

Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude). — *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*

Mr Jean-Claude Forquin

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Forquin Jean-Claude. Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude). — *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. In: Revue française de pédagogie, volume 15, 1971. pp. 39-44;

[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1971\\_num\\_15\\_1\\_2009\\_t1\\_0039\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1971_num_15_1_2009_t1_0039_0000_2)

---

Fichier pdf généré le 21/04/2018

« le volontariat d'un an » (possibilité pour ceux qui ont étudié jusqu'à 16-17 ans dans un établissement d'enseignement général d'être dispensés des trois ans de service militaire à condition d'en faire un à ses frais et accès au grade de sous-officier, puis officier de réserve), officialisait pourrait-on dire l'appartenance à l'un de ces groupes. Très recherché par la petite bourgeoisie, le volontariat la détourna de tout intérêt pour une formation professionnelle.

Le monde des travailleurs était un monde clos, comme en témoigne son système d'enseignement. A la sortie de l'école primaire le travailleur pouvait fréquenter soit une école strictement technique, soit — tout en gagnant sa vie — l'école complémentaire (Fortbildungsschule) qui fonctionnait en Prusse depuis 1874 et devint obligatoire en 1897. On y répétait généralement le programme de l'école primaire. Plusieurs formules furent tentées, souvent dans le sens d'une formation générale sans rapport avec la vie professionnelle et ne permettant donc pas une promotion du travailleur. Celui-ci était d'ailleurs enfermé dans une hiérarchie imitée des corporations.

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle artisans et petits entrepreneurs, menacés par le progrès industriel, devinrent, contre le mouvement socialiste, les meilleurs appuis du régime qui les en récompensa en remettant entre leurs mains la formation des apprentis. L'artisanat devint l'école du peuple. L'école complémentaire qui cherchait à évoluer vers une forme professionnelle dut se plier aux normes d'un monde pré-industriel.

Cependant à partir de 1901, G. Kerschensteiner lui donna une impulsion nouvelle en faisant de l'éducation professionnelle un moyen de formation intellectuelle et morale. Il pensait qu'en partant des intérêts immédiats on pouvait élever les jeunes travailleurs à de plus hautes considérations et leur ouvrir « les portes de la formation humaine ». Le fossé entre la formation générale et la formation technique était enfin franchi. Entre les deux guerres E. Spranger reprit ces thèmes mais il fallut attendre le plan de structure du Conseil de l'éducation, publié en 1970 (voir revue n° 14) pour que les conséquences profondes de cette conception soient tirées, tant sont grandes les résistances que la société oppose au processus de démocratisation.

L'ouvrage du professeur Blankertz, extrêmement dense, riche en références et en informations est cependant très clair. Sans doute l'auteur a-t-il dû simplifier un peu un sujet aux méandres compliqués mais à l'intérêt très actuel, sur lequel peu de visions globales et de recherches d'ensemble ont été publiées jusqu'ici en Allemagne. Peut-être l'a-t-il placé dans une optique, fondée certes et pratique, mais un peu partielle. Ce serait à voir. Quoi qu'il en soit c'est un livre qu'il est difficile de lire sans chercher à établir des comparaisons avec la France et la Grande-Bretagne d'alors. L'auteur y invite d'ailleurs, implicitement et explicitement, en faisant en particulier une analyse longue et remarquable de l'Ecole polytechnique et de sa signification pédagogique et politique pour l'histoire européenne de l'enseignement au XIX<sup>e</sup> siècle. Il est regrettable qu'en France en dehors des aperçus très suggestifs d'A. Prost dans « Histoire de l'enseignement en France 1880-1961 » et du petit livre d'A. Léon « Histoire de l'éducation technique » (collection « Que sais-je ? »), le sujet n'ait encore inspiré aucun historien et aucune œuvre d'envergure.

Michèle TOURNIER.

**BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude).** — **La reproduction.** Eléments pour une théorie du système d'enseignement. — Paris, Editions de Minuit, 1970. — 22, cm, 280 p., tabl., index.

