécessairement dans une société divisée en classes ? En se dispensant d'analyser les caractéristiques spécifiques et systématiques que le système d'enseignement doit à sa fonction propre d'inculcation, ne s'interdit-on pas, paradoxalement, de poser la question des fonctions externes que le système d'enseignement remplit en remplissant sa fonction propre et, plus subtilement, la question de la fonction idéologique de la dissimulation de la relation entre la fonction propre et les fonctions externes de la fonction propre ?

S'il n'est pas facile d'apercevoir simultanément l'autonomie relative du système d'enseignement et sa dépendance à l'égard de la structure des rapports de classe, c'est, entre autres raisons, que la saisie des fonctions de classe du système d'enseignement est associée dans la tradition théorique à une représentation instrumentaliste des rapports entre l'Ecole et les classes dominantes, tandis que l'analyse des caractéristiques de structure et de fonctionnement que

le système d'enseignement doit à sa fonction propre a presque toujours eu pour contrepartie la cécité aux relations entre l'Ecole et les classes sociales, comme si le constat de l'autonomie supposait l'illusion de la neutralité du système d'enseignement. Croire que l'on épuise le sens d'un élément quelconque d'un système d'enseignement lorsqu'on se contente de le rapporter directement à une définition réduite de l'intérêt des classes dominantes, sans s'interroger sur la contribution que ce système apporte, en tant que tel, à la reproduction de la structure des rapports de classe, c'est se donner à bon compte, par une sorte de finalisme du pire, les facilités d'une explication à la fois *ad hoc* et *omnibus* : de même qu'en refusant de reconnaître l'autonomie relative de l'appareil d'Etat, on se condamne à ignorer certains des services les mieux cachés que cet appareil rend aux classes dominantes, en accréditant, grâce à son autonomie, la représentation de l'Etat-arbitre, de même les dénonciations schématiques de « l'Université de classe » qui posent, avant toute analyse, l'identité « en dernière analyse » de la culture scolaire et de la culture des classes dominantes, de l'inculcation culturelle et de l'endoctrinement idéologique, de l'autorité pédagogique et du pouvoir politique, interdisent l'analyse des mécanismes à travers lesquels se réalisent, indirectement et médiatement, des équivalences rendues possibles par les décalages structuraux, les doubles jeux fonctionnels et les déplacements idéologiques.

En concevant l'autonomie relative du système d'enseignement comme pouvoir de réinterpréter les demandes externes et de tirer parti des occasions historiques pour accomplir sa logique interne, Durkheim se donnait au moins le moyen de comprendre la tendance à l'autoreproduction qui caractérise les institutions scolaires et la récurrence historique des pratiques liées aux exigences propres à l'institution ou des tendances propres à un corps d'enseignants professionnels¹⁶. Préfaçant *L'évolu-*

« classe d'âge », « jeunesse », quand ce n'est pas « les usagers des hôpitaux, des grands ensembles ou des transports en commun ») ou l'intérêt fasciné pour l'effet d'homogénéisation et d'aliénation de la télévision ou des « mass-media », de l'automation ou des objets techniques et, plus généralement, de la « civilisation technicienne » ou de la « société de consommation ».

16. On voit par exemple certains sociologues américains reprocher à leur propre institution scolaire des traditions ou des vices de fonctionnement que nombre d'auteurs français, le plus souvent au nom d'une

tion pédagogique en France, Halbwachs voyait le principal mérite de l'ouvrage dans le fait que Durkheim rattachait la longévité des traditions universitaires à la « vie propre » du système d'enseignement : « Les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social, avec les coutumes et les croyances, avec les grands courants d'idées. Mais ils ont aussi une vie propre, une évolution qui est relativement autonome, au cours de laquelle ils conservent bien des traits de leur structure ancienne. Ils se défendent quelquefois contre les influences qui s'exercent sur eux du dehors, en s'appuyant sur leur passé. On ne comprendrait point, par exemple, la division des universités en facultés, les systèmes des examens et des grades, l'internat, les sanctions scolaires, si l'on ne remontait pas très loin en arrière, au moment où se construisait l'institution dont les formes, une fois nées, tendent à subsister à travers le temps, soit par une sorte d'inertie, soit parce qu'elles réussissent à s'adapter aux conditions nouvelles. Envisagée de ce point de vue, l'organisation pédagogique nous apparaît comme plus hostile au changement, plus conservatrice et traditionnelle peut-être que l'Eglise elle-même parce qu'elle a pour fonction de trans-

vision idyllique du système américain, reprochent à l'Université française en imputant ce qu'ils tiennent pour des traits singuliers à la singularité d'une histoire nationale : bien qu'elles n'aient pas à compter avec les vestiges d'un passé médiéval ou avec les survivances d'une centralisation étatique, les universités américaines parviennent aussi à exprimer, peut-être moins complètement, certaines des tendances les plus caractéristiques du système universitaire dans des traits comme le bachotage (*boning*), la « course d'obstacles » institutionnalisée à quoi se réduit le curriculum de l'étudiant ; la hantise des examens, qui va croissant à mesure que ceux-ci jouent un plus grand rôle dans la réussite sociale ; la compétition acharnée pour les titres et les mentions (*honours*) qui suivront un individu, surtout devenu universitaire, tout au long de sa vie ; le « péonage intellectuel », auquel sont soumis instructeurs et assistants ; l'aspect incroyablement mesquin (*unbelievably picayunish*) des thèses de doctorat, qui iront dormir leur dernier sommeil sur un rayon de bibliothèque ; l'improductivité des professeurs qui, une fois arrivés, campent dans la place sans plus rien faire (*who ease up*) ; ou encore l'idéologie universitaire du mépris de la gestion et de la pédagogie (cf. L. Wilson, *The Academic Man, a Study in the Sociology of a Profession*, New York, Oxford University Press, 1942).

mettre aux générations nouvelles une culture qui plonge ses racines dans un passé éloigné. » Du fait que le travail pédagogique (qu'il soit exercé par l'Ecole, par une Eglise ou un Parti) a pour effet de produire des individus durablement et systématiquement modifiés par une action prolongée de transformation tendant à les doter d'une même formation durable et transposable (*habitus*), c'est-à-dire de schèmes communs de pensée, de perception, d'appréciation et d'action ; du fait que la production en série d'individus identiquement programmés exige et suscite historiquement la production d'agents de programmation eux-mêmes identiquement programmés et d'instruments standardisés de conservation et de transmission ; du fait que la durée nécessaire pour qu'advienne une transformation systématique de l'action de transformation est au moins égale au temps indispensable pour produire en série des reproducteurs transformés, c'est-à-dire des agents capables d'exercer une action transformatrice reproductrice de la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue ; du fait surtout que l'institution scolaire est la seule à détenir complètement, en vertu de sa fonction propre, le pouvoir de sélectionner et de former, par une action s'exerçant sur toute la période de l'apprentissage, ceux auxquels elle confie la tâche de la perpétuer et se trouve par là dans la position par définition la plus favorable pour imposer les normes de son autoperpétuation, ne serait-ce qu'en usant de son pouvoir de réinterpréter les normes externes ; du fait enfin que les enseignants constituent les produits les plus achevés du système de production qu'ils sont, entre autres choses, chargés de reproduire, on comprend que, comme le remarquait Durkheim, les institutions d'enseignement aient une histoire relativement autonome et que le *tempo* de la transformation des institutions et de la culture scolaire soit particulièrement lent. Il reste que, faute de rapporter l'autonomie relative du système d'enseignement et de son histoire aux conditions sociales d'accomplissement de sa fonction propre, on se condamne, comme le révèlent le texte d'Halbwachs et l'entreprise même de Durkheim, à expliquer circulairement l'autonomie relative du système par l'autonomie relative de son histoire et vice versa.

On ne saurait en effet expliquer complètement les caractéristiques génériques que tout système d'enseignement doit à sa fonction propre d'inculcation et à son autonomie relative sans prendre en compte les conditions objectives qui, à un moment donné, permettent à un système d'enseignement de réaliser un degré déterminé et un type particulier d'autonomie. Il faut donc construire le système des relations entre le système d'enseignement et les autres sous-systèmes, sans omettre de spécifier ces relations par référence à la structure des rapports de classe, pour apercevoir que l'autonomie relative du système d'enseignement est toujours la contrepartie d'une dépendance plus ou moins complètement cachée par la spécificité des pratiques et de l'idéologie qu'autorise cette autonomie. En d'autres termes, à un degré et à un type donnés d'autonomie, c'est-à-dire à une forme déterminée de la correspondance entre la fonction propre et les fonctions externes, correspondent toujours un type et un degré déterminés de dépendance à l'égard des autres systèmes, c'est-à-dire, en dernière analyse, à l'égard de la structure des rapports de classe¹⁷. Si l'institution scolaire qu'observait Durkheim a pu lui apparaître comme plus conservatrice encore que l'Eglise, c'est qu'elle ne devait de pouvoir pousser aussi loin sa tendance transhistorique à l'autonomisation qu'au fait que le conservatisme pédagogique remplissait alors sa fonction de conservation sociale avec une efficacité d'autant plus grande qu'elle restait mieux dissimulée. Ainsi, faute d'analyser les conditions sociales et historiques qui rendaient possibles l'accord parfait entre le mode d'incul-

17. Tout système scolaire s'acquitte, à des degrés divers et selon des formes déterminées en chaque cas par la structure des rapports de classe, de l'ensemble des fonctions correspondant à l'ensemble des relations possibles avec les autres systèmes, en sorte que sa structure et son fonctionnement sont toujours ordonnés par rapport à une structure déterminée des fonctions possibles. La construction du système des configurations possibles du système des fonctions ne serait qu'un exercice d'école si elle ne permettait de traiter chaque combinaison historique comme un cas particulier de l'ensemble idéal des combinaisons possibles de fonctions et de faire surgir par là toutes les relations entre le système d'enseignement et les autres sous-systèmes, à commencer évidemment par les relations nulles ou négatives qui sont par définition les mieux cachées.

cation et le contenu inculqué, caractéristique de l'enseignement traditionnel, Durkheim était voué à inclure dans la fonction propre de tout système d'enseignement, définie comme « conservation d'une culture héritée du passé », ce qui n'est autre chose qu'une combinaison particulière, même si elle est historiquement très fréquente, de la fonction propre et des fonctions externes¹⁸. Lorsque la culture que l'Ecole a objectivement pour fonction de conserver, d'inculquer et de consacrer tend à se réduire au rapport à la culture qui se trouve investi d'une fonction sociale de distinction du seul fait que les conditions d'acquisition en sont monopolisées par les classes dominantes, le *conservatisme pédagogique* qui, en sa forme limite, n'assigne d'autre fin au système d'enseignement que de se conserver lui-même identique à lui-même, est le meilleur allié du *conservatisme social et politique*, puisque, sous apparence de défendre les intérêts d'un corps particulier et d'autonomiser les fins d'une institution particulière, il contribue par ses effets directs et indirects au maintien de « l'ordre social ». Le système d'enseignement n'a jamais pu donner aussi complètement l'illusion de l'autonomie absolue par rapport à toutes les demandes externes et en particulier à l'égard des intérêts des classes dominantes que lorsque la concordance entre sa fonction propre d'inculcation, sa fonction de conser-

18. On voit qu'en incluant dans la définition de la fonction propre, donc transhistorique, du système d'enseignement des caractéristiques tenant à un état historiquement déterminé des rapports entre le système d'enseignement et la structure des rapports de classe, Durkheim tend implicitement à donner pour une loi transhistorique une relation dont le statut épistémologique n'est jamais que celui des « généralisations par accident », régularités historiques qui n'ont pas connu jusqu'ici d'exception mais dont le contraire reste sociologiquement possible. Ce n'est pas cautionner les utopies pédagogiques qui se donnent la compatibilité automatique de la fonction propre avec n'importe quelle fonction externe que de se refuser à prendre des produits de l'histoire, si récurrents soient-ils, pour des expressions d'une nature historique (« il n'est pas de société connue où... ») quand ce n'est pas d'une nature humaine (« les hommes seront toujours les hommes »). Sachant la tendance à justifier l'ordre établi par référence à la « nature des choses » qui caractérise la pensée conservatrice, on voit le parti que les philosophes pessimistes de l'histoire, toujours prompts à transmuier la régularité historique sans exception en loi nécessaire et universelle, pourraient tirer de l'éternisation de la relation entre action scolaire et conservatisme.

vation de la culture et sa fonction de conservation de « l'ordre social » était si parfaite que sa dépendance à l'égard des intérêts objectifs des classes dominantes pouvait rester ignorée dans l'inconscience heureuse des affinités électives. Aussi longtemps que rien ne vient troubler cette harmonie, le système peut en quelque sorte échapper à l'histoire en s'enfermant dans la production de ses reproducteurs comme dans un cycle de l'éternel retour, puisque c'est paradoxalement en ignorant toute autre exigence que celle de sa propre reproduction qu'il contribue le plus efficacement à la reproduction de l'ordre social²⁰. Seule la relation fonctionnelle entre le conservatisme pédagogique d'un système dominé par la hantise de son autoperpétuation et le conservatisme social permet d'expliquer le soutien permanent que les conservateurs de l'ordre universitaire, par exemple les défenseurs du latin, de l'agrégation ou de la thèse de lettres, supports institutionnels du rapport lettré à la culture et de la pédagogie par défaut inhérente à l'enseignement humaniste des « humanités », ont toujours trouvé et trouvent encore en France dans les fractions les plus conservatrices des classes dominantes²¹.

20. Il n'est sans doute pas d'autre système où les choix pédagogiques en matière de programme, d'exercice ou d'examen soient aussi complètement déterminés que dans le système français par les impératifs de la formation de maîtres conformes aux normes traditionnelles : c'est bien la logique d'un enseignement qui tend à s'organiser tout entier en vue de la préparation à l'enseignement qu'expriment les professeurs français lorsque, dans leurs jugements et leurs pratiques pédagogiques, ils mesurent, au moins inconsciemment, tous les étudiants à un modèle accompli de l'étudiant qui n'est autre que le « bon élève » qu'ils ont été et qui « promet » de devenir le professeur qu'ils sont.

21. La relation de dépendance par l'indépendance qui unit un système d'enseignement aux intérêts matériels et symboliques des classes dominantes ou, plus précisément, aux fractions dominantes de ces classes, peut être saisie par l'enquête sous la forme de la convergence ou de la divergence des opinions que les différentes catégories d'enseignants et les différentes classes ou fractions de classe formulent sur les problèmes pédagogiques. Ainsi par exemple l'analyse des réponses à une enquête portant entre autres choses sur l'enseignement du latin, l'agrégation, la formation professionnelle ou les fonctions respectives de l'Ecole et de la famille en matière d'éducation, permet d'apercevoir, par delà les manifestations de l'ancienne alliance qui unissait les fractions dominantes de la bourgeoisie aux enseignants les plus attachés (au double sens du terme) au mode de recrutement et de formation

Etant donné que les conditions historiques et sociales définissant les limites de l'autonomie relative qu'un système d'enseignement doit à sa fonction propre définissent en même temps les fonctions externes de sa fonction propre, tout système d'enseignement se caractérise par une *duplicité fonctionnelle* qui s'actualise pleinement dans le cas des systèmes traditionnels où la tendance à la conservation du système et de la culture qu'il conserve rencontre une demande externe de conservation sociale. C'est en effet à son autonomie relative que le système d'enseignement traditionnel doit de pouvoir apporter une contribution spécifique à la reproduction de la structure des rapports de classe puisqu'il lui suffit d'obéir à ses règles propres pour obéir du même coup et comme par surcroît aux impératifs externes qui définissent sa fonction de légitimation de l'ordre établi, c'est-à-dire pour remplir simultanément sa fonction sociale de reproduction des rapports de classe, en assurant la transmission héréditaire du capital culturel, et sa fonction idéologique de dissimulation de cette fonction, en accréditant l'illusion de son autonomie absolue. Ainsi, la définition complète de l'autonomie relative du système d'enseignement par rapport aux intérêts des classes dominantes doit toujours prendre en compte les services spécifiques que cette autonomie relative rend à la perpétuation des rapports de classe : c'est en effet à son aptitude particulière à autonomiser son fonctionnement et à obtenir la reconnaissance de sa légitimité en accréditant la représentation de sa neutralité que le système scolaire doit son aptitude particulière à masquer la contribution qu'il apporte à la reproduction de la distribution du capital culturel entre les classes, la dissimulation de ce service n'étant pas le moindre des services que son autonomie relative lui

traditionnel et du même coup à la représentation traditionnelle de la culture (« humanités »), les signes avant-coureurs d'une nouvelle alliance unissant les fractions des classes dominantes les plus directement liées à la production ou à la gestion de l'appareil d'état aux catégories d'enseignants capables d'exprimer leurs intérêts catégoriels de conservation universitaire dans le langage technocratique de la rationalité et de la productivité (enquête nationale par voie de presse sur la situation du système d'enseignement).

permet de rendre à la conservation de l'ordre établi²². Le système d'enseignement ne réussit à s'acquitter aussi parfaitement de sa fonction idéologique de légitimation de l'ordre établi que parce que ce chef-d'œuvre de mécanique sociale réussit à cacher, comme par un emboîtement de boîtes à double fond, les relations qui, dans une société divisée en classes, unissent la fonction d'inculcation, c'est-à-dire la fonction d'intégration intellectuelle et morale, à la fonction de conservation de la structure des rapports de classe caractéristique de cette société²³. C'est ainsi par exemple que, plus parfaitement encore que le corps des agents de l'Etat, « cette caste qui, semblant se tenir en dehors et pour ainsi dire au-dessus de la société, confère à l'Etat, comme l'observe Engels, une apparence d'indépendance à l'égard de la société », le corps des enseignants met l'autorité morale de son ministère pédagogique (autorité d'autant plus grande qu'elle semble ne rien devoir à une institution scolaire qui semble elle-même ne rien devoir à l'Etat ou à la société) au service de l'idéologie des franchises universitaires et de l'équité scolaire. Si les pratiques pédagogiques ou les idéologies professionnelles des enseignants ne sont jamais directement et complètement réductibles ou irréductibles à l'origine et à l'appartenance de classe de ces agents, c'est que, comme le montre l'histoire scolaire de la France, elles expriment par leur polysémie et leur polyvalence fonctionnelle la coïncidence struc-

22. Si l'on est en droit de traiter l'autonomie relative du système d'enseignement comme la condition nécessaire et spécifique de l'accomplissement de ses fonctions de classe, c'est que le succès de l'inculcation d'une culture légitime et de la légitimité de cette culture suppose la reconnaissance de l'autorité proprement pédagogique de l'institution et de ses agents, c'est-à-dire la méconnaissance de la structure des rapports sociaux qui fondent cette autorité. Autrement dit, la légitimité pédagogique suppose la délégation d'une légitimité préexistante, mais en produisant la reconnaissance de l'autorité scolaire, c'est-à-dire la méconnaissance de l'autorité sociale qui la fonde, l'institution produit la légitimation de la perpétuation des rapports de classe, par une sorte de cercle des priorités réciproques.