« Analyser les mécanismes proprement pédagogiques par lesquels l'école contribue à reproduire la structure des rapports de classe en reproduisant l'inégale

répartition entre les classes du capital culturel » (1), telle est la tâche fondamentale que poursuivent Pierre Bourdieu, J.C. Passeron et leurs collaborateurs, et dont « La Reproduction », après de nombreux autres livres et articles, vient de nous donner le remarquable résultat. Pour ceux qui connaissent les travaux antérieurs de « l'équipe Bourdieu » en sociologie de l'éducation et de la culture (2), ce livre apparaîtra comme une reprise. Beaucoup des thèmes et des analyses qu'on trouve ici ont déjà été développés antérieurement : la composition sociale de la population étudiante et la signification sociologique de la sélection universitaire, le problème du capital linguistique et les facteurs sociaux de la communication pédagogique, les aspects charismatiques de la fonction professorale, les fonctions socio-culturelles de la rhétorique universitaire et le rôle « conservateur » des valeurs scolaires traditionnelles, la double signification des examens comme expression de la logique propre et relativement autonome de l'institution scolaire, et comme moyen de dissimuler la sélection sociale (et l'élimination de ceux qui ne passent pas les examens faute de faire des études) sous les apparences d'une sélection technique, le problème surtout des finalités de l'éducation scolaire, et la question du réformisme pédagogique dans une société caractérisée en dernier ressort par l'inégalité, la domination et la « violence ».

Donc tous ces thèmes nous les connaissons : ils ont été traités déjà dans des livres ou des articles, avec une logique passionnément froide, et percutante. Mais il serait faux de voir dans cette reprise l'effet d'un ressassement ou la réalisation indéfinie d'un règlement de compte entre les auteurs et « l'Université bourgeoise ». Car il y a progression dans la pensée. Mais c'est une progression qui au lieu de se faire par éclatement, effusion et multiplication des idées, se fait par renforcement, élaboration et approfondissement d'une idée. La Reproduction n'est pas la répétition, mais l'intégration des analyses antérieures, composition synthétique quoique consciemment provisoire où les éléments et les motifs proposés précédemment viennent à la fois se rejoindre, se spécifier et s'éclairer mutuellement, en une trame dense et précise où les perspectives les plus fécondes surgissent « du fond de la pensée », dans le mouvement même de penser selon la logique la plus rigoureuse et dans toutes leurs implications, les notions et les positions.

Le sous-titre de l'œuvre : « Eléments pour une théorie du système d'enseignement » l'indique assez : il s'agit d'un travail théorique. Ce mot doit être pris dans son sens plein : l'objet de l'ouvrage est de construire, ou de contribuer à construire, un « modèle » permettant de comprendre aussi exactement que possible le fonctionnement du système scolaire et sa fonction sociale réelle (et le rapport entre ce fonctionnement et cette fonction) (3). Le travail sociologique ainsi mené ne va jamais sans un parti épistémologique : contre les illusions de la « sociologie spontanée », contre le culte du fait brut ou de l'expérience immédiate, contre les étourderies d'une certaine analyse factorielle (« multivariate fallacy ») qui établit des corrélations « en synchronie » en éliminant les processus d'élimination et les « effets de carrière », contre les explications purement verbales et l'abstraction « réifiante » des pseudo-concepts (cf. les explications de toutes choses par les « aspirations » des élèves, le « conservatisme » des professeurs, les « archaïsmes », les « résistances au changement », etc.), il s'agit de « construire des concepts relationnels », tels que les concepts de chance

---

(1) La Reproduction, p. 222.

(2) Citons surtout « Les Héritiers », « L'amour de l'Art », « Un art moyen », « Le partage des bénéfices » (tous quatre aux Editions de Minuit), ainsi que « Rapport pédagogique et Communication », « Education, Développement et Démocratie », « Prime éducation et morale de classe » (chez Mouton), et divers articles parus en particulier dans « Les temps modernes » (n° 232) et la « Revue française de Sociologie » (juillet-septembre 1966 et n° spécial 1967-1968 consacré à la Sociologie de l'Education).

(3) « 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 » (p. 234).

scolaire, de distance à la culture scolaire, de degré de sélection, qui « 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 grades ou des pratiques » (4).

Ces « concepts relationnels » comme ce qu'Althusser appelle la « Généralité II » (5), constituent justement la « théorie », les « instruments théoriques » permettant la construction du système théorique (ou « Généralité III ») par lequel la réalité brute, le concret réel, se trouve reproduit et maîtrisé dans la pensée sous la forme d'un « concret-de-pensée ».

Mais bien sûr ce refus de l'« empirisme », cette justification du travail conceptuel, dans la tradition bachelardienne, ne signifie nullement un dédain de l'« empirie », un décollage superbe par rapport aux servitudes de l'enquête sociologique, avec les tâches de rassemblement et de traitement (statistique) de l'information qu'elle implique. La construction théorique, même lorsqu'elle se présente, comme dans la première partie du livre sous une forme quasi-axiomatisée, n'est jamais gratuite, jamais indépendante des données empiriques.