23. On voit que, par un paradoxe qui en fait toute la fécondité heuristique et qu'éludent la plupart des utilisateurs de la notion d'autonomie relative, il faut tirer toutes les conséquences de l'autonomie pour ne rien perdre de la dépendance qui se réalise à travers elle.

turale entre l'éthos que les agents doivent à leur classe sociale d'origine et d'appartenance et les conditions d'actualisation de cet éthos qui sont objectivement inscrites dans le fonctionnement de l'institution et dans la structure de ses rapports aux classes dominantes²⁴.

Ainsi, les enseignants du premier degré n'ont pas de peine à reformuler dans l'idéologie universaliste de l'Ecole libératrice une disposition jacobine à la revendication éthique de l'égalité formelle des chances qu'ils tiennent de leur origine et de leur appartenance de classe et qui, dans l'histoire sociale de la France, est devenue indissociable de sa retraduction dans l'idéologie scolaire du salut social par le mérite scolaire. De même, la représentation des vertus et de l'excellence scolaire qui oriente encore les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire français, même scientifique, reproduit, non sans porter la marque des réinterprétations petite-bourgeoise ou univer-

24. On voit par exemple que le poids relatif des enseignants issus de la petite bourgeoisie décroît à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des ordres d'enseignement, c'est-à-dire à mesure que s'accuse la contradiction inscrite dans la fonction professorale et que s'affirme plus complètement le primat du rapport à la culture caractéristique des classes privilégiées : 36 % des instituteurs âgés de moins de 45 ans en 1964 étaient originaires des classes populaires, 42 % de la petite bourgeoisie et 11 % de la moyenne ou de la grande bourgeoisie, tandis que, parmi les professeurs (secondaire et supérieur confondus), 16 % étaient originaires des classes populaires, 35 % de la petite bourgeoisie et 34 % de la moyenne et de la grande bourgeoisie. En l'absence de statistiques, on peut se donner une idée de l'origine sociale des professeurs d'enseignement supérieur en considérant l'origine sociale des élèves de l'Ecole normale supérieure : soit 6 % de classes populaires, 27 % de classes moyennes et 67 % de classes supérieures. S'il n'est pas douteux que les différentes catégories d'enseignants doivent nombre de leurs caractéristiques à la position qu'elles occupent dans le système d'enseignement, c'est-à-dire aux relations de concurrence, de compétition ou d'alliance, déclarées ou tacites, qu'elles entretiennent avec les autres catégories (que l'on pense, par exemple, pour l'enseignement secondaire, aux divergences qui séparent les instituteurs et les professeurs traditionnels de cet ordre d'enseignement) et à la trajectoire scolaire, avec le type de formation corrélatif, qui les a conduits à cette position, il reste que toutes ces caractéristiques sont étroitement liées à des différences d'origine sociale en sorte que des catégories d'enseignants qui ne diffèrent guère en ce qui concerne les conditions d'existence et la situation professionnelle peuvent être séparées, dans leurs attitudes professionnelles et extra-professionnelles, par des différences qui sont irréductibles à des oppositions d'intérêts catégoriels et qui renvoient, par-delà la classe d'appartenance, à la classe d'origine.

sitaine, une définition sociale de l'excellence intellectuelle et humaine où l'inclination générique des classes privilégiées pour le culte des manières se spécifie selon les normes d'une tradition aristocratique d'élégance mondaine et de bon goût littéraire perpétuée par un système d'enseignement imprégné de valeurs jésuites : comme l'échelle des valeurs dominantes, la hiérarchie scolaire des aptitudes s'organise selon les oppositions du « brillant » et du « sérieux », de l'« élégant » et du « laborieux », du « distingué » et du « vulgaire », de la « culture générale » et de la « cuistrerie », bref de l'aisance polytechnique et de la maîtrise technique²⁵ ; autant de dichotomies produites par un principe de classification si puissant que, quitte à se spécifier selon les domaines et les moments, il peut organiser toutes les hiérarchies et les emboîtements de hiérarchies du monde universitaire et consacrer des différences sociales en les constituant comme distinctions scolaires. L'opposition entre le « fort en thème » et le « fort en français » n'est qu'une des actualisations du même principe de division qui oppose aussi les spécialistes du général sortis des grandes écoles (E.N.S., Polytechnique, E.N.A.) aux spécialistes produits par les écoles de second rang, c'est-à-dire la grande bourgeoisie à la petite bourgeoisie et la « grande porte » à la « petite porte »²⁶. Quant aux professeurs d'enseignement supé-

25. Ce système d'oppositions proprement universitaires n'aurait sans doute pas un tel rendement classificatoire et une telle efficacité symbolique s'il n'évoquait indirectement l'opposition entre théorie et pratique où s'exprime la division fondamentale entre le travail manuel et le travail non manuel. En privilégiant de manière systématique l'un des pôles d'une série d'oppositions parallèles (avec la précellence conférée aux disciplines théoriques, le culte littéraire de la forme et le goût du formalisme mathématique ou la dépréciation absolue de l'enseignement technique), le système d'enseignement privilégie du même coup ceux qui ont eu le privilège de recevoir d'une famille relativement affranchie du pragmatisme imposé par les urgences de la nécessité économique l'aptitude à la maîtrise symbolique, c'est-à-dire d'abord verbale, des opérations pratiques et le rapport détaché, distant et « désintéressé » au monde, à autrui et, par là, au langage et à la culture qui sont exigés par l'Ecole, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'acquiescer des dispositions aussi fortement valorisées que la disposition proprement esthétique ou l'attitude scientifique.

26. On lit, dans le *Dictionnaire des idées reçues*, « Thème : au collège, prouve l'application, comme la version prouve l'intelligence. Mais dans le monde il faut rire des forts en thème ». Il serait facile de

rieur, fils de petits-bourgeois qui n'ont dû une promotion sociale d'exception qu'à leur aptitude à transformer en aisance scolaire, à force d'acharnement et de docilité, un acharnement docile d'élève du premier rang, ou fils de la moyenne et de la grande bourgeoisie qui ont dû donner au moins l'apparence de renoncer aux profits temporels promis par leur naissance pour imposer l'image de leur sérieux universitaire, toutes leurs pratiques révèlent la tension entre les valeurs aristocratiques qui s'imposent au système scolaire français tant en vertu de sa tradition propre qu'en raison de ses relations avec les classes privilégiées et les valeurs de petite bourgeoisie qu'encourage, même chez ceux qui ne les devraient pas directement à leur origine sociale, un système vouant ses agents, du fait de sa fonction propre et de sa position par rapport au pouvoir, à occuper un rang subalterne dans la hiérarchie des fractions des classes dominantes²⁷ : une institution qui autorise et encourage des agents de transmission interchangeable à détourner l'autorité de l'institution pour donner l'illusion de la création inimitable, fournit un terrain particulièrement favorable au jeu des censures croisées et cumulées qu'autorise la référence successive et parfois simultanée au culte scolaire du brio et au goût académique de la juste mesure. Les professeurs d'enseignement supérieur trouvent ainsi dans les ambiguïtés mêmes d'une idéologie où s'expriment à la fois la dualité sociale du recrutement du corps et l'ambivalence de la définition objective du poste professionnel l'instrument le mieux fait pour réprimer sans se contredire toutes les déviations par rapport à deux systèmes de normes en plus d'un point contradictoires. On comprend que le mépris

montrer que, pour la grande bourgeoisie des affaires et du pouvoir, le normalien qui, dans l'idéologie professorale, représente l'idéal de l'homme cultivé, n'est pas loin d'être à l'élève de l'E.N.A., incarnation d'une culture mondaine mise au goût du jour, ce que le « fort en thème » est à l'homme cultivé selon les canons de l'Ecole traditionnelle.

27. La discordance structurale entre la position éminente dans l'institution et la position hors de l'institution qui résulte de la position inférieure (ou marginale) de l'institution dans la structure du pouvoir pourrait constituer un des principes explicatifs les plus puissants des pratiques et des opinions des professeurs d'enseignement supérieur (proches, sous ce rapport, des officiers supérieurs).

souverain pour les vertus laborieuses du travailleur intellectuel, retraduction universitaire de l'aristocratie du talent — qui retraduit lui-même conformément aux exigences de l'hérédité bourgeoise l'idéologie aristocratique de la naissance —, se conjugue sans peine avec la réprobation morale à l'égard du succès immédiatement perçu comme compromission mondaine et avec la défense pointilleuse des droits statutaires, fût-ce contre les droits de la compétence ; autant d'attitudes qui expriment sous une forme proprement universitaire la propension petite-bourgeoise à tirer réconfort d'une affirmation apotropaïque de l'universelle médiocrité. Ainsi, toutes les normes universitaires, celles qui président à la sélection des étudiants ou à la cooptation des enseignants aussi bien que celles qui régissent la production des cours, des thèses ou même des travaux à prétention scientifique, tendent toujours à favoriser le succès, au moins au sein de l'institution, d'un type modal d'homme et d'œuvre définis par une double négation, c'est-à-dire par le brillant sans originalité et la lourdeur sans poids scientifique, ou, si l'on veut, le « pédantisme de la légèreté » et la coquetterie de l'érudition.

Bien qu'elle soit presque toujours dominée par l'idéologie bourgeoise de la grâce et du don, l'idéologie petite-bourgeoise de l'ascèse laborieuse réussit à marquer profondément les pratiques scolaires et les jugements sur ces pratiques, parce qu'elle rencontre et réactive une tendance à la justification éthique par le mérite qui, même reléguée ou refoulée, est inhérente à l'idéologie dominante. Mais on ne comprendrait pas le syncrétisme de la morale universitaire si l'on ne voyait que la relation de subordination et de complémentarité qui s'établit entre les idéologies petite-bourgeoise et grande-bourgeoise re-produit (au double sens du terme), dans la logique relativement autonome de l'institution scolaire, une relation d'alliance antagonique, qui s'observe en d'autres domaines et en particulier dans la vie politique, entre la petite bourgeoisie et les fractions dominantes de la bourgeoisie : prédisposée, par sa double opposition aux classes populaires et aux classes dominantes, à servir le maintien de l'ordre moral, culturel et politique, et par là ceux que sert cet ordre, la

petite bourgeoisie n'est-elle pas condamnée par la division du travail à servir avec zèle dans les postes de cadres subalternes et moyens des bureaucraties chargées de maintenir l'ordre, que ce soit en inculquant l'ordre ou en rappelant à l'ordre ceux qui ne l'ont pas intériorisé²⁸.

Il faut donc mettre les propriétés de structure et de fonctionnement qu'un système d'enseignement doit à sa fonction propre et aux fonctions externes de cette fonction propre en relation avec les dispositions socialement conditionnées que les agents (émetteurs ou récepteurs) doivent à leur origine et à leur appartenance de classe ainsi qu'à la position qu'ils occupent dans l'institution, pour comprendre adéquatement la nature des relations qui unissent le système scolaire à la structure des rapports de classe et mettre au jour, sans tomber dans une sorte de métaphysique de l'harmonie des sphères ou de providentialisme du meilleur ou du pire, des correspondances, des homologies ou des coïncidences réductibles en dernière analyse à des convergences d'intérêt, des alliances idéologiques et des affinités entre les *habitus*²⁹. Même s'il est exclu que l'on

28. Pour suggérer les fonctions qu'assume la division du travail de domination entre la petite et la grande bourgeoisie et, en particulier, la fonction de bouc émissaire et de repoussoir qu'assument les agents subalternes investis de la charge d'exercer par délégation une coercition physique ou symbolique, il suffira d'énumérer quelques-uns des couples d'oppositions les plus significatifs de cette opposition fonctionnelle, soit par exemple le colonel, « père du régiment », et l'adjudant, « chien de quartier » ; le juge et le « flic » ; le patron et le contremaître ; le haut fonctionnaire et le petit employé placé au contact du public ; le médecin et l'infirmier ou le psychiatre et l'infirmier d'asile ; et enfin, à l'intérieur du système universitaire le proviseur et le surveillant général ou le professeur et le « pion ». On sait par exemple le double jeu qu'autorise, dans le système d'enseignement, la dualité des fonctions et des personnels : la dévalorisation proclamée ou tacite de la bureaucratie des administrateurs scolaires et des agents d'encadrement constitue un des ressorts les plus sûrs et les plus économiques du charisme d'institution.

29. Pour faire voir la distance séparant de l'analyse des médiations concrètes la formulation théorique qui, dans le meilleur des cas, la résume et, dans le pire, en dispense, il suffit de renvoyer à certaines des analyses de ce livre qui, réduites à leur sténographie abstraite, s'énonceraient par exemple comme « le système des relations de communication entre des niveaux d'émission et des niveaux de réception systématiquement définis par les relations entre le système d'enseignement comme système de communication et la structure des rapports entre les classes » (chap. I et II) ; ou encore comme « le système des

s'astreigne au discours interminable qui entendrait parcourir en chaque cas le réseau complet des relations conférant son sens complet à chaque relation, il suffit de saisir, à propos d'une relation partielle, le système des relations circulaires qui unissent *structures* et *pratiques*, par la médiation des habitus comme produits des structures, producteurs des pratiques et reproducteurs des structures, pour définir les limites de validité (c'est-à-dire la validité dans ces limites) d'une expression abstraite comme celle de « système de relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports de classe » : ainsi se trouve posé du même coup le principe du travail empirique qui permet d'échapper à l'alternative mondaine et fictive entre le pan-structuralisme machinal et l'affirmation des droits imprescriptibles du sujet créateur ou de l'agent historique³⁰. En tant qu'elle définit les conditions originaires de production des différences entre les habitus, la structure des rapports de classe, entendue comme champ de forces qui s'exprime à la fois dans des antagonismes directement économiques ou politiques et dans un système de positions et d'oppositions symboliques, procure le principe explicatif des caractéristiques systématiques que revêt, dans les différents domaines d'activité, la pratique des agents d'une classe déterminée, même si cette pratique doit en chaque cas sa forme spécifique aux lois propres à chacun des sous-systèmes considérés³¹. Ainsi, faute d'apercevoir que

relations entre le système des valeurs scolaires défini dans ses relations avec les valeurs des classes dominantes et le système des valeurs tenant à l'origine et à l'appartenance sociale du corps des agents » (chap. IV).

30. Sur le rôle que joue le concept d'habitus dans le dépassement de cette alternative préscientifique qui, même en ses formes d'avant-garde, évoque, par plus d'un trait, le vieux débat sur les déterminismes sociaux et la liberté humaine, voir P. Bourdieu, l'habitus comme médiation entre structure et praxis, postface à Erwin Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Ed. de Minuit, 1967, p. 135-167.

31. Tout semble indiquer, par exemple, que c'est le même éthos ascétique de l'ascension sociale qui est au principe des conduites en matière de fécondité et des dispositions à l'égard de l'Ecole d'une partie des classes moyennes : tandis que, dans les catégories sociales les plus fécondes comme les salariés agricoles, les agriculteurs et les ouvriers, les chances d'entrer en sixième décroissent régulièrement à mesure que les familles s'accroissent d'une unité, elles marquent une chute brutale dans les catégories les moins fécondes, artisans et commerçants, employés et cadres moyens, avec les familles de quatre enfants et plus,

c'est seulement par la médiation de l'appartenance de classe, c'est-à-dire à travers les actions d'agents portés à actualiser dans les pratiques les plus différentes (fécondité, nuptialité, conduites économiques, politiques ou scolaires) les mêmes types fondamentaux d'habitus, que s'établit la relation entre les différents sous-systèmes, on s'expose à réifier des structures abstraites en réduisant la relation entre ces sous-systèmes à la formule logique permettant de retrouver n'importe lequel d'entre eux à partir de l'un d'eux ; ou, pire, à ne restaurer les apparences du fonctionnement réel du « système social » qu'en donnant aux sous-systèmes, comme fait Parsons, la figure anthropomorphe d'agents liés entre eux par des échanges de services et contribuant par là au bon fonctionnement du système qui ne serait autre chose que le produit de leur composition abstraite³².

Si, dans le cas particulier des relations entre l'Ecole et les classes sociales, l'harmonie paraît parfaite, c'est que les structures objectives produisent les habitus de classe, et en particulier les dispositions et les prédispositions qui, en engendrant les pratiques adaptées à ces structures, autorisent le fonctionnement et la perpétuation des structures : par exemple, la disposition à utiliser l'Ecole et les prédispositions à y réussir dépendent, on l'a vu, des chances objectives de l'utiliser et d'y réussir qui sont attachées aux différentes classes sociales, ces dispositions et

c'est-à-dire celles qui se distinguent de l'ensemble du groupe par leur forte fécondité. Au lieu de voir dans le nombre d'enfants l'explication causale de la baisse du taux de scolarisation, il faut supposer que la volonté de limiter le nombre des naissances et la volonté de donner une éducation secondaire aux enfants expriment, dans les catégories qui les associent, une même disposition ascétique. Pour une analyse des rapports entre l'éthos de classe et la fécondité, on pourra voir P. Bourdieu et A. Darbel, *La fin d'un malthusianisme ?* in Darras, *Le Partage des bénéfices*, Paris, Editions de Minuit, 1966, p. 134-154.

32. Bien qu'ils affirment l'immanence de la structure des rapports de classe à tous les niveaux de la pratique sociale, les lecteurs structuralistes de Marx, emportés par une réaction objectiviste contre toutes les formes idéalistes de la philosophie de l'action, ne veulent connaître les agents que comme « supports » de la structure et se vouent donc à ignorer la question des médiations entre la structure et la pratique, faute de conférer aux structures un autre contenu que le pouvoir, en dernière analyse fort mystérieux, de déterminer ou de surdéterminer d'autres structures.

ces prédispositions constituant à leur tour un des facteurs les plus importants de la perpétuation de la structure des chances scolaires comme manifestation objectivement saisissable des relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports de classe. Il n'est pas jusqu'aux dispositions et aux prédispositions négatives conduisant à l'auto-élimination, c'est-à-dire par exemple la dépréciation de soi, la dévalorisation de l'Ecole et de ses sanctions ou la résignation à l'échec ou à l'exclusion, qui ne puissent se comprendre comme une anticipation inconsciente des sanctions que l'Ecole réserve objectivement aux classes dominées. Plus profondément, seule une théorie adéquate de l'habitus comme lieu de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorité, permet de mettre complètement au jour les conditions sociales de l'exercice de la fonction de légitimation de l'ordre social qui, de toutes les fonctions idéologiques de l'Ecole, est sans doute la mieux dissimulée. Parce que le système d'enseignement traditionnel parvient à donner l'illusion que son action d'inculcation est entièrement responsable de la production de l'habitus cultivé ou, par une contradiction apparente, qu'elle ne doit son efficacité différentielle qu'aux aptitudes innées de ceux qui la subissent, et qu'elle est donc indépendante de toutes les déterminations de classe, alors qu'elle ne fait à la limite que confirmer et renforcer un habitus de classe qui, constitué hors de l'Ecole, est au principe de toutes les acquisitions scolaires, il contribue de manière irremplaçable à perpétuer la structure des rapports de classe et du même coup à la légitimer en dissimulant que les hiérarchies scolaires qu'il produit reproduisent des hiérarchies sociales³³. Pour se convaincre que tout prédispose un système d'enseignement traditionnel

33. Pour faire éprouver concrètement la concordance des effets de l'action et de la sélection scolaires avec les effets de l'éducation pré- ou para-scolaire qui est dispensée de manière anonyme par les conditions d'existence, même si elle est spécifiée et investie de sa signification proprement pédagogique par l'autorité pédagogique d'un groupe familial, il suffit de faire remarquer que, de la sixième à Polytechnique, la hiérarchie des établissements selon le prestige scolaire et le rendement social des titres auxquels ils conduisent, correspond strictement à la hiérarchie de ces établissements selon la composition sociale de leur public.

à servir une fonction de conservation sociale, il suffit de rappeler, entre autres choses, l'affinité d'une part entre la culture qu'il inculque, sa manière de l'inculquer et la manière de la posséder que suppose et produit ce mode d'acquisition, et d'autre part entre l'ensemble de ces traits et les caractéristiques sociales du public auquel il l'inculque, ces caractéristiques étant elles-mêmes solidaires des dispositions pédagogiques et culturelles que les agents d'inculcation tiennent de leur origine sociale, de leur formation, de leur position dans l'institution et de leur appartenance sociale. Etant donné la complexité du réseau de relations à travers lequel s'accomplit la fonction de légitimation de l'ordre social, il serait vain, on le voit, de prétendre en localiser l'exercice dans un mécanisme ou dans un secteur du système d'enseignement : toutefois, dans une société divisée en classes où l'Ecole partage avec des familles inégalement dotées de capital culturel et de la disposition à le faire fructifier la tâche de reproduire ce produit de l'histoire qui constitue à un moment donné du temps le modèle légitime de la disposition cultivée, rien ne sert mieux l'intérêt pédagogique des classes dominantes que le « laisser-faire » pédagogique qui est caractéristique de l'enseignement traditionnel, puisque cette action par défaut, immédiatement efficace et, par définition, insaisissable, semble prédestinée à servir la fonction de légitimation de l'ordre social. C'est dire combien il serait naïf de réduire toutes les fonctions idéologiques du système d'enseignement à la fonction d'endoctrinement politique ou religieux qui peut elle-même, selon le mode d'inculcation, s'exercer d'une manière plus ou moins larvée. Cette confusion, qui est inhérente à la plupart des analyses de la fonction politique de l'Ecole, est d'autant plus pernicieuse que le refus ostentatoire de la fonction d'endoctrinement ou, au moins, des formes les plus déclarées de la propagande politique et de l'instruction civique peut remplir à son tour une fonction idéologique en dissimulant la fonction de légitimation de l'ordre social, lorsque, comme le montre particulièrement bien la tradition française de l'Université laïque, libérale ou libertaire, la neutralité proclamée à l'égard des credos éthiques et politiques ou même l'hostilité affichée

envers les pouvoirs rend plus insoupçonnable la contribution que le système d'enseignement est seul en mesure de rendre au maintien de l'ordre établi.

Ainsi, pour comprendre que les effets sociaux des illusions communes ou savantes qui sont sociologiquement impliquées dans le système des relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports de classes ne sont pas illusoire, il faut remonter au principe qui commande ce système de relations : la légitimation par l'Ecole de l'ordre établi suppose la reconnaissance sociale de la légitimité de l'Ecole, reconnaissance reposant à son tour sur la méconnaissance de la délégation d'autorité qui fonde objectivement cette légitimité ou, plus précisément, sur la méconnaissance des conditions sociales d'une harmonie entre les structures et les habitus assez parfaite pour engendrer la méconnaissance de l'habitus comme produit reproducteur de ce qui le produit et la reconnaissance corrélatrice des structures de l'ordre ainsi reproduit. Ainsi, le système d'enseignement tend objectivement à produire, par la dissimulation de la vérité objective de son fonctionnement, la justification idéologique de l'ordre qu'il reproduit par son fonctionnement. Ce n'est pas un hasard si, victimes de l'effet idéologique de l'Ecole, tant de sociologues sont portés à couper de leurs conditions sociales de production les dispositions et les prédispositions à l'égard de l'Ecole, « espérances », « aspirations », « motivations », « volonté » : oubliant que les conditions objectives déterminent à la fois les aspirations et le degré auquel celles-ci peuvent être satisfaites, ils s'autorisent à crier au meilleur des mondes lorsqu'au terme d'une étude longitudinale des carrières ils découvrent que, comme par une harmonie préétablie, les individus n'ont rien espéré qu'ils n'aient obtenu et n'ont rien obtenu qu'ils n'aient espéré. S'en prenant aux universitaires qui éprouvent toujours « un sentiment de culpabilité à la lecture des statistiques relatives à l'origine sociale des étudiants en faculté », M. Vermot-Gauchy objecte qu'« il ne leur est pas venu à l'idée que la véritable démocratisation consistait peut-être à favoriser le développement des enseignements les mieux adaptés aux caractéristiques et au désir des enfants

issus des milieux modestes ou peu cultivés », et il ajoute : « Peu leur importe que par tradition sociale, aptitude acquise du fait de son appartenance à un milieu, etc., un fils d'ouvrier, intellectuellement brillant, préfère s'orienter vers les anciennes écoles pratiques ou les anciennes écoles nationales professionnelles, pour accéder, s'il en a les capacités, au diplôme de technicien ou d'ingénieur des Arts et Métiers par exemple, et le fils de médecin vers l'enseignement classique en vue d'accéder aux facultés³⁴. » Heureux donc les gens « modestes » qui, dans leur modestie, n'aspirent à rien d'autre, au fond, qu'à ce qu'ils ont et béni soit « l'ordre social » qui n'a garde de faire leur malheur en les conviant à des destins trop ambitieux, aussi mal adaptés à leurs aptitudes qu'à leurs aspirations.

Pangloss planificateur est-il moins effrayant que Pangloss métaphysicien ? Convaincus qu'il suffit de calculer pour produire le meilleur des mondes scolaires dans la meilleure des sociétés possibles, les nouveaux philosophes optimistes de l'ordre social retrouvent le langage de toutes les sociodictées qui visent à convaincre que l'ordre établi est ce qu'il doit être puisqu'il n'est même pas besoin de rappeler à l'ordre, c'est-à-dire à leur devoir-être, les victimes apparentes de cet ordre pour qu'elles consentent à être ce qu'elles doivent être. On comprend qu'ils ne puissent que taire, parce qu'ils l'assument tacitement, la fonction de légitimation et de conservation de l'ordre établi dont s'acquitte l'Ecole lorsqu'elle persuade de la légitimité de leur exclusion les classes qu'elle exclut, en les empêchant d'apercevoir et de contester les principes au nom desquels elle les exclut. Les verdicts du tribunal scolaire ne sont aussi décisifs que parce qu'ils imposent simultanément la condamnation et l'oubli des attendus sociaux de la condamnation. Pour que le destin social soit changé en vocation de la liberté ou en mérite de la personne, comme dans le mythe platonicien où les âmes qui ont tiré leur « lot » doivent boire l'eau du fleuve de l'oubli avant de redescendre sur terre pour y vivre la destinée qui leur est échue, il faut et il suffit

34. M. Vermot-Gauchy, *op. cit.*, p. 62-63.

que l'Ecole, « hiérophante de la Nécessité », réussisse à convaincre les individus qu'ils ont eux-mêmes choisi ou conquis les destinées que la nécessité sociale leur avait par avance assignées. Mieux que les religions politiques dont la fonction la plus constante a été, comme l'observe Max Weber, de doter les classes privilégiées d'une théodicée de leur privilège, mieux que les sotériologies de l'au-delà qui contribuaient à perpétuer l'ordre social par la promesse d'une subversion posthume de cet ordre, mieux qu'une doctrine comme celle du *Kharma* où Weber voyait le chef-d'œuvre des théodicées sociales, puisqu'elle justifiait la qualité sociale de chaque individu dans le système des castes par son degré de qualification religieuse dans le cycle des transmigrations, l'Ecole parvient aujourd'hui, avec l'idéologie des « dons » naturels et des « goûts » innés, à légitimer la reproduction circulaire des hiérarchies sociales et des hiérarchies scolaires.

Ainsi, la fonction la plus cachée et la plus spécifique du système d'enseignement consiste à cacher sa fonction objective, c'est-à-dire à masquer la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classe³⁵. Pour s'en convaincre, il suffit d'écouter un planificateur conséquent qui, s'interrogeant sur les moyens les plus sûrs d'opérer une sélection anticipée des sujets aptes à réussir scolairement et d'augmenter par là le rendement technique

35. Il est peu d'institutions qui, autant que le système d'enseignement, soient protégées contre l'investigation sociologique. S'il est vrai que l'Ecole a pour fonction de cacher les fonctions externes de sa fonction propre et qu'elle ne peut s'acquitter de cette fonction idéologique qu'en cachant qu'elle s'en acquitte, la science ne peut avoir d'objet en ce cas qu'à condition de prendre pour objet ce qui fait obstacle à la construction de l'objet. Refuser pareil projet scientifique, c'est se vouer à l'adhésion aveugle ou complice au donné tel qu'il se donne, que cette démission théorique se masque sous la rigueur affichée des procédures empiriques ou qu'elle se légitime par l'invocation de l'idéal de la « neutralité éthique », simple pacte de non-agression avec l'ordre établi. S'il n'est de science que du caché, la science de la société est, par soi, critique, sans que le savant qui choisit la science ait jamais à choisir la critique : le caché est, en ce cas, un secret, et un secret bien gardé, lors même que personne n'est préposé à sa garde, parce qu'il contribue à la reproduction d'un « ordre social » fondé sur la dissimulation des mécanismes les plus efficaces de sa reproduction et qu'il sert par là les intérêts de ceux qui ont intérêt à la conservation de cet ordre.

du système scolaire, est conduit à se demander quelles sont les caractéristiques des candidats qu'on est en droit de prendre en compte : « Dans une démocratie, des institutions entretenues par des fonds publics ne peuvent retenir ouvertement certaines caractéristiques comme critères de sélection. Parmi les caractéristiques que l'on serait normalement fondé à prendre en compte, il y a le sexe, le rang de naissance, le temps passé à l'école, l'apparence physique, l'accent ou l'intonation, le statut socio-économique des parents et le prestige de la dernière école fréquentée (...). Mais serait-il démontré que ceux dont les parents sont situés très bas dans la hiérarchie sociale tendent à représenter de mauvais paris quant à leurs résultats scolaires à l'Université, un biais direct et manifeste de la politique de sélection contre ces candidats serait inacceptable³⁶. » Bref, le temps (donc l'argent) gaspillé est aussi le prix qu'il faut payer pour que reste masquée la relation entre l'origine sociale et les résultats scolaires puisque, en voulant faire à un moindre coût et plus rapidement ce que le système fera de toutes façons, on porterait au jour, en l'annulant du même coup, une fonction qui ne peut s'exercer que si elle reste cachée. C'est toujours au prix d'une dépense ou d'un gaspillage de temps que le système scolaire légitime la transmission du pouvoir d'une génération à une autre en cachant la relation entre le point de départ et le point d'arrivée sociaux de la trajectoire scolaire, grâce à ce qui n'est, à la limite, qu'un effet de certification rendu possible par la longueur ostentatoire et parfois hyperbolique de l'apprentissage. Plus généralement, si le temps perdu n'est pas dépensé en pure perte, c'est qu'il est le lieu d'une transformation des dispositions à l'égard du système et de ses sanctions qui est indispensable au fonctionnement du système et au remplissement de ses fonctions : ce qui sépare de l'auto-élimination différée l'élimination immédiate sur la base d'une prévision des chances objectives d'élimination, c'est

36. R. K. Kelsall, « University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance — A Critical Appraisal of the British Evidence », in Paul Hamos (ed.) : *Sociological Studies in British University*, The Sociological Review : Monograph n° 7, Keele, oct. 1963, p. 99.

le temps qu'il faut pour que les exclus se persuadent de la légitimité de leur exclusion. Si, pour éliminer les classes les plus éloignées de la culture scolaire, les systèmes d'enseignement recourent de plus en plus souvent aujourd'hui à la « manière douce », pourtant plus coûteuse en temps et en moyens, c'est que, au titre d'institution de police symbolique, vouée à décevoir chez certains les aspirations qu'elle encourage chez tous, le système d'enseignement doit se donner les moyens d'obtenir la reconnaissance de la légitimité de ses sanctions et de leurs effets sociaux, en sorte que des instances et des techniques de manipulation organisée et explicite ne peuvent manquer d'apparaître lorsque l'exclusion ne suffit plus par soi à imposer l'intériorisation de la légitimité de l'exclusion³⁷.