On le voit bien en particulier dans tout le premier chapitre du livre II, où les auteurs, non sans une certaine virtuosité théorique, réussissent à confirmer par de multiples résultats empiriques (tableaux statistiques présentant des performances de différentes catégories d'étudiants à des tests de maîtrise du langage) une hypothèse à la fois globale et complexe concernant les effets combinés du capital linguistique et du degré de sélection de chaque catégorie d'étudiant sur ses chances de réussite et sa probabilité de survie scolaire à chaque niveau du cursus (6).

En effet, les résultats « anormalement bons » des étudiants de milieu populaire à certains tests de langues, qu'une analyse multivariée « synchronique » échouerait à interpréter, se comprennent très bien à partir du moment où l'on prend en compte la sursélection exercée par le système sur les enfants des milieux populaires par l'élimination de la majorité d'entre eux aux différentes étapes du cursus, et en particulier au moment de l'entrée en 6<sup>e</sup> (ou dans tel type de section ou d'établissement) (7). Nous sommes ainsi conduits à une interprétation à la fois structurale et génétique des données, puisque les facteurs sociaux de la réussite (capital culturel et éthos de classe) se trouvent relayés à chaque étape par des facteurs proprement scolaires (entrée ou non en 6<sup>e</sup>, en section classique, moderne ou technique, etc.) qui apparaissent seuls comme directement corrélés avec les performances des étudiants. La structure sociale exerce donc son effet (son « efficacité structurale ») à travers ce qu'on pourrait nommer un « effet de carrière », qui est l'expression de la structure à travers les processus, la retraduction des rapports sociaux fondamentaux à travers les normes, les attitudes et les habitudes par lesquelles la logique du système scolaire détermine (et discrimine) les parcours biographiques.

Mais une telle formulation pourrait paraître abstraite, ou en tout cas insuffisamment explicative, si n'était proposée une analyse plus fine des méthodes, des valeurs

---

(4) La Reproduction, p. 129. Cf. aussi, pour tous ces problèmes d'épistémologie sociologique, le livre de Bourdieu-Passeron-Chamboredon, « Le Métier de Sociologue » (Mouton-Bordas).

(5) Cf. Althusser : *Pour Marx* (pp. 186-197, Maspéro, 1<sup>re</sup> édition) ; Lire le Capital I et II (passim).

(6) « 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 », instaurant une « vérification systématique » qui peut seule, à l'opposé de la « vérification pointilliste », « donner à l'expérimentation son plein pouvoir de démenti » (p. 91).

(7) De même la sursélection des garçons par rapport aux filles dans les études de Lettres, des anciens « modernes » par rapport aux anciens « classiques », des filles « hellénistes » (très rares) par rapport aux garçons « hellénistes », ou des philosophes par rapport aux sociologues, explique la position relative de chacun de ces sous-groupes révélée par les résultats empiriques.

et des pratiques dans et par lesquelles s'effectue cette « retraduction ». Car on ne comprendrait pas les déperditions, les « ratés », les discriminations de la communication pédagogique si l'on devait ramener celle-ci à sa seule fonction « profane » (c'est-à-dire technique) de transmission de connaissances et d'information. Pour que son « rendement » soit si bas, et si différent selon les catégories de « récepteurs », il faut que la relation pédagogique ait d'autres buts et d'autres significations que l'information « efficace ». Cette constatation nous conduit à une théorie de l'autorité pédagogique (c'est elle qui fonde, statutairement, de par une délégation de la société, la « valeur » du discours pédagogique, bien loin d'être fondée sur lui) (8) et à une théorie de la culture.

La culture, ce n'est pas un ensemble de significations transcendantes : c'est un ensemble d'attitudes. C'est dire qu'il n'y a pas une, mais des cultures, caractéristiques des groupes sociaux. Le propre d'un groupe dominant, c'est de faire reconnaître sa culture comme la culture légitime, en la faisant méconnaître comme culture contingente (comme « arbitraire culturel »). L'école n'est nullement conservatrice par essence. Elle le sera dès lors qu'elle contribuera à légitimer une culture particulière, qu'elle présentera le rapport à la culture et au langage caractéristiques des classes dominantes comme le seul valable. Ou encore : dès lors que la culture véhiculée (et valorisée) par l'école sera en situation d'affinité avec la culture dominante.