Ainsi, le système scolaire, avec les idéologies et les effets qu'engendre son autonomie relative, est à la société bourgeoise en sa phase actuelle ce que d'autres formes de la légitimation de l'ordre social et de la transmission héréditaire des privilèges ont été à des formations sociales qui différaient tant par la forme spécifique des rapports et des antagonismes entre les classes que par la nature du privilège transmis : ne contribue-t-il pas à convaincre chaque sujet social de rester à la place qui lui incombe

37. Le système d'enseignement français qui en sa forme traditionnelle exigeait et obtenait la reconnaissance de verdicts sans appel exprimant une hiérarchie toujours univoque (même si elle se dissimulait sous un emboîtement de hiérarchies) s'oppose sous ce rapport à des systèmes qui, comme l'Université américaine, prévoient la résolution institutionnelle des tensions résultant de l'écart entre les aspirations qu'elle contribue à inculquer et les moyens sociaux de les réaliser : si l'on passe à la limite, on entrevoit des universités qui, s'assurant de façon quasi explicite comme un cas particulier du système des institutions de police symbolique, se doteraient de tous les instruments institutionnalisés (tests, système d'aiguillage et de voies de garage constituant une université subtilement hiérarchisée sous les apparences de la diversité) et des personnels spécialisés (psychologues, psychiatres, conseillers en orientation, psychanalystes) permettant la manipulation discrète et souriante de ceux que l'institution condamne, exclut ou relègue. Cette utopie permet d'apercevoir que la « rationalisation » des instruments techniques et institutionnels de l'exclusion, de l'orientation et de l'inculcation de l'adhésion à l'orientation et à l'exclusion permettrait au système scolaire de remplir, de manière plus efficace parce que plus irréprochable, les fonctions dont il s'acquitte aujourd'hui lorsqu'il sélectionne et, en cachant les principes de sa sélection, obtient l'adhésion à cette sélection et aux principes qui la fondent.

par nature, de s'y tenir et d'y tenir, *ta beoutou prattein*, comme disait Platon ? Ne pouvant invoquer le droit du sang — que sa classe a historiquement refusé à l'aristocratie — ni les droits de la Nature — arme autrefois dirigée contre les distinctions nobiliaires qui risquerait de se retourner contre la « distinction » bourgeoise — ni les vertus ascétiques qui permettaient aux entrepreneurs de première génération de justifier leur succès par leur mérite, l'héritier des privilèges bourgeois doit en appeler aujourd'hui à la certification scolaire qui atteste à la fois ses dons et ses mérites. L'idée contre nature d'une culture de naissance suppose et produit la cécité aux fonctions de l'institution scolaire qui assure la rentabilité du capital culturel et en légitime la transmission en dissimulant qu'elle remplit cette fonction. Ainsi, dans une société où l'obtention des privilèges sociaux dépend de plus en plus étroitement de la possession de titres scolaires, l'Ecole n'a pas seulement pour fonction d'assurer la succession discrète à des droits de bourgeoisie qui ne sauraient plus se transmettre d'une manière directe et déclarée. Instrument privilégié de la sociodicée bourgeoise qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, elle parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites qu'en matière de culture la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession.

appendice

**l'évolution de la structure des chances d'accès
à l'enseignement supérieur : déformation
ou translation ?**

Il est des questions qui, comme celle de la « démocratisation » du recrutement de la population scolarisée, sont si étroitement intégrées à une problématique idéologique pré-déterminant, sinon les réponses possibles, du moins les lectures possibles de ces réponses, que l'on hésite à donner ne fût-ce que l'apparence d'intervenir, même avec des raisons scientifiques, dans un débat où la raison scientifique tient si peu de place. Il est piquant par exemple que ceux qui ont été les premiers à crier à la « démocratisation », sans l'ombre d'une preuve chiffrée ou en se fondant sur la comparaison hâtive et prévenue de simples pourcentages des représentants de chaque catégorie sociale dans la population scolarisée¹, s'empressent aujourd'hui de dénoncer comme l'effet d'une obsession idéologique toute tentative pour mesurer scientifiquement l'évolution des chances d'accès aux divers ordres et aux différents types d'enseignement en fonction de l'origine sociale : pour apprécier pleinement le paradoxe, il faut savoir que la mesure de l'évolution des chances scolaires sur une période suffisamment longue n'est possible que depuis la publication par le B. U. S. de séries statistiques ventilées selon des catégories relativement pertinentes². Par opposition à

1. Pourcentages qui sont le plus souvent empruntés sans autre forme de procès méthodologique à des statistiques construites selon des catégories disparates dans le temps ou dans l'espace et à propos de sous-ensembles mal définis ou changeants de la population scolarisée : ainsi voit-on un article, qui ne représente qu'une forme-limite, trancher de la question de la démocratisation de l'enseignement (réduite, par un jeu de mots, à la question de la composition sociale de la population étudiante) en s'appuyant sur des statistiques qui, pour les besoins de l'établissement de séries chronologiques, doivent mêler les cadres subalternes, moyens et supérieurs de la fonction publique dans une catégorie dite des « fonctionnaires civils et militaires » ; découpage d'autant plus désinvolte qu'il vient à l'appui d'une « analyse » visant à démontrer le passage d'un « recrutement bourgeois » à un « recrutement moyen ».

2. Si, en 1963, nous avons dû nous en tenir à un calcul portant sur une seule année des chances d'accès à l'enseignement supérieur et des chances conditionnelles d'accès aux différentes facultés en fonction de l'origine sociale et du sexe (calcul effectué pour la première fois sous cette forme), c'est que, jusqu'aux années 1958, les statistiques de la population étudiante, par catégorie socio-professionnelle d'origine, par sexe et par faculté, qui étaient disponibles pour les époques antérieures,

la simple manipulation de taux de représentation des différentes catégories d'étudiants dans l'ensemble de la population étudiante (implicitement ou explicitement traitée comme un empire dans un empire), la construction des probabilités objectives de scolarisation attachées aux différentes catégories sociales oblige à rapporter la part des survivants scolaires de chaque catégorie à l'ensemble de la catégorie d'origine : aussi fournit-elle un des moyens les plus efficaces de saisir empiriquement le système des relations qui unissent, à un moment donné du temps, le système d'enseignement et la structure des classes sociales en même temps que de mesurer la transformation dans le temps de ce système de relations³.

Cette construction constitue en tout cas le seul moyen d'échapper à toutes les erreurs résultant de l'autonomisation d'une population de survivants qui doivent l'essentiel de leurs caractéristiques bien moins à la *composition sociale* du groupe qu'ils constituent qu'à leurs relations objectives avec la catégorie dont ils sont les représentants scolaires, relations qui s'expriment par exemple dans les taux de sélection différentielle selon la classe sociale et le sexe⁴; plus généralement, c'est à condition de mettre en œuvre systématiquement *le mode de pensée relationnel*, que l'on peut échapper à l'erreur qui consiste à voir des attributs substantiels dans les propriétés attachées à une catégorie, faute d'apercevoir que la signifi-

regroupaient dans une même catégorie tous les fonctionnaires civils et militaires, sans distinction de grade... Cf. P. Bourdieu et J. C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964, pp. 15 et suivantes (tableau des chances) et pp. 145 et suivantes (note sur la méthode employée pour la construction de ce tableau).

3. Ainsi, dès que l'on rapporte l'évolution de la part relative des étudiants originaires des classes moyennes dans la population étudiante à l'évolution de la part relative des classes moyennes dans la population active française, on aperçoit immédiatement tout ce qu'il y a de fictif dans les analyses qui tendent à interpréter le poids légèrement croissant de cette catégorie d'étudiants (identifiée par la profession du père *au moment de l'inscription en faculté*) comme une indication de la participation accrue de ces classes aux bénéfices de la scolarisation supérieure : en effet, entre 1962 et 1968, ce sont justement les catégories sociales les plus nombreuses et les plus représentatives des classes moyennes qui ont connu dans la population active les taux d'accroissement les plus élevés, soit + 34,2 % pour les cadres moyens dans leur ensemble (+ 67 % pour les professeurs et les professions littéraires et scientifiques) et + 26,4 % pour les employés, contre, par exemple, + 4 % pour les patrons de l'industrie et du commerce (— 1,9 % pour les industriels proprement dits). *Economie et statistique*, n° 2, juin 1969, p. 43.

4. Pour d'autres exemples voir *supra*, ch. 3, pp. 195-197.

cation adéquate de chacun des termes d'une relation (par exemple, celle qui unit les prises de position politique à l'appartenance à une discipline) ne peut être complètement établie qu'à l'intérieur du système des relations qu'ils recouvrent et dissimulent : que l'on songe par exemple à la littérature de « sociologues » sur le rôle des sociologues dans le mouvement de mai ou aux naïvetés qu'inspire le taux relativement élevé de fils d'ouvriers dans les facultés des sciences, lorsqu'on omet de le référer au quasi-monopole des classes privilégiées sur les plus grandes écoles scientifiques, c'est-à-dire de poser le problème du recrutement social à l'échelle du système des études scientifiques. La vigilance contre la tentation de traiter les éléments indépendamment des relations qui les constituent en système ne s'impose jamais autant que dans la comparaison d'époques différentes : ainsi pour saisir la signification sociale de la part des différentes catégories sociales dans les différentes facultés ou les différentes disciplines, il faut prendre en compte la *position* que telle faculté ou telle discipline occupe à un moment donné du temps dans le système des facultés ou des disciplines, sous peine de succomber aux illusions de l'histoire monographique qui, concluant implicitement de l'identité des mots à l'identité substantielle à travers le temps des institutions ou des traits correspondants, se condamne à comparer l'incomparable et à omettre de comparer des éléments qui, incomparables lorsqu'on les appréhende en eux-mêmes et pour eux-mêmes, constituent les termes véritables de la comparaison parce qu'ils occupent des positions homologues dans deux états successifs du système des institutions d'enseignement⁵.

5. Ainsi, par exemple, parce que le système des grandes écoles ne peut être pensé en dehors des relations qui l'unissent aux autres institutions d'enseignement supérieur et parce qu'aucune école particulière ne peut être pensée en dehors de ses relations avec les autres écoles, c'est-à-dire abstraction faite de la position qu'elle occupe à un moment donné du temps dans le système des grandes écoles, une histoire sociale de l'Ecole polytechnique ou de l'Ecole normale supérieure (plus précisément une histoire du recrutement social, des carrières, ou même des attitudes politiques et religieuses des élèves de ces écoles) qui ignorerait la position de chacune d'elles dans le système des grandes écoles, et par là, tout ce qui découle de leur *valeur de position* dans la structure des rapports entre le système des grandes écoles et le système du pouvoir, ne serait-ce que du fait de la création de l'Ecole nationale d'administration, serait tout aussi fallacieuse qu'une histoire de Saint-Cyr qui, en s'enfermant dans l'idiographie, n'apercevrait pas que telle autre école (par exemple les écoles d'agronomie) tend à se substituer progressivement à la première dans le système des fonctions que remplit le système des grandes écoles.

Pour ceux qui concluent de l'accroissement du volume global de la population scolarisée dans l'enseignement supérieur à la « démocratisation » du public des facultés, il faut rappeler que ce phénomène morphologique peut recouvrir une perpétuation de la *statu quo* ou même, dans certains cas, une régression de la représentation des classes défavorisées⁶ aussi bien qu'un élargissement de la base sociale du recrutement. L'accroissement du taux de scolarisation d'une classe d'âge peut en effet s'opérer au bénéfice presque exclusif des catégories sociales qui étaient déjà les plus scolarisées ou, au moins, proportionnellement à la répartition antérieure des inégalités de scolarisation. Plus généralement, la croissance des effectifs est la résultante de facteurs de plusieurs ordres : si, en France, l'augmentation du nombre d'étudiants traduit à la fois (au moins depuis 1964) l'accroissement des cohortes (consécutif de l'accroissement du taux de fécondité après 1946) et l'élévation du taux de scolarisation des classes d'âge supérieures à dix-huit ans, la ventilation de ce taux global entre les taux de scolarisation des différentes catégories socio-professionnelles risque fort d'avoir beaucoup moins changé que ne porte à le supposer l'élévation continue du taux global de scolarisation dans l'enseignement supérieur.

Plus précisément, pour se donner une approximation numérique de la structure des chances socialement conditionnées d'accéder à l'Ecole, et, surtout, pour analyser l'évolution dans le temps de cette structure, il convient de mettre en rapport l'effectif d'une catégorie socialement définie d'étudiants avec l'effectif de la cohorte de jeunes gens de même âge dotée des mêmes caractéristiques sociales. En effet l'augmentation de la part des étudiants originaires d'une catégorie sociale déterminée peut traduire non l'augmentation des chances d'accès des adolescents issus de cette catégorie à l'enseignement supérieur, mais un simple changement du poids numérique de la catégorie dans la population active. C'est pourquoi le calcul de la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur selon la catégorie socio-professionnelle d'origine, le sexe ou tout autre critère représente la formulation la plus exacte de l'ordre de grandeur de l'inégalité des chances scolaires socialement conditionnées et de leur éventail.

6. L'hypothèse n'est jamais complètement exclue — au moins pour un type particulier d'enseignement — même dans un enseignement en expansion et dans une situation de croissance économique. On trouverait un indice de cette tendance dans l'évolution du recrutement des études médicales.

CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DU PÈRE	Années	CHANCES OBJECTIVES (PROBABILITÉS D'ACCÈS)		PROBABILITÉS CONDITIONNELLES									
				Sciences		Lettres		Droit		Médecine		Pharmacie	
		61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66
Salariés agricoles		1,2	3,0	44,0	53,3	36,9	26,4	15,5	16,3	3,6	3,3	0	0,5
	G	1,0	2,3	26,6	32,9	65,6	54,1	7,8	8,4	0	3,2	0	1,3
	Ens	1,1	2,7	34,7	45,0	50,0	38,0	12,5	12,9	2,8	3,3	0	0,8
Agriculteurs		3,8	8,5	44,6	45,0	27,2	24,4	18,8	20,3	7,4	7,9	2,0	2,2
	G	3,0	6,7	27,5	31,8	51,8	48,5	12,9	10,9	2,9	3,9	4,9	4,6
	Ens	3,4	8,0	37,0	39,2	38,1	35,0	16,2	16,1	5,6	6,2	3,1	3,3
Ouvriers		1,5	3,9	52,5	50,0	27,5	24,8	14,4	17,8	5,0	6,6	0,6	0,6
	G	1,2	2,9	29,3	31,0	56,0	54,4	10,4	10,2	2,6	2,7	1,7	1,4
	Ens	1,3	3,4	42,8	42,1	39,9	37,2	12,3	14,7	3,6	5,0	1,4	1,0
Employés		10,0	17,9	46,0	37,7	17,6	21,6	24,6	26,7	10,1	11,8	1,6	1,7
	G	7,8	14,3	30,4	22,3	44,0	53,4	16,0	14,3	6,1	5,7	3,5	4,0
	Ens	9,0	16,2	39,4	31,1	28,6	35,5	21,1	21,5	8,6	9,2	2,3	2,7
Patrons de l'industrie et du commerce		14,6	25,0	40,3	37,2	24,9	17,1	20,5	26,6	11,0	15,4	3,3	3,3
	G	13,3	21,2	21,8	22,4	55,7	47,4	11,7	15,7	4,8	7,6	6,0	6,7
	Ens	13,9	23,2	31,8	30,5	39,1	30,6	16,4	21,6	8,1	12,0	4,6	4,8
dont industriels		52,8	74,0	28,5	34,3	25,2	11,6	22,0	32,3	20,0	17,8	3,9	4,0
	G	56,9	68,6	13,2	18,4	57,8	42,5	11,2	19,8	10,8	9,8	6,8	9,2
	Ens	54,4	71,5	21,1	26,6	41,1	26,0	17,0	26,5	15,5	14,0	5,3	6,4
Cadres moyens		24,7	38,2	38,3	41,2	30,2	21,0	21,0	23,2	8,5	12,6	2,0	1,8
	G	25,4	31,4	22,2	25,5	61,9	52,6	9,1	11,3	3,4	6,4	3,4	3,9
	Ens	24,9	35,4	30,5	34,3	45,6	35,0	15,2	18,0	6,0	9,9	2,7	2,8
Professions libérales et cadres supérieurs		38,7	61,0	40,0	35,7	19,3	13,7	21,8	26,8	14,7	20,1	4,2	3,5
	G	36,9	51,2	25,7	22,8	48,6	43,5	11,6	15,0	6,5	11,1	7,6	7,4
	Ens	38,0	58,7	33,3	30,0	33,2	27,0	16,9	21,5	10,8	16,2	5,8	5,2

LA TRANSLATION DE LA STRUCTURE DES CHANCES

La lecture du tableau des chances d'accès à l'enseignement supérieur faisait apparaître, en 1961-62, des disparités considérables entre les différentes catégories sociales : c'est ainsi qu'un fils de salarié agricole avait 1,2 chance sur cent d'entreprendre des études supérieures, et un fils d'industriel plus d'une chance sur deux. Cette mesure de l'éventail des inégalités faisait voir qu'à cette époque le système d'enseignement tendait à éliminer purement et simplement les enfants d'origine populaire de l'accès au niveau supérieur du *cursus*.

Entre 1962 et 1966, les chances d'accès à l'enseignement supérieur se sont accrues pour toutes les catégories sociales. Mais si l'on entend par « démocratisation » ce que le mot suggère toujours implicitement, à savoir le processus d'égalisation des chances scolaires des enfants issus des différentes catégories sociales (l'égalité parfaite des chances supposant que toutes les sous-catégories aient un taux de chances égal au taux global de scolarisation de la classe d'âge), l'accroissement empiriquement constaté des chances de toutes les catégories ne constitue pas par soi un signe de « démocratisation ». D'autre part, pour être sociologiquement rigoureuse, l'analyse de l'évolution de la structure des chances suppose que l'on prenne aussi en compte la signification sociale de l'évolution de cette structure considérée en tant que telle. Si, pour s'en tenir aux catégories extrêmes, on constate que les chances d'accès à l'enseignement supérieur des fils d'ouvriers et de salariés agricoles ont plus que doublé pendant la période, alors que celles des fils de cadres supérieurs ont été seulement multipliées par 1,6, il est trop évident que le doublement d'un taux très faible de chances n'a pas la même signification ni les mêmes effets sociaux que celui d'un taux trente fois supérieur. Pour prendre la juste mesure des conséquences sociales de ces changements numériques qui, comme le montre le graphique, reviennent à une *translation vers le haut* de la structure des chances scolaires des différentes classes sociales (voir graphique n° 2), il faudrait donc en toute rigueur pouvoir déterminer les *seuils* qui, dans les différentes zones de l'échelle des chances, sont de nature à produire des transformations significatives des systèmes d'aspiration des agents. On sait en effet qu'à des chances objectives différentes correspondent des systèmes d'attitudes différents à l'égard de l'Ecole et de l'ascension sociale par l'Ecole : même si elles ne font pas l'objet d'une estimation consciente, les chances scolaires, dont l'expression peut se donner à percevoir intuitivement dans le groupe d'appartenance (voisinage ou groupe des pairs), par exemple sous les espèces concrètes du nombre d'individus connus qui sont

encore scolarisés ou qui sont déjà au travail à un âge donné, contribuent à déterminer l'image sociale des études supérieures qui est en quelque sorte objectivement inscrite dans un type déterminé de condition sociale ; selon que l'accès à l'enseignement supérieur est collectivement ressenti, même de manière diffuse, comme un avenir impossible, possible, probable, normal ou banal, c'est toute la conduite des familles et des enfants (et en particulier leur conduite et leur réussite à l'Ecole) qui varie parce qu'elle tend à se régler sur ce qu'il est « raisonnablement » permis d'espérer. Dans la mesure où, à des niveaux quantitativement différents des taux de chances collectives correspondent des expériences *qualitativement* différentes, les chances objectives d'une catégorie sociale constituent, par la médiation d'un processus d'intériorisation du destin objectif de la catégorie, un des mécanismes par lesquels se réalise ce destin objectif.

Ainsi, passant de 52,8 % à 74 %, la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur propre aux fils d'industriels a été multipliée seulement par 1,4 ; toutefois, le taux ainsi atteint (74 %) les situe désormais à un niveau de l'échelle des chances auquel ne peut correspondre qu'une expérience de la quasi-certitude de scolarisation, avec les nouveaux avantages et les nouvelles contradictions associés à cette expérience. Si l'on considère d'une part qu'un nombre important d'enfants d'industriels sont scolarisés dans les classes préparatoires et dans les grandes écoles (donc non compris dans les effectifs qui ont servi de base au calcul de ce taux) et si l'on tient compte en outre des études payantes non recensées dont les membres de cette catégorie sont les premiers bénéficiaires (pseudo-écoles supérieures de commerce, de publicité, de journalisme, de cinéma, de photographie, etc.), on doit admettre que la quasi-totalité des fils d'industriels susceptibles de suivre des cours est effectivement scolarisée bien après dix-huit ans, et que l'on tend à voir apparaître les premiers signes d'une sur-scolarisation de classe.

En définitive, au travers de l'accroissement général des taux de probabilité d'accès, l'évolution de la structure des chances scolaires entre 1962 et 1966 a consacré les privilèges culturels des classes supérieures : pour trois catégories en effet, fils et filles d'industriels et fils de cadres supérieurs, les probabilités d'accès atteignent ou dépassent le seuil de 60 %, compte non tenu des élèves des grandes écoles. Pour un fils de cadre supérieur, la poursuite d'études après le baccalauréat était en 1961-62 un avenir probable ; en 1965-66, c'était un avenir banal. Inversement, l'augmentation des probabilités d'accès

des enfants issus des classes populaires n'a pas été telle qu'ils se trouvent décisivement éloignés de la zone des chances objectives où se forge l'expérience de la résignation ou, par exception, celle du miraculé de l'Ecole : qu'un fils d'ouvrier ait 3,9 chances sur cent au lieu de 1,5 d'accéder à l'enseignement supérieur, cela ne peut suffire à modifier l'image qui fait des études supérieures un avenir improbable, sinon « déraisonnable » ou, si l'on veut, inespéré. Quant aux classes moyennes, il est probable que certaines fractions (en particulier les instituteurs et les petits fonctionnaires) sont parvenues à un seuil où les études supérieures tendent à apparaître comme une possibilité normale et où tend à s'affaiblir la représentation des études faisant du baccalauréat le terme à peu près obligé du cursus.

En d'autres termes, la représentation, déjà admise depuis longtemps dans les classes supérieures, qui fait du baccalauréat un simple droit d'accès à l'enseignement supérieur (ce que dit négativement la formule « le bac, ce n'est rien »), tend à se répandre au niveau des classes moyennes : la représentation qui inspirait jusque-là nombre d'abandons d'études après le baccalauréat, abandons très fréquents chez les fils de cadres moyens et surtout d'employés qui bornaient leur ambition, par un effet d'hysteresis, à franchir la barrière à laquelle s'était heurté leur père au cours de sa carrière (« sans le bac on n'a rien ») tend à céder la place à la représentation inverse (« avec le bac on n'a plus rien »), d'ailleurs fondée sur une expérience réelle et réaliste, du fait que le baccalauréat qui est devenu, en beaucoup de cas, la condition de l'accès à des fonctions auxquelles la génération précédente avait pu parvenir par « la petite porte », c'est-à-dire, bien souvent, avec une instruction primaire, ne suffit plus à assurer automatiquement l'accession aux fonctions de cadre supérieur. On voit, en ce cas, comment ce qui n'est, pour une grande part, qu'une translation des aspirations peut être vécu par les sujets comme un changement de nature ou, comme diraient les observateurs qui n'ont pas peur des mots, comme une « mutation ».

Mais l'inégalité des chances d'accès à l'Université n'exprime encore que très partiellement les inégalités scolaires socialement conditionnées : le tableau des chances conditionnelles montre que les étudiants et les étudiantes de diverses origines ne se retrouvent pas indifféremment dans n'importe quel type d'études. Si l'origine sociale ou le sexe ne jouaient leur rôle de crible différentiel que pour l'accès à l'enseignement supérieur et si, une fois acquise l'entrée en faculté des contingents

inégalement sélectionnés avaient des chances égales d'entrer dans les différentes filières, bref si la répartition des étudiants dans les diverses facultés ne dépendait que de la « vocation » et des « goûts » individuels (considérés comme propensions naturelles échappant aux déterminismes sociaux), on devrait, pour cent étudiants d'une origine donnée, trouver une répartition des chances conditionnelles qui, dans chaque catégorie sociale, reflèterait purement et simplement la part des différentes disciplines dans l'effectif total des étudiants, soit respectivement 31,5 pour les lettres, 32,4 pour les sciences, 16,5 pour le droit, 15,6 pour la médecine et 4,0 pour la pharmacie en 1961-62, et, dans le même ordre, 34,4, 31,4, 19,9, 10,7, et 3,5 % en 1965-66. On voit que la distribution empiriquement constatée présente, par rapport à la répartition au hasard qui découlerait du « libre jeu des facultés naturelles », une déviation systématique qui tient, *grosso modo*, à ce que les étudiants originaires des classes défavorisées s'orientent plutôt vers les facultés des lettres et des sciences et les étudiants originaires des classes favorisées vers les facultés de droit et de médecine. En fait, on doit même remarquer qu'entre 1961-62 et 1965-66, cette *spécialisation sociale* des facultés tend à s'accroître.

En 1961-62, les étudiants des classes populaires se dirigeaient principalement vers les études de lettres ou de sciences, alors qu'une proportion plus élevée d'étudiants originaires des classes supérieures s'engageait dans les études de droit ou de médecine : c'est ainsi que 84,7 % des enfants de salariés agricoles étaient inscrits en lettres ou en sciences ainsi que 75,1 % des enfants d'agriculteurs et 82,7 % des enfants d'ouvriers ; en revanche, c'était le cas pour 66,5 % seulement des enfants des cadres supérieurs et pour 62,2 % des enfants d'industriels (dont on sait qu'ils sont très fortement représentés dans les grandes écoles scientifiques). Bref, plus on descend dans la hiérarchie sociale et plus l'accès à l'enseignement supérieur doit être payé d'une *restriction des choix* allant pour les catégories les plus défavorisées jusqu'à la *relégation* à peu près obligatoire dans les études de lettres ou de sciences. L'évolution des taux de probabilités conditionnelles entre 1962 et 1966 montre que la distribution est restée à peu près inchangée, les différentes catégories sociales se hiérarchisant de la même façon sous le rapport du « choix » des disciplines littéraires et scientifiques. Si l'accroissement de la part des étudiants en droit dans l'effectif global se traduit pour toutes les catégories socio-professionnelles par une diminution des chances conditionnelles de faire des études litté-

raires et scientifiques, cette diminution est particulièrement marquée dans le cas des catégories supérieures : tandis que les enfants de salariés agricoles ont en 1966 83 % de chances de s'inscrire en lettres ou en sciences, ceux des agriculteurs 74,2 (soit — 0,9 % par rapport à 1962) et ceux des ouvriers 79,3 % (— 3,4 %), les chances des enfants de cadres supérieurs ne sont plus que 57 % (— 9,5 %) et celles des enfants d'industriels de 52,6 % (— 9,6 %) ; l'écart entre les enfants d'ouvriers et ceux des cadres supérieurs passant au cours de la période de 15 % à 22 %. Si l'on examine plus en détail l'évolution des probabilités conditionnelles des garçons, on constate, pour toutes les catégories sociales (à l'exception des fils d'employés), une diminution des probabilités d'entrée en faculté des lettres mais la régression est beaucoup plus sensible pour les classes supérieures que pour les classes populaires et moyennes : ainsi les chances des fils d'ouvriers passent de 27,5 % à 24,8 %, tandis que celles des fils de cadres supérieurs tombent de 19,3 % à 13,7 % et que celles des fils d'industriels régressent de 25,2 % à 11,6 %. Sachant que l'accès à l'enseignement secondaire ne s'est étendu à des fractions nouvelles des classes populaires qu'au prix de la relégation dans des établissements ou des sections (moderne par exemple) objectivement situées au bas de la hiérarchie scolaire, relégation engageant les enfants issus de ces classes dans un *engrenage* qui les voue presque inévitablement aux facultés des sciences, par opposition non seulement aux autres facultés mais aussi aux autres grandes écoles scientifiques⁷, on comprend que l'on puisse constater, pour les étudiants des classes populaires, une augmentation de la probabilité conditionnelle d'entreprendre des études de sciences, alors que les étudiants des classes supérieures entreprennent plus fréquemment des études de droit ou de médecine : ainsi les chances des fils de salariés agricoles de faire des études de lettres décroissent de 10,5 % durant la période, tandis que leurs chances d'entreprendre des études de sciences augmentent de 9 % ; inversement les chances des fils de cadres supérieurs de faire des études de lettres diminuent conjointement avec celles de faire des études de sciences (soit respectivement de 5,6 et 4,3 %), tandis que leurs chances d'entreprendre des études de droit ou de médecine augmentent respectivement de 5 et 5,4 %. De façon générale, pour

7. Monique de Saint-Martin, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, IX, n° spécial, 1968, p. 167-184.

les étudiants originaires des classes populaires et moyennes (salariés agricoles, ouvriers, employés et cadres moyens) les chances conditionnelles de faire des études de droit restent sensiblement constantes, l'accroissement maximum atteignant 2,8 % seulement avec la catégorie des cadres moyens ; tandis que les chances des enfants de cadres supérieurs (+ 4,6 %) et surtout les industriels (+ 9,5 %) s'accroissent nettement. Il en va de même pour les études de médecine : les chances d'y accéder sont stationnaires ou en augmentation légère pour les enfants issus des classes populaires, alors qu'elles augmentent de 5,6 % pour les enfants de classes supérieures. En conclusion, on peut considérer que l'accroissement léger des chances des enfants originaires des classes populaires d'accéder à l'Université a été en quelque sorte compensé par un renforcement des mécanismes tendant à reléguer les survivants dans certaines facultés (et cela en dépit des réformes visant à « rationaliser » l'organisation des études qui ont été réalisées au cours de la période étudiée dans les facultés de droit et de médecine).

Il suffit d'appliquer le principe d'interprétation des statistiques qu'implique et appelle le calcul des chances conditionnelles selon les facultés à d'autres différenciations internes du système d'enseignement (comme par exemple celles qui séparent les disciplines au sein d'une même faculté [voir graphiques n° 2 et 3, p. 116 et 119] et surtout celles qui opposent les grandes écoles, elles-mêmes rigoureusement hiérarchisées, à l'ensemble des facultés) pour se donner le moyen d'appréhender, dans les statistiques mesurant l'évolution de la structure des chances d'accès à un niveau et dans un type déterminé d'enseignement, ce qui constitue peut-être la loi fondamentale de la transformation des relations entre le système d'enseignement et la structure des classes sociales : en prenant pour unité l'étudiant, abstraction faite de la position que l'établissement ou la filière d'accueil occupent dans la hiérarchie patente ou cachée de l'institution scolaire, on laisse échapper le redoublement du privilège tenant au fait que les catégories qui ont les plus fortes chances d'accéder à un niveau donné d'enseignement ont aussi les chances les plus fortes d'accéder aux établissements, aux sections et aux disciplines auxquels sont attachées les plus fortes chances de réussite ultérieure, tant scolaire que sociale. Plus, on s'interdit de voir que la translation de la structure des chances d'accès à un système d'enseignement capable de jouer des différenciations préexistantes ou d'en créer de nouvelles s'accompagne nécessairement d'une redéfinition continue des critères de la rareté scolaire et sociale

des titres universitaires⁸. Par ce biais systématique, on tend à sous-estimer l'aptitude du système d'enseignement à neutraliser, grâce à une différenciation croissante dissimulant sa structure hiérarchique, les effets de la translation de la structure des chances d'accès à l'Ecole, ou, si l'on aime mieux, à substituer aux oppositions en terme de tout ou rien, d'accès ou d'exclusion, qui caractérisaient un autre état du système, les gradations savantes et savamment dissimulées qui vont de la pleine reconnaissance des « droits de bourgeoisie » universitaire aux différents degrés de la relégation⁹.

8. La statistique des revenus en fonction de l'âge de cessation des études montre que le rendement économique d'une année supplémentaire d'études s'accroît très brutalement à partir de la tranche d'âge coïncidant *grosso modo* avec l'âge moyen d'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire avec un niveau du cursus dont les classes populaires sont à peu près totalement éliminées. Tout incline à supposer que ce seuil a dû s'élever continûment à mesure que l'accès à un niveau donné d'enseignement perdait de sa rareté du fait de la translation de la structure des chances scolaires.

9. Dans cette logique, oublier les grandes écoles — dont le recrutement social tend à s'élever depuis le début du siècle, le taux des étudiants des classes supérieures passant par exemple de 49 % entre 1904 et 1910 (ou 1924-1930) à 65,9 % en 1966, à l'E.N.S. Lettres et de 36,3 % entre 1904 et 1910, à 49,6 % entre 1924 et 1930 et 67,6 % en 1966 à l'E.N.S. Sciences, c'est commettre une erreur dont la portée est sans commune mesure avec le poids numérique de leur public puisque ces institutions, dotées de la plus haute valeur de position dans le système scolaire et même dans le système de ses relations avec le pouvoir, sont le quasi-monopole des classes privilégiées.

index

INDEX DES THEMES ET DES NOMS (1)

A

- ABEGGLEN (J. C.), 173-174.
 Académisme, *anti* — *académique*, 55, 164 ; (V. aussi *lettré*, *scolaire*).
 Accès, *probabilités d'—*, (V. *probabilités*).
 Acculturation, 44, 61, 91, 138 ; — *forcée et contre —*, 151.
 Action pédagogique, 11-12, 15, 19-26, 47, 159, 169, 223, 225 ; — *dominante*, 21-22, 44-45, 56, 58 ; — *dominée*, 22, 43-44 ; — *de la famille*, 41-42, 47 ; — *légitime*, 37 ; *action scolaire comme —*, 77-79 ; *système des — s*, 25-26 ; (V. aussi *marché*).
 Affinité, — *élective*, 98, 235-236 ; *structurale*, (V. *structural*).
 Agrégation, *agregés*, 170, 180-184, 199 ; *défense de l'—*, 172, 236 ; *Société des — s*, 183.
 Agriculteurs, 113, 151, 244, 260-266.
 Aisance, 55, 143, 145, 150, 197 ; — *bourgeoise*, 199 ; — *magistrale*, 142 ; — *naturelle*, (V. « *naturel* ») ; — *verbale*, 105-106, 151. (V. aussi *disposition*, *distance*, *laborieux*, *manière*, *mode d'acquisition*).
 « *Aliénation* », 38-39 ; — *générique*, 229.
 Amateurisme, 164 ; (V. aussi *lettré*).
 Analphabétisme, *taux d'—*, 212, 214.
 Apprentissage, 151 ; *gaspillage ostentatoire d'—*, 204, 251-252 ; *irréversibilité de l'—*, 58-59. (V. aussi *biographie*, *classe*).
 Aptitudes, (V. *compétence*) ; — *naturelles*, (V. « *naturel* »).
 Arbitraire, 10-12, 19-26 ; — *du contenu imposé*, 22-23 ; — *dominant*, 23, 25-26 ; — *dominé*, 38-39, 57 ; — *et gratuité*, 23 ; — *de l'imposition*, 20-21 ; — *et nécessité sociologique*, 22-23 ; *distance entre — s culturels*, 30-31, 40, 45-46 ; *lien entre les deux — s*, 24-25, 30-31 ; *système des — s*, 38 ; (V. aussi *marché*).
 Aristocratie, 23, 143, 165-166, 179, 241-242, 253 ; (V. aussi *féodalité*).
 Artisans, 93, 244, 260-266 ; (V. aussi *classe*).
 Ascension (*sociale*), 173, 227 ; (V. aussi *mobilité sociale*, *trajectoire*).
 « *Aspirations* », 128, 146, 248, 261.
 Asile, 32, 51, 60.
 Attitudes, (V. *disposition*).
 Auctor, 40-41, 79 ; — *et lector*, 73-75.
 Auto-élimination, *auto-reproduction*, (V. *élimination*, *reproduction*).
 Autonomie, 111, 183, 234 ; — *relative de l'appareil d'état*, (V. *état*) ; — *relative du système d'enseignement*, 26, 76, 126-127, 141, 160, 174, 176, 185, 202, 209, 224, 226, 229-238 ; *conditions sociales de l'—*, 181, 234-237 ; *illusion de l'— absolue du système d'enseignement*, 81-82, 209, 235, 237 ; *limitation de l'—*, 41-42, 237.
 Autonomisation, — *méthodologique*, 125, 128 ; *tendance à l'—*, 76, 181, 183, 195. (V. aussi *inertie*).