A partir de cette définition, tout le travail des auteurs consiste à montrer qu'en fait et en effet la communication pédagogique fonctionne moins comme transmission d'une culture quelconque que comme légitimation d'une culture particulière. Le discours professoral, la rhétorique académique, les qualités d'aisance formelle et de verbosité généralisante requises dans la plupart des examens et concours français sont autant de manifestations de cette connivence culturelle entre l'école et les manières (de vivre, de parler, de penser) caractéristiques de la classe dirigeante. Par delà sa fonction de communication « neutre », la pratique pédagogique se révèle donc comme engagée dans et pour une culture. Elle assure à la fois le partage inégal du capital culturel, la reproduction de la culture dominante à travers sa reconnaissance-méconnaissance, et contribue ainsi à la conservation des rapports sociaux existants. C'est seulement à travers cette logique de la culture que la reproduction-conservation des structures et des contenus pédagogiques vaut comme reproduction-conservation des structures sociales, et qu'on peut vraiment parler d'« école conservatrice ».

Méthodologiquement, le concept d'attitude joue ici un rôle central, un rôle médiateur, puisque ce sont les attitudes des individus (à l'égard de la culture, du langage, de l'institution scolaire et de l'avenir scolaire confusément projeté par chacun) qui assurent à la fois l'intériorisation, la dramatisation et la reproduction des nécessités et des régularités objectives, en même temps que la correspondance des différents « sous-systèmes » (par exemple un « habitus » ascétique peut s'exprimer simultanément dans des registres sexuels, économiques, politiques, scolaires, etc.) (9).

Parlera-t-on de « structuralisme » ? En fait, malgré la brève critique contre « les lecteurs structuralistes de Marx » (p. 245, note 32), la société globale est assimilée à un système, l'institution scolaire à un sous-système à la fois autonome et dépendant. De nombreuses et pertinentes analyses soulignent cette autonomie relative du système scolaire, contre les réductions simplifiantes des technocrates qui ne verraient dans l'enseignement que le pourvoyeur du système économique en main-d'œuvre qualifiée, et contre le globalisme « culturaliste » qui ne verrait dans les caractéristiques du système d'enseignement d'un pays donné que l'expression immédiate et adéquate de

---

(8) D'où la vanité de toutes les tentatives qui voudraient désacraliser ou dédogmatiser la relation maître-élève par le simple effet de la bonne volonté hic et nunc du pédagogue.

(9) Sur « l'habitus comme médiation entre structure et praxis », cf. p. 244 et 245 (notes 30 et 32), et aussi Bourdieu : postface au livre de E. Panofsky : « Architecture gothique et pensée scolastique ».

« l'esprit d'un peuple ». L'organisation des examens le prouve assez, et la valorisation mandarinale des concours, et la spécificité des hiérarchies scolaires, et l'attention portée par le système à son auto-perpétuation : tout se passe comme si l'école était capable de retraduire et de détourner en fonction d'une logique interne spécifique (qui explique son histoire propre bien plus qu'elle ne s'explique par elle) les demandes, les pressions et les suggestions de la société.

Mais la difficulté consiste justement à comprendre que cette autonomie n'implique nulle contingence, nulle indétermination, nul pouvoir critique réel par rapport à la structure sociale. Car c'est précisément de cette autonomie que la société a besoin, avec même tout ce qu'elle peut impliquer d'optimisme réformiste ou d'auto-suggestion contestataire (10), pour mieux légitimer, à partir d'une indépendance illusoire, la culture dominante et les rapports sociaux existants, et assurer par là-même le « maintien de l'ordre » (11). La scène de l'école est donc seulement le lieu où se traduit, avec les décalages, doubles jeux et déplacements propres à toute transposition, la « logique secrète » de la société.

De cette « logique secrète », nous savons qu'elle est une « logique de classe ». Il n'y a pas de consensus social possible : toute société est divisée en groupes aux intérêts antagonistes. Sur la nature de ces classes, l'analyse cependant reste floue. Au concept marxiste de rapports de production se trouve substitué le concept de rapports de force entre les classes. Cela revient-il au même ? Ici la sociologie de l'éducation débouche sur la sociologie générale et il faut admettre que la jonction de Durkheim avec Marx n'est pas si facile.