(1) Les pages auxquelles renvoie cet index peuvent traiter du thème sans contenir le mot même qui le désigne ici.

Autorité, 10 ; — *pédagogique*, 15, 26-46, 52, 134-136, 138, 157-159, 177, 225, 231 ; — *pédagogique et — personnelle*, 35-36, 79, 81, 225 ; — *scolaire comme — pédagogique*, 15, 79-82, 134, 136, 157-159, 238 ; *argument d'—*, 83.

B

Baccalauréat, 111, 175, 180, 188, 263.
BALAZS (E.), 164.
BALLY (C.), 147.
BARDY (G.), 80.
BENEDICT (R.), 222.
BENNETT (J. W.), 222.
BERNSTEIN (B.), 146.
Besoin, 218-219 ; — *comme produit du travail pédagogique*, 53-54 ; — *d'information*, 38.
Bilinguisme (*et biculturalisme*), 27.
Biographie, 52, 113, 196-198 ; (V. aussi *trajectoire*).
Biologie (*et pédagogie*), 21, 24, 48 ; (V. aussi *reproduction*).
BLANCHARD (R.), 182.
BLOOMFIELD (L.), 151.
BOUGLE (C.), 91, 200.
Bourgeoisie, 29, 165, 174, 197, 242, 252-253 ; *grande —*, 165, 177, 240-245 ; *petite —*, 146, 165, 168, 173, 181, 227, 239-245.
Brillant, 137, 148, 154, 171, 181, 198, 240-242 ; (V. aussi *manière, mode d'acquisition*).
Bureaucratie, bureaucratique, — *pré-bendaire*, 175 ; *hiérarchie —* (V. *hiérarchie*) ; *modèle —*, 224-227 ; *organisation —*, 173, 176, 181-182, 203, 205, 227, 243.

C

Cadres, — *moyens*, 93, 244, 260-267 ; — *moyens des bureaucraties*, 243, 256 ; — *moyens de l'enseignement*, 227 ; — *supérieurs*, 93, 106, 115, 193, 260-267. (V. aussi *classe*).
Canonisation, (V. *neutralisation, ritualisation*).
CALVERTON (V. F.), 165.

Capital, — *linguistique*, 91-92, 94, 96, 101, 144 ; — *linguistique et culturel*, 46, 48, 61, 92-93, 96, 105-106, 114, 125, 137, 192, 196, 253.
Caractère (*national*), 171, 181, 210-211, 220-221, 224.
Carrière, 91-92, 101, 104, 111, 122, 173, 175, 177, 180, 183, 187, 193, 198, 248 ; (V. aussi *trajectoire*).
CASSIRER (E.), 146.
Causalité, — *structurale*, (V. *structural*).
Certification (*effet de*), 43, 177, 202-206, 251, 253.
Champ, — *de forces*, 244 ; — *intellectuel*, 10, 72, 143, 154-155, 172, 178, 228-229 ; — *de légitimité*, 33, 76.
Chances, (V. *probabilités*).
Charisme, 40-41, 136, 175, 179 ; — *d'institution*, 155, 158, 243 ; — *professoral*, 35, 82-83, 140, 155 ; *enseignement — atique*, 36, 151-154, 159.
CHOMSKY (N.), 11.
CLARK (B. R.), 194.
Classe, — *d'âge*, 104, 123, 259 ; — *s-moyennes*, 43, 91-95, 106-107, 109, 122, 148-150, 187, 192, 227, 257, 263 ; (V. aussi *bourgeoisie, commerçants, employés*) ; — *d'origine*, 92, 96, 177, 195-197, 210, 256 ; — *s-populaires*, 30-31, 56-58, 66, 91-95, 105-107, 109, 122, 148-150, 187-188, 192, 227, 239, 263-264, 266 ; (V. aussi *ouvriers*) ; — *s-supérieures (ou dominantes, privilégiées)*, 22, 60, 63, 92-95, 105-107, 109, 122, 147-150, 163, 165, 174, 199, 206, 230-231, 235, 250, 262, 264 ; (V. aussi *bourgeoisie*) ; *Ecole et rapports de —*, 9, 114, 160, 169, 191, 202, 204, 206, 209-210, 213, 217, 222-223, 229-230, 234, 237, 241-246, 248, 250, 252 ; *ethos de —*, (V. *ethos*) ; *origine et appartenance de — (ou sociale)*, 89-90, 93, 97, 103, 111, 188, 223, 229, 238-239, 243-245, 248, 260 ; *rapports de force entre les —s*, 19-21, 56-58, 136, 229 ; *relation entre résultats scolaires et —s sociales*, 93, 95, 101, 103-104, 108, 144, 195-196, 251.

CLERC (P.), 186.
Code, 135, 144-145, 160-161 ; (V. aussi *malentendu linguistique, pédagogie explicite*).
Coercition physique, 31-32, 51-52 ; (V. aussi *force*).
Commentaire, 47, 73-75 ; (V. aussi *auctor et lector*).
Commerçants, 93, 244, 260-266.
Communication, — *pédagogique et —*, 20-21, 34-39, 133-134 ; *définition formelle de la —*, 21, 34 ; *instruments de la —*, 136-138, 170-171 ; *moyens modernes de —*, 40, 59, 228-230 ; *rapports de —*, 92, 133, 135, 159, 243 ; *système d'enseignement comme système de —*, 89-127, 129.
Comparaison, 165, 169, 172, 210, 212, 256, 258.
Compétence, — *légitime*, 50 ; — *linguistique*, 91-92, 94, 101-102, 104, 108, 114, 144, 148, 161.
Compétition, 232 ; — *professionnelle*, 214 ; *tradition de la — pour la —*, 178-179 ; (V. aussi *jesuites*).
Concours, 170-173, 177, 179, 182, 199, 201 ; — *général*, 182, 196 ; — *s-mandarinaux*, (V. *mandarins*).
Concurrence (*pour la légitimité*), 33, 37, 75 ; (V. aussi *monopole*).
Consensus, 75 ; — *sur la hiérarchie des fonctions*, 219 ; *illusion du —*, 18.
Conservatisme, 105, 169, 189 ; — *pédagogique et — social*, 76-77, 159, 234-237.
« Contrôle social », 224, 227.
Cooptation, 183, 199, 216, 242.
Corps, — *sacerdotal*, 72, 174 ; — *universitaire*, 71-74, 76-77, 80-81, 182, 185, 231. (V. aussi *autonomisation, professeurs*).
Cosmétique, 149, 199.
Cours (*magistral*), 142, 152, 155.
Créateurs, 47, 74, 79 ; *idéologie de l'action créatrice*, 73, 124, 155. (V. aussi *auctor, prophète*).
Crise, — *de l'autorité pédagogique*, 78-79 ; — *et système*, 113-114, 124-125, 134.
CROZIER (M.), 224-225.
Cultivé (*homme*), (V. *excellence, manière*).

Culturalisme, 220-224, 229-230.
Culture, — *générale*, 156, 204-205, 240 ; — *héritée du passé*, 174, 235 ; — *légitime*, (V. *légitimité*) ; — *mondaine*, (V. *mondain*) ; — *nationale*, (V. *caractère national*) ; — « populaire », 39, 57, 166 ; — *scolaire*, (V. *scolaire*) ; — *dominante et — dominée*, 38-39, 43-44, 66 ; *arbitraire —l*, (V. *arbitraire*) ; *bonne volonté culturelle*, 43, 146 ; (V. aussi *petite bourgeoisie*) ; *légitimation de la — dominante*, (V. *légitimation*) ; *métaphysique de la —*, 28 ; *rapport à la —*, 68, 159-160, 163, 166, 192, 198, 204, 235, 240.
Curriculum, (V. *carrière*).
Cursus (*scolaire*), 92, 104, 111, 113, 117, 128, 144, 180, 187, 192, 197.

D

DAMOURETTE (J.), 144.
DARBEL (A.), 245.
Déchet (*taux de*), 114, 215-216 ; (V. aussi *mortalité*).
Déculturation, 57-58, 61 ; — *et reculturation*, 60-61.
Définition (*sociale*), 30-31, 53, 135, 154, 170, 193.
Délégation, 39-45, 78, 156, 205 ; — *à deux degrés*, 79-81 ; — *limitée*, 41-45.
Démocratisation, — *du recrutement*, (V. *recrutement*) ; *idéologie de la « — »*, 69-70, 189, 211, 256-257.
Dépendance, 163 ; — *par l'in—*, 77, 84, 159, 207-211, 230-238. (V. aussi *autonomie, rapport de classe*).
DESCARTES (R.), 53-54.
Diachronie, diacronique, *modèle —*, 110-117, 128-129. (V. aussi *analyse multivariée, biographie*).
Dilettantisme, (V. *distance*).
Diplôme, 43, 71, 177, 183, 203, 253 ; *rareté du — sur le marché*, 214, 267 ; *taux de —és*, 213.
Discipline, *différence entre les —s*, 97-99, 108, 117, 122, 183, 187, 192-194, 240, 259, 264-267 ; *hiérarchie des —s*, 104-105, 117, 129, 186, 192, 194, 196, 210, 246, 264 ; *systèmes des —s*, 108-109, 112-117, 192-193, 258.

Disposition, 54, 111, 197, 247 ; — *comme intériorisation des chances objectives*, 45-46, 189-191, 197-198, 251 ; — *à la verbalisation*, 147, 150-152. (Voir aussi *habitus*.)
 Disputatio, 170.
 Dissertation, 136-137, 145, 170, 172, 199 ; *rhétorique dissertative*, 137-138, 142.
 Dissimulation, 10, 18-19, 26 ; — *de l'élimination*, 169, 186-188, 194 ; — *des fonctions sociales*, 209, 246 ; *fonction de* —, 199, 202, 206, 230, 237, 248, 277. (V. aussi *méconnaissance*.)
 Distance, — *entre maître et élève*, 35, 135-136, 153-154, 225 ; — *au rôle (détachement)*, 145, 147, 227.
 Distinction, 39, 147, 156, 166, 235.
 Docimologie, 200-201.
 Domination, — *de classe*, 18-19, 29, 56-58 ; *division du travail de* —, 242-243 ; *effet de* —, 22. (V. aussi *pouvoir*.)
 Don (*idéologie du*), 68, 164, 166, 199, 215, 222, 242, 250, 253 ; (V. aussi *brillant*, *naturel*).
 DURKHEIM (E.), 18-19, 25, 32, 70-71, 80, 146, 173-174, 184, 205, 231-235.

E

Eclectisme, (V. *syncretisme*).
 Ecole, — *de pensée*, 150, 171 ; — *en tant que système*, 174-178, 250 ; *grandes* —s, 60, 108, 126, 142, 171-172, 177, 179, 183, 199, 205, 226, 240, 258, 262, 264-267. (V. aussi *système d'enseignement*).
 Education, — *chrétienne*, 48, 52, 181 ; — *diffuse*, (V. *pédagogie implicite*) ; — *institutionnalisée*, (V. *institution*, *système d'enseignement*) ; — *relativiste*, 27 ; *définition de l'—*, 20 ; *demande technique et demande sociale d'—*, 213, 217-218 ; *prime* —, 58-61, 78, 111, 145-146.
 Effet, — *de certification*, (V. *certification*) ; — *de domination*, (V. *domination*) ; — *de reproduction*, (V. *reproduction*) ; — *de système*, (V. *système*).

Egalité, *idéologie scolaire de l'— formelle*, (V. *formel*, *scolaire*) ; *problème de « l'— des chances »*, 115-117, 127, 255-267.
 Eglise, 31, 48, 53-54, 79-80, 232, 234-235 ; *homologie de structure et de fonction entre l'— et l'Ecole*, 70-71, 74, 80-81.
 Elimination, — *différée*, 187, 193-194, 252 ; — *en douceur*, 194, 216, 252 ; — *sans examen*, 169, 185-201 ; — *et sélection*, (V. *sélection*) ; *auto* —, 57, 67, 187, 194, 246, 252. (Voir aussi *mortalité*).
 Emetteurs, 34-36, 135, 140, 169, 225, 243 ; (V. aussi *professeur*).
 Emission (*niveau d'*), 67, 122-123, 126-127, 161 ; (V. aussi *niveau de réception*).
 Empirisme, — *dans la lecture des relations statistiques*, 90-91, 112, 128, 147, 210, 256-257 ; (V. aussi *système de relations*).
 Employés, 260-267.
 Encadrement (*taux d'*), 212.
 Enculturation, (V. *inculcation*).
 ENGELS (F.), 72, 238.
 Enseignement, — *primaire*, 194, 239 ; — *secondaire*, 96, 105, 184, 194, 197, 214, 239 ; — *supérieur*, 91, 96, 101, 240-242, 256 ; — *technique*, 66, 193, 212, 249.
 EPIMENIDE (*Paradoxe d'*), 26-27.
 Espace (*pédagogique*), 134-136, 151, 153 ; (V. aussi *distance*).
 Espérance, *probabilités objectives et —s objectives*, (V. *probabilités*).
 Essay, 170.
 Etablissements (*hiérarchie des*), 193-194, 216, 266.
 Etat, *idéologie de l'— arbitre*, 231, 238.
 Ethnocentrisme, 27, 46, 52, 55-56.
 Ethos, — *de classe*, 110-111, 146, 177, 191, 217, 227, 239, 244-245 ; — *pédagogique* 45-46, 61, 66.
 Etudes (*types d'*), (V. *discipline*, *formation*).
 Etudiants, — *et étudiantes* (V. *sexe*) ; — *en sociologie, en philosophie, etc.*, (V. *discipline*). (V.

aussi *apprentis intellectuels*, *apprentissage*, *formation*, *récepteurs*).
 Evolutionnisme, 212, 230.
 Examen, 43, 67, 106, 136-137, 169-185, 199-202, 251, 263 ; — *et certification*, 202-206 ; — *docimologique de l'—*, 198 ; — *et élimination sans* —, (V. *élimination*) ; — *oral*, 149, 199-200 ; *poids fonctionnel de l'—*, 169, 172-173, 175, 182-185.
 Exemplaire (*conduite*), 63-64 ; (V. aussi *charisme*).
 Excellence, 50, 55, 154, 164, 240-241 ; (V. aussi *distinction*, *manière*, « *naturel* »).

F

Familiarité, *familiarisation*, (V. « *naturel* », *mode d'acquisition*, *d'inculcation et de possession*).
 Fécondité, 52 ; *taux de* —, 123, 244-245, 259. (Voir aussi *ethos de classe*).
 Féminisation (*taux de*), 118, 214-215).
 Féodalité (*et société bourgeoise*), 29, 43-44, 71, 165-166, 252-253.
 FLOUJ (J.), 187.
 Fonction, — *de dissimulation*, (V. *dissimulation*) ; — *d'endoctrinement politique ou religieux*, 247 ; — *d'inculcation*, (V. *inculcation*) ; — *d'intégration intellectuelle*, (V. *intégration*) ; — *interne et — externe*, 72-73, 186, 209, 224, 226, 230, 235, 237, 243 ; — *de légitimation* (V. *légitimation*) ; — *nalisme*, 227 ; — *de reproduction culturelle et sociale (ou de conservation)*, 24-26, 47-52, 229, 238 ; — *s sociales et —s techniques*, 129, 157, 173, 176, 179, 185, 202-204, 206, 209-210, 212, 219, 228 ; — *de sociodicée*, (V. *sociodicée*) ; — *s du système d'enseignement*, 124, 179, 194-195, 209, 211-220, 230-253 ; *consensus sur les* —s, 219 ; *poids —nel*, (V. *poids*) ; *polyvalence (ou duplicité) —nelle*, 237-238 ; *structure et —*, (V. *structure*) ; *système des* —s, (V. *système*).

Fonctionnaire, *petit* —, 227 ; *prêtre en tant que* —, 79-80 ; *professeur en tant que* —, 79-80, 82, 225, 233.
 Force, — *nue (illusion de la)*, 24, 51 ; *rapports de* —, 209, 211 ; *rapports de — entre les classes*, (V. *classe*) ; *rapports de — et rapports symboliques*, 18-19, 22, 29-30, 41.
 Formalisme, — *comme valorisation de la forme*, 60, 91, 145, 164, 170-172, 204, 227.
 Formation, 101, 104, 110-112, 128, 195, 199 ; — *classique*, 93, 97, 99-100, 104-107, 112, 175, 265 ; — *classique et — moderne*, 99, 105, 195 ; — *scientifique*, 192, 258, 265.
 Formel, *définition —le de la communication*, 133-134 ; *égalité —le*, 173, 181, 195, 200 ; *rationalisation —le*, (V. *rationalisation*) ; *transférabilité —le*, (V. *transférabilité*).
 FORTES (M.), 21.
 Fosterage, 44.
 FREUD (S.), 34.

G

Gaspillage (*fonction sociale du*) 60, 204, 217, 251-252.
 Génération, *conflit (concurrence) entre* —s, 20-21 ; *relations entre* —s, 20-21, 34, 52 ; *transmission des biens entre* —s, 25-26, 42, 47-48, 237, 251-252 ; (V. aussi *reproduction*).
 Gentleman, 45.
 GIRAUDOUX (J.), 158.
 GOODY (J.), 21.
 Goût, *mythe du — inné*, 98, 264 ; (V. aussi *vocation*).

H

Habitus, 47-48, 70-71, 89-90, 146, 148, 198, 243, 246-247 ; — *et capital génétique*, 47-48 ; — *comme grammaire génératrice des pratiques*, 50-51, 62 ; — *primaire*, 58, 61 ; — *secondaire*, 58-59 ; — *et structure*, 48, 198, 211,

244-245, 248; (V. aussi reproduction); *durabilité et transposabilité de l'—*, 48-49, 57, 62; *irréversibilité de l'—*, 58-59; (V. aussi disposition, inculcation, intériorisation, maîtrise, transférabilité).

HALBWACHS (M.), 232-233.

HAVIGHURST (R. J.), 187.

Hérésie (ou *hétérodoxie*), (V. ortho-doxie).

Hiérarchie, 179; — *des disciplines* (V. discipline); — *des établissements*, 68; — *des grades*, 123, 129, 152-153; — *professionnelle*, 152-153, 173, 176, 203, 217, 243; — *sociale et — scolaire*, 57, 147, 173, 176, 178, 186, 241, 246, 250; *confusion des —s*, 229; *culte scolaire de la —*; (V. scolaire).

Histoire, historique, — *et nature*, 23; — *relativement autonome*, 71-72, 172, 176, 226; — *et système*, (V. système); *cas — de l'antiquité*, 71, 80, 173, 225; *cas — de la Chine classique*, 175-176; *cas — des collèges jésuites*, (V. jésuites); *cas — et théorie*, 9-10; *cas — de l'université médiévale*, 71, 180, 225-226.

HOLLINGSHEAD (A. E.), 191.

« Humanités », humaniste, 23, 66, 104, 143, 156, 182, 204, 236-237; (V. aussi *formation classique*).

HUMBOLDT (W. de), 146.

HUSEN (T.), 187.

HUSSERL (E.), 58.

I

Idéologie, — *du désintéressement*, 82, 240; — *du don*, (V. don); — *de l'Ecole libératrice*, 206; (V. aussi *démocratisation*); — *du mérite*, (V. mérite); — *mondaine*, (V. mondain); — *de la naissance*, (V. aristocratie); — *de la non-violence pédagogique*, (V. pédagogie non directive); — *s populiste et populicultrice*, 38-39; — *scolaire*, (V. scolaire); — *technocratique*, (V. technocra-

tes); — *dominante et — domi-née*, 19, 39, 56, 242.

Illusion, — *de l'autonomie absolue du système d'enseignement*, (V. autonomie); — *du consensus*, (V. consensus); — *du contrat*, 39-40; — *d'être compris*, 139; — *de la force nue*, (V. force); — *de la liberté*, (V. liberté); — *naturaliste*, 23, 27, 53-55; — *de la neutralité du système d'enseignement*, (V. neutralité); — *de la non-violence pédagogique*, (V. pédagogie non directive); — *personnaliste*, 36; — *du toujours ainsi*, 23; (V. aussi idéologie).

Imposition, 20-21; *action d'— symbolique*, 11-12, 18; *mode d'—*, (V. mode).

Inculcation, 20-21, 46-49, 52-53, 89, 128, 134, 170, 231; *fonction d'—*, 143, 172, 182, 209-210, 222, 226, 230, 234, 246; *mode d'—*, (V. mode).

Indicateurs, 212, 216; — *de la modalité*, 147-148.

Inertie (*des institutions éducatives*), 47, 69, 76-77, 174, 232; (V. aussi *autonomie relative*, *durée structurale*).

Infailibilité, 80, 138-139.

Information, 34, 36, 38, 48, 163; (V. aussi *rendement informatif*).

Institution, 134, 139, 173, 225; — *totalitaire*, 60; *autorité d'—*, 79-81; (V. aussi *autorité scolaire*); *charisme d'—*, (V. charisme); *critères de l'—nalisation*, 71-72, 81; *diversification des —s d'enseignement*, 194; *moyens de l'—*, 70, 72, 77-78; *organisation de l'—*, 71, 128, 239; *systèmes d'enseignement —nalisés*, 70-77, 224.

Intégration (*logique et morale*), 50-51, 171, 238.

Intellectuels, 39, 156, 228-229; — *colonisés*, 44; *apprentis —*, 51, 217.

Intérêt, — *s de classe*, 21-23, 25, 40-41, 69-70, 206; — *s d'un corps de professeurs*, (V. professeur); — *général*, 217, 219;

— *s pédagogiques de classe*, 21-23, 69, 164, 177, 228, 247; *universalisation des —s particuliers*, 56, 217, 219.

Intériorisation, 51, 55-56, 98, 190, 246, 252, 262; (V. aussi *probabilités*).

Islam, 41.

J

Jacobin, jacobinisme, 39, 82, 173, 178, 181, 201, 239.

JAMOUS (H.), 199.

Jésuites, *collèges —*, 23, 60, 143, 165, 179, 205; *influence pédagogique des —*, 179-182, 240.

Junker, 58.

K

KANT (E.), 146, 156.

KELSALL (R. K.), 251.

Kharma, 250,

Kula, 140.

L

Laborieux, 146, 153, 198, 239-242; (V. aussi *disposition*, *manière*, *mode d'acquisition*, *scolaire*).

Langage, — *magistral*, 134-136, 152-155; (V. aussi *langue scolaire*, *cours magistral*); — *et rapport au langage*, 123, 137, 141-143, 145-157, 159, 166, 190, 192, 240.

Langue, — *scolaire*, 92, 96, 128-129, 134-136, 143, 151; — *maternelle et — savante*, 59, 90, 96, 143; — *populaire et — bourgeoise*, 144-147, 157; *opposition entre la — et la parole*, 147.

Latin (*enseignement du*), 39, 93, 99, 105-107, 112, 172, 196, 236; (V. aussi *formation*).

Lector, (V. *auctor*).

Légitimation, — *de la culture dominante*, 56-58, 157, 170, 172, 253; — *des émetteurs*, 35-36; — *et endoctrinement*, 247; — *des hiérarchies sociales*, 186, 219, 247-248, 250, 252; — *du message*, 37-39; — *des récepteurs*, 66-67; *fonction de —*, 199, 201, 216, 237-238, 246-247, 249.

Légitimité, légitime, 10, 18-19, 28, 30; — *d'institution*, 79-80; (V. aussi *autorité d'institution*); — *des verdicts scolaires*, 199, 203, 249, 252; *culture —*, 37-38, 46, 53-54, 56-57, 128, 134, 135, 146, 152, 163, 165, 170, 268; *instances de —*, 33, 37, 144, 238; *manière —*, 165; *représentations de la —*, 28-29.

LÉNINE (V. I.), 75.

Lettré, *gentilhomme —*, (V. *mandarin*); *idéal —*, 160, 164, 175, 179, 181; *parole —e*, 147, 152-153. (V. aussi « *humanités* », *littéraire*).

LEVENSON (J. R.), 164.

Liberté (*illusion de la*), 54, 56, 249.

Littéraire, 143; *disposition —*, 147, 179, 181, 240; *enseignement —*, 36, 75. (V. aussi *lettré*).

M

Maîtrise, — *savante (ou symbolique) et — pratique*, 59, 61-66, 77, 89-90, 144-146, 160-161, 192, 240; (V. aussi *transférabilité*).

Malentendu (*linguistique*), 114, 117, 125, 138, 141, 160.

Mandarins, 30, 55, 166, 175-176, 179, 229.

Manière, 44, 92, 143, 146, 150, 159, 165-166, 199-200; (V. aussi *mode d'acquisition*, *modalité*); — *légitime*, (V. *légitimité*); — *mondaines*, (V. *culture mondaine*); — *scolaire*, 163-164.

Manuel, 74, 223, 225.

Marché, — *scolaire*, 144; — *symbolique*, 22, 25, 29, 43, 70, 77; — *du travail*, 22, 25, 43, 177, 202, 204, 213; *degré d'unification du —*, 29, 43-45, 57-58; *loi du —*, 42-44, 46, 76.

MARX (K.), 18-19, 47, 71, 168, 245.

MEAD (M.), 82.

Méconnaissance, 10-11, 46; — *irréductible à un acte psychologique*, 26, 28-29, 32; *reconnaissance et —*, 18-19, 26-29, 52-57, 77-79, 83-84. (V. aussi *dissimulation*).

Mérite (*idéologie du*), 176, 178, 199, 201, 249.

Méthode, — *comparative*, (V. comparaison); — *de mesure et modèle explicatif*, 91-110, 115-122; — *de l'ouvrage*, 9-12, 19-20, 70-71; — *structurale*, (V. structural).

Mimique, 149-150, 199.

Mobilité sociale, — *des individus et structure des rapports de classe*, 69-70, 206.

Modalité (du comportement), 51, 147-150; (V. aussi manière, mode d'acquisition).

Mode, — *d'acquisition* (et — *de possession*), 68, 145, 150-151, 156, 160, 163, 166; — *d'imposition*, 21, 30-33, 135, 151; — *d'imposition « doux »* (ou *manière douce*) et — *d'imposition brutal* (ou *manière forte*), 32-33; — *d'inculcation*, 50, 59-68, 71, 154, 163; — *de production capitaliste*, 71; — *scolaire de production*, 163; — *successoral*, (V. génération).

Modèle théorique (ou *explicatif*), 11, 91, 97, 101, 110-113, 118, 171, 190.

Mondain, *culture — e* (ou *de salon*), 23, 98, 143, 145, 156-157, 175; *idéologie — e*, 165-166, 240.

Monopole, — *des conditions d'acquisition du rapport à la culture*, 63, 163, 204, 235; (V. aussi modalité, mode de possession); — *de la légitimité*, 33, 37, 72, 75, 79, 83-84.

Mortalité (scolaire), 90, 92, 101, 188; (V. aussi élimination).

« Motivations », 128, 188, 219, 248; (V. aussi besoin).

Multivariée (*analyse*), 90-91, 93, 97, 111-113, 195-197.

Musée, 53-54, 67.

N

NAGAI (M.), 222.

« Naturel », 23, 145; *valorisation du —*, 55, 150, 160, 166, 198, 202. (V. aussi aisance, distinction, don, manière, mode d'acquisition, monopole).

Nativistic movements, 142.

NEUGARTEN (B. L.), 187.

Neutralisation, 64, 75, 136; (V. aussi ritualisation).

Neutralité, idéal de la « — éthique », 250; *illusion de la — du système d'enseignement*, 82, 84, 169, 205, 231, 237, 247.

Notation, 92, 137-142, 149, 172, 179, 183-184, 199.

Numerus clausus, 67.

O

Objectivisme, 18, 228.

Origine sociale, (V. classe).

Orthodoxie, 33, 37, 73-75.

Ouvriers, 104, 112, 193, 196, 244, 249, 258, 260-267.

P

Pa-Ku-Wen, 170.

PANOFKY (E.), 49, 244.

Paradigme, — *du baptême et de la confirmation*, 52-53; — *de l'Euthydème*, 38; — *de l'infailibilité*, 80; — *de Rosenthal*, 68.

PARSONS (T.), 245.

PASCAL (B.), 132.

Passé scolaire, (V. formation).

Pédagogie, — *explicite*, 62-63, 69-70, 127, 160, 230; — *non directive* (ou *libérale*), 27, 32-33; — *en soi* (ou *implicite*) et — *pour soi*, 62-63, 77, 164, 247. (V. aussi mode d'inculcation et d'imposition).

Pédagogique, *action —*, (V. action pédagogique); *autorité —*, (V. autorité); *cercle —*, 52-54; *communication —*, (V. communication); *espace —*, (V. espace); *intérêt —*, (V. intérêt); *rapport —*, (V. rapport); *travail —*, (V. travail pédagogique).

Perpétuation, (V. reproduction).

PFEIFFER (R. P.), 225.

PIAGET (J.), 62.

PICHON (E.), 144.

PITTS (J. R.), 221, 223.

Planification, planificateurs, 248-249.

PLATON, 208, 225, 249, 253.

Position (*propriétés de*), 184, 223, 241, 258.

Poids fonctionnel, — *de l'examen*, (V. examen); — *d'un facteur*, 111, 144; — *d'une fonction*, 210, 221.

Pouvoir, 177-178, 204; — *et autorité légitime*, 26-30; — *de violence symbolique*, 18-19, 26.

Pratiques, (V. habitus, reproduction, structure, transférabilité).

Prêtre, 12, 35, 47, 52, 72, 79-80, 138, 140; (V. aussi professeur, prophète).

PRIETO (L.), 147.

Probabilités, 112-113, 115, 188; — *d'accès*, 156, 186, 194-195, 256, 259, 261, 266; — *conditionnelles*, 102, 115, 197, 260, 263-266; — *objectives et espérances subjectives*, 113, 188-191, 194, 261-262; (V. aussi intériorisation); — *objectives et habitus*, 98, 195, 257; — *de réussite*, 186, 193, 197-198; *évolution des — d'accès*, 115-116, 260-262.

Productivité (du travail pédagogique ou de l'action pédagogique), 45-46, 48-49, 58-61, 63-67, 89-90, 92, 160-161, 212.

Professeur, 11, 71-73, 76, 80; — *d'enseignement supérieur*, 123, 241; — *et père*, 34; *intérêts d'un corps de —s*, 72, 74, 155, 157, 180, 201, 225-226, 231, 238. (V. aussi auto-reproduction, charisme, conservatisme, fonctionnaire, idéologie du désintéressement, jacobinisme, mérite, petite bourgeoisie, prêtre, ritualisation).

Programmation, 55, 75, 233; (V. aussi habitus, intégration).

Programme, 40, 74, 170, 172; *jeu avec le —*, 73, 83.

Propagande, 11, 35, 40.

Prophète, 47; — *et prêtre*, 79-80, 138, 140, 225; — *et public*, 40-41. (V. aussi créateur, prêtre, professeur, sorcier).

PROTAGORAS, 78, 225.

Prouesse, 179, 222, 225; (V. aussi charisme).

PROUST (M.), 200, 223.

Publicité, 35, 40.

Q

Qualification, 173; — *technique et qualité sociale*, 35-36, 202, 205; (V. aussi certification).

R

Rapport, — *de classe*, (V. classe); — *de communication*, (V. communication, formel); — *à la culture*, (V. culture); — *au langage*, (V. langage); — *pédagogique*, 89, 123-124, 126, 133, 136, 141, 162, 225; — *de force et — symbolique*, (V. force, symbolique).

Rareté, — *scolaire*, (V. diplôme); — *sociale*, 202, 214.

Rationalisation, — *comme explicitation*, 161-163; — *formelle*, 173, 205, 211-213, 221; *pédagogique*, 200-201, 252.

Récepteurs, 89-92, 122, 129, 135, 140; *catégories de —*, 114-117, 125, 193, 243.

Réception (*niveau de*), 114-115, 126-127, 161.

Reconnaissance (*de la légitimité*), 28-39, 238, 248, 252; (V. aussi méconnaissance).

Recrutement, — *des professeurs et valeurs*, 105, 183-184, 216, 241; *démocratisation du —*, 115, 194, 256, 258-259, 261.

Référence (*groupe de*), 123, 191.

Règle, 60; *jeu avec la — institutionnelle*, 159. (V. aussi distance au rôle, programme).

Réinterprétation, (V. retraduction).

Relation, — *s parcellaires et système de —s*, 128, 187, 213-214, 220-221; *concepts —nels*, 129, 258. (V. aussi rapport).

Relativisme culturel, (V. ethnocentrisme).

Relégation, 108, 122, 189, 193, 217, 264-265.

Religion, (V. église, prêtre).

RENAN (E.), 143, 154, 171-172, 181.

Rendement, — *informatif de la communication pédagogique*, 36, 89, 133-134, 136, 144; — *du système d'enseignement*, 213-217; — *du travail pédagogique*, (V. productivité).

Reproduction, — *culturelle*, 22-23, 24-26, 41, 47-52, 75; — *de la distribution du capital culturel*, 25-26, 237, 246; — *et reproducteurs*, 47, 76-77, 233, 236; — *sociale (des hiérarchies sociales, de l'ordre établi, des rapports de classe)*, 24-26, 46, 69-70, 83-84, 159, 186, 206, 219, 244; — *biologique et — sociale*, 47-48; *auto—*, 47, 70, 76-77, 174, 180-181, 183-184, 231, 233; *effet de —*, 48-49.

Résidence, *différences liées à la — (Paris ou province)*, 93-96, 148, 151, 196-197.

Retraduction, 23, 104, 111, 115, 124, 126, 174, 176, 231, 239.

Ritualisation (*de l'action pédagogique*), 74-76, 83, 134, 224-225.

ROSENTHAL (F.), 68.

« Routinisation », (V. ritualisation).

RUITER (R.), 187.

Ruse (*de la raison universitaire*), 159.

S

SAINT-MARTIN (M. de), 133, 192, 197, 265.

Sanctions, 46; — *affectives*, 20, 32-33; — *juridiques*, 20-21, 39, 71; — *physiques*, 31, 36; — *symboliques*, 36, 43; — *universitaires*, 35-36, 42-43, 134, 170, 232, 249, 251-252.

SAPIR (E.), 146, 204.

SAUSSURE (F. de), 11.

SCHUMPETER (J.), 217.

Scolaire, *culte — de la hiérarchie*, 164, 175, 177, 179-180, 186; *culture —*, 23, 74-75, 77, 98, 128, 156, 233; *dénonciation — du —*, 156, 163-164; *système —*, (V. système); *titre —*, (V. diplôme).

Scolarisation, — *obligatoire*, 57-58; *taux de —*, 114-116, 191, 212, 259-263.

Scolastique, 43, 49.

Sélection, — *et élimination*, 67, 169, 185-187; — *sociale et — technique*, 176, 179, 186, 202-206, 215; *degré de — (sur — et sous —)*, 90-113, 190, 193.

Sexe, — *et classes sociales*, 90-91,

256, 260; *différences selon les —s*, 96-99, 102, 118, 197, 212, 215; *division du travail entre les —s*, 98, 110, 214-215.

Sociodécée, 67, 201, 248-250, 253.

Sociologie, — *de l'éducation*, 128, 188; — *négative*, 220; — *de la —*, 12, 118-122, 108, 228-229, 258; — *spontanée*, 124, 169, 187, 195, 198; *étudiants en —*, (V. discipline).

Socratismes, (V. illusion, pédagogie).

Sophistes, 43, 71, 78, 225.

Sorcier, 11, 35, 47, 57.

STENDHAL (H.), 150.

Structural, *affinité —e*, 66, 165, 238-239; *causalité —e*, 111, 124; *discordance —e*, 241; *durée —e*, 47-49, 76, 233; *méthode —e*, 110-113, 117-122.

Structure, — *et fonction*, 70-71, 211, 219, 222, 234, 243; — *hiérarchique*), 74-76, 83, 134, 224-225. — *et pratique*, 244-245; (V. aussi *habitus*; — *et processus*, 110; — *du système des fonctions*, 210-211, 234, 243-244; — *du système de relations*, (V. système); *perpétuation des —s*, 245; *réalisme de la —*, 146, 245.

Style, (V. manière).

Survivance (*fonction de la*), 179, 222.

Symbolique, *marché —*, (V. marché); *rapports —s et rapports de force*, (V. force); *système — (ou de significations)*, 22-23, 28; *violence —*, (V. violence).

Synchronie, 108; *analyse multivariée et —*, 90-91, 111-113, 117, 129, 197; *ethnologie et —*, 23.

Syncretisme, 37, 75, 153-155.

Systématisation (*quasi—*), 41.

Système, — *de catégories*, 50, 92, 137-138, 240; — *des disciplines*, (V. discipline); — *d'enseignement (ou — scolaire)*, 15, 25, 70-84, 89, 108, 113-114, 163, 175, 184, 204, 213, 224, 247-248; — *de fonctions*, 162, 209-211, 213, 217, 219, 221, 243-244; — *et histoire*, 124-127, 185, 220, 222, 231-232, 234, 236; — *de positions*, 244; — *de relations*, 90-91, 106, 110,

128, 197, 212, 217, 225, 237, 258; — *de valeurs*, 128, 165, 172, 177; *autonomie du — scolaire* (V. autonomie); *effet de —*, 221, 231; *logique du — d'enseignement*, 77-78, 113-129, 133, 159, 176, 185, 196; *sous —*, 220, 244-245.

T

Technique, *demande — d'éducation*, (V. éducation); *enseignement —*, (V. enseignement); *fonction — et fonction sociale*, (V. fonction).

Technocrates, technocratie, 157, 211; *idéologie —*, 188, 195, 202, 210-213, 218-219, 221, 229.

Théodicée, 138-139, 250; (V. aussi sociodicée).

Théorie, — *de la connaissance sociologique*, 18; — *et recherche empirique*, 9-10, 243; *modèle — que*, (V. modèle).

Test, 201-202; — *de vocabulaire (résultats)*, 89-113, 148-149.

Traditionnel, *pédagogie — le*, (V. pédagogie); *système —*, 113, 124-125, 163, 205, 246-247.

Trajectoire, 108, 110-111, 117, 191, 197-198, 251.

Transférabilité, 233; — *formelle et — pratique*, 63-66.

Transmission, (V. génération).

Travail pédagogique, 15, 46-70, 89-90, 138, 160-161, 232; — *comme substitut de la coercition physique*, 51-52; — *et conversion* 59-60; — *dominant*, 61, 65-69, 83-84; — *extra-scolaire*, 112-113; — *et méconnaissance*, 52-57; — *primaire*, 58; — *secondaire*, 58-59; — *scolaire comme —*, 15, 73-76; *durée légitime du —*, 50, 57, 67.

U

Université, — *critique*, — *novatrice et — libérale*, 82; (v. aussi *illusion*).

Utopie, (V. illusion).

V

Valeur, — *marchande*, 177; — *positionnelle*, 184; — *scolaires*, 176, 227; (V. aussi scolaire); — *scolaires et intérêts de classe*, 177, 199, 244; *échelle des —s*, 240.

Verbe, 41, 64-66; *valorisation du —*, 136, 142, 151-155, 157.

VERMOT-GAUCHY (M.), 217, 248-249.

Violence symbolique, 10-12, 47; *exercice illégal de la —*, 35; *exercice légitime de la —*, 28, 39-40; *monopole de l'exercice légitime de la —*, 83-84. (V. aussi pouvoir).

« Vocation », 54, 98, 189, 219, 264.

Vulgarisation, 35, 161.

VYGOTSKY (L. S.), 62.

W

WARNER (W. L.), 173.

WEBER (M.), 18-19, 28, 35, 40, 62, 70-72, 80, 138, 173-176, 179, 205, 250.

WELLS (H. G.), 88.

WHORF (B. L.), 146.

WILSON (L.), 232.

Z

Zen, 225.

table des matières

AVANT-PROPOS	9
LIVRE 1 : FONDEMENTS D'UNE THÉORIE DE LA VIO- LENCE SYMBOLIQUE	13
LIVRE 2 : LE MAINTIEN DE L'ORDRE	85
Chapitre 1. Capital culturel et communication péda- gogique	87
— Inégalités devant la sélection et inégalités de sé- lection	90
— De la logique du système à la logique de ses transformations	113
Chapitre 2. Tradition lettrée et conservation sociale ..	131
— Autorité pédagogique et autorité du langage ..	134
— Langage et rapport au langage	143
— Conversation et conservation	157
Chapitre 3. Elimination et sélection	167
— L'examen dans la structure et l'histoire du sys- tème d'enseignement	169
— Examen et élimination sans examen	185
— Sélection technique et sélection sociale	202
Chapitre 4. La dépendance par l'indépendance	207
— Les fonctions particulières de « l'intérêt géné- ral »	211
— L'indifférenciation des fonctions et l'indifférence aux différences	220
— La fonction idéologique du système d'enseigne- ment	230
APPENDICE	255
Index	269

« LE SENS COMMUN »

- Theodor W. Adorno, MAHLER, *Une physiognomie musicale*.
- Mikhail Bakhtine, LE MARXISME ET LA PHILOSOPHIE DU LANGAGE, *Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*.
- C. Bally, K. Bühler, E. Cassirer, W. Doroszewski, A. Gelb, R. Goldstein, G. Guillaume, A. Meillet, E. Sapir, A. Sechechaye, N. Trubetzkoy, ESSAIS SUR LE LANGAGE.
- Gregory Bateson, LA CÉRÉMONIE DU NAVEN. *Les problèmes posés par la description sous trois rapports d'une tribu de Nouvelle-Guinée*.
- Émile Benveniste, VOCABULAIRE DES INSTITUTIONS INDO-EUROPÉENNES : 1. ÉCONOMIE, PARENTÉ, SOCIÉTÉ. — 2. POUVOIR, DROIT, RELIGION.
- Basil Bernstein, LANGAGE ET CLASSES SOCIALES. *Codes sociolinguistiques et contrôle social*.
- John Blacking, LE SENS MUSICAL.
- Jean Bollack, EMPÉDOCLE : 1. INTRODUCTION A L'ANCIENNE PHYSIQUE. — 2. LES ORIGINES, ÉDITION CRITIQUE ET TRADUCTION DES FRAGMENTS ET TÉMOIGNAGES. — 3. LES ORIGINES, COMMENTAIRES (2 tomes). — LA PENSÉE DU PLAISIR. *Épicure : textes moraux, commentaires*.
- Jean Bollack, M. Bollack, H. Wismann, LA LETTRE D'ÉPICURE.
- Jean Bollack, Heinz Wismann, HÉRACLITE OU LA SÉPARATION.
- Mayotte Bollack, LA RAISON DE LUCRÈCE. *Constitution d'une poétique philosophique avec un essai d'interprétation de la critique lucrétienne*.
- Luc Boltanski, LE BONHEUR SUISSE. — LES CADRES. *La formation d'un groupe social*.
- Anna Boschetti, SARTRE ET « LES TEMPS MODERNES ». *Une entreprise intellectuelle*.
- Pierre Bourdieu, LA DISTINCTION. *Critique sociale du jugement*. — LE SENS PRATIQUE. — HOMO ACADEMICUS. — CHOSES DITES. — ONTOLOGIE POLITIQUE DE MARTIN HEIDEGGER. — LA NOBLESSE D'ÉTAT. *Grandes écoles et esprit de corps*.
- Pierre Bourdieu, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, UN ART MOYEN. *Les usages sociaux de la photographie*.
- Pierre Bourdieu, Alain Darbel (avec Dominique Schnapper), L'AMOUR DE L'ART. *Les musées d'art européens et leur public*.
- Pierre Bourdieu, J.-C. Passeron, LES HÉRITIERS. *Les étudiants et la culture*. — LA REPRODUCTION. *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*.
- Ernst Cassirer, LA PHILOSOPHIE DES FORMES SYMBOLIQUES : 1. LE LANGAGE. — 2. LA PENSÉE MYTHIQUE. — 3. LA PHÉNOMÉNOLOGIE DE LA CONNAISSANCE. — LANGAGE ET MYTHE. *A propos des noms de dieux*. — ESSAI SUR L'HOMME. — SUBSTANCE ET FONCTION. *Éléments pour une théorie du concept*. — INDIVIDU ET COSMOS DANS LA PHILOSOPHIE DE LA RENAISSANCE.
- Robert Castel, L'ORDRE PSYCHIATRIQUE. *L'âge d'or de l'aliénisme*. — LA GESTION DES RISQUES. *De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*.

Patrick Champagne, FAIRE L'OPINION. *Le nouveau jeu politique*.
 Christophe Charle, NAISSANCE DES « INTELLECTUELS ». 1880-1990.
 Olivier Christin, UNE RÉVOLUTION SYMBOLIQUE. *L'iconoclasme huguenot et la reconstruction catholique*.
 Darras, LE PARTAGE DES BÉNÉFICES. *Expansion et inégalités en France (1945-1965)*.
 François de Dainville, L'ÉDUCATION DES JÉSUITES (XVI^e-XVIII^e SIÈCLES).
 Oswald Ducrot et autres, LES MOTS DU DISCOURS.
 Émile Durkheim, TEXTES : 1. ÉLÉMENTS D'UNE THÉORIE SOCIALE. — 2. RELIGION, MORALE, ANOMIE. — 3. FONCTIONS SOCIALES ET INSTITUTIONS.
 Jean-Louis Fabiani, LES PHILOSOPHES DE LA RÉPUBLIQUE.
 Moses I. Finley, L'ÉCONOMIE ANTIQUE. — ESCLAVAGE ANTIQUE ET IDÉOLOGIE MODERNE.
 François Furet, Jacques Ozouf, LIRE ET ÉCRIRE. *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (2 tomes).
 Dario Gamboni, LA PLUME ET LE PINCEAU. *Odilon Redon et la littérature*.
 Erving Goffman, ASILES. *Études sur la condition sociale des malades mentaux*. — LA MISE EN SCÈNE DE LA VIE QUOTIDIENNE : 1. LA PRÉSENTATION DE SOI. — 2. LES RELATIONS EN PUBLIC. — LES RITES D'INTERACTION. — STIGMATE. *Les usages sociaux des handicaps*. — FAÇONS DE PARLER. — LES CADRES DE L'EXPÉRIENCE.
 Jack Goody, LA RAISON GRAPHIQUE. *La domestication de la pensée sauvage*.
 Claude Grignon, L'ORDRE DES CHOSES. *Les fonctions sociales de l'enseignement technique*.
 John Gumperz, ENGAGER LA CONVERSATION. *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*.
 Maurice Halbwachs, CLASSES SOCIALES ET MORPHOLOGIE.
 Ulf Hannerz, EXPLORER LA VILLE. *Éléments d'anthropologie urbaine*.
 Albert Hirschman, VERS UNE ÉCONOMIE POLITIQUE ÉLARGIE.
 Richard Hoggart, LA CULTURE DU PAUVRE. *Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*.
 François-André Isambert, LE SENS DU SACRÉ. *Fête et religion populaire*.
 William Labov, SOCIOLINGUISTIQUE. — LE PARLER ORDINAIRE. *La langue dans les ghettos noirs des États-Unis* (2 tomes).
 Alain de Lattre, L'OCCASIONALISME D'ARNOLD GEULINCX. *Étude sur la constitution de la doctrine*.
 Ralph Linton, DE L'HOMME.
 Herbert Marcuse, CULTURE ET SOCIÉTÉ. — RAISON ET RÉVOLUTION. *Hegel et la naissance de la théorie sociale*.
 Sylvain Maresca, LES DIRIGEANTS PAYSANS.
 Louis Marin, LA CRITIQUE DU DISCOURS. *Sur « La logique de Port-Royal » et « Les Pensées » de Pascal*. — LE PORTRAIT DU ROI.
 Alexandre Matheron, INDIVIDU ET COMMUNAUTÉ CHEZ SPINOZA.
 Marcel Mauss, ŒUVRES : 1. LES FONCTIONS SOCIALES DU SACRÉ. — 2. REPRÉSENTATIONS COLLECTIVES ET DIVERSITÉ DES CIVILISATIONS. — 3. COHÉSION SOCIALE ET DIVISIONS DE LA SOCIOLOGIE.

Francine Muel-Dreyfus, LE MÉTIER D'ÉDUCATEUR. *Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*.
 Raymonde Moulin, LE MARCHÉ DE LA PEINTURE EN FRANCE.
 Georges Mounin, INTRODUCTION A LA SÉMIOLOGIE.
 S. F. Nadel, LA THÉORIE DE LA STRUCTURE SOCIALE.
 Erwin Panofsky, ARCHITECTURE GOTHIQUE ET PENSÉE SCOLASTIQUE, précédé de L'ABBÉ SUGER DE SAINT-DENIS. — LA PERSPECTIVE COMME FORME SYMBOLIQUE.
 Jean-Claude Pariente, L'ANALYSE DU LANGAGE A PORT-ROYAL. *Six études logico-grammaticales*.
 Luis J. Prieto, PERTINENCE ET PRATIQUE. *Essai de sémiologie*.
 A. R. Radcliffe-Brown, STRUCTURE ET FONCTION DANS LA SOCIÉTÉ PRIMITIVE.
 Edward Sapir, ANTHROPOLOGIE : 1. CULTURE ET PERSONNALITÉ. 2. CULTURE. — LINGUISTIQUE.
 Salvatore Settis, L'INVENTION D'UN TABLEAU. « *La tempête* » de Giorgione.
 Joseph Schumpeter, IMPÉRIALISME ET CLASSES SOCIALES.
 Richard Shusterman, L'ART À L'ÉTAT VIF. *La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*.
 Charles Suaud, LA VOCATION. *Conversion et reconversion des prêtres ruraux*.
 Peter Szondi, POÉSIE ET POÉTIQUE DE L'IDÉALISME ALLEMAND.
 Alain Viala, NAISSANCE DE L'ÉCRIVAIN. *Sociologie de la littérature à l'âge classique*.
 Jeannine Verdès-Leroux, LE TRAVAIL SOCIAL.
 Jules Vuillemin, NÉCESSITÉ OU CONTINGENCE. *L'aporie de Diodore et les systèmes philosophiques*.