C'est pourtant bien vers une généralisation théorique que tend la première partie du livre, que l'on comprend mieux à partir de la deuxième, puisqu'elle se présente, sous le titre « Fondements d'une théorie de la violence symbolique », comme une déduction quasi-axiomatisée des principaux concepts effectivement utilisés dans les analyses de la deuxième partie. Bien sûr l'inculcation pédagogique apparaît comme une violence symbolique, si elle consiste à imposer comme légitimes des significations arbitraires en dissimulant par là même son fondement « profane » et sa finalité réelle, qui est la perpétuation des rapports de domination au sein des sociétés. C'est pourquoi il n'y a pas plus d'éducation « libérale » (c'est-à-dire qui échapperait à l'arbitraire tant dans ce qu'elle imposerait que dans la manière de l'imposer), que d'éducation non-mensongère (c'est-à-dire qui reconnaîtrait explicitement sa nature arbitraire, au lieu d'entretenir durant toute la durée du travail pédagogique « l'illusion de la liberté et de l'universalité »). De même l'idée d'une « pédagogie rationnelle », c'est-à-dire parfaitement explicite, est une utopie, parce que le travail pédagogique scolaire présuppose toujours un « habitus culturel » préalable formé dans le milieu familial.

Ainsi le cercle est refermé. L'(auto-) reproduction du système d'enseignement comme institution relativement autonome permet la reproduction de la culture dominante à travers le jeu de la méconnaissance-reconnaissance, et cette reproduction culturelle conforte comme pouvoir symbolique la reproduction continue des rapports de force au sein de la société. Après cela, que reste-t-il à penser, à faire, à espérer ? La logique de cette « démonstration » vous obsède et vous « entourne ». C'est une « composition » puissante, remarquablement cohérente, une construction abrupte, par engendrement de concepts, mais sans que l'horizon de l'« empirie » disparaisse jamais. Sur le plan de la « théorie », c'est extrêmement satisfaisant, et parfois beau comme du Spinoza (cf. l'organisation des propositions et des scholies dans la pre-

---

(10) Cf. Les attaques contre le « gauchisme » de tendance libertaire (p. 229).

(11) C'est le titre sous lequel se regroupent toutes les analyses de cette deuxième (et principale) partie du livre, à partir d'une citation de G. Gusdorf : « 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 ».

mière partie). Sur le plan pédagogique, c'est « désespérant » : aucun changement ne peut venir de l'intérieur, toute pédagogie « critique, libérale, non-directiviste », ou simplement « bien intentionnée » est dénoncée comme une illusion ou un alibi. Il n'est pas de critique plus radicale contre l'idéologie de l'éducation.

Reste le plan politique. C'est le point de vue à partir duquel tout est dit, mais qui semble échapper au discours, et qu'on ne peut découvrir que par une lecture « en creux », ou « symptomale », de l'œuvre. En fait la dimension politique est partout présente dans les analyses, comme une clef d'interprétation théorique. Le monde est partagé en classes sociales, la domination est une réalité globale, qu'aucune intention partielle ne peut ébranler. Refuser le réformisme, la contestation plurielle, l'utopie libertaire, c'est peut-être être révolutionnaire et « marxiste ». Mais laisser entendre que toute organisation sociale est violence, que toute éducation est mensonge, que toute culture est alibi, c'est opposer à la contestation la constatation, à l'espérance la lucidité, c'est-à-dire une certaine forme froide d'intelligence, qui est celle de l'éternel « conservatisme ». La signification politique de *La Reproduction* est donc parfaitement ambiguë. Mais n'est-ce pas le cas de toute œuvre théorique, dès lors qu'elle se veut rigoureuse, c'est-à-dire « cynique » ?

Jean-Claude FORQUIN.

**FRANCES (Robert). — L'enseignement et les professions artistiques.** Documents pour une planification pédagogique dans le domaine des arts plastiques et appliqués. — Paris, Dunod, 1970. — 22 cm, 297 p., tabl., graph. (Science de l'éducation 2).

A l'origine de cet ouvrage l'on trouve l'inquiétude exprimée en 1962, auprès du ministère des Affaires culturelles, par les organisations d'anciens élèves des Ecoles d'Art constatant le sous-emploi de leurs camarades diplômés ou non. Cette situation critique, selon eux, était due au contenu et à la forme pédagogique de l'enseignement reçu.

L'Institut d'Esthétique et des sciences de l'art chargé d'une recherche à ce propos a effectué, de 1963 à 1965, quatre études dont les résultats sont présentés et commentés par Robert Frances.

La première enquête menée auprès de 761 anciens élèves des Ecoles d'Art, ayant effectué leur 3<sup>e</sup> année de scolarité entre 1948 et 1955, a eu pour objet « l'évolution historique des professions artistiques ».

Dans un second temps, ce sont 243 anciens élèves des Beaux-Arts, des Arts décoratifs de Paris et de 41 Ecoles d'Art de province ayant terminé leurs études entre 1957 et 1960 qui ont exprimé leurs avis sur l'enseignement artistique reçu.

Puis une définition de la relation entre les études et la profession a été recherchée à partir de 715 entretiens auprès d'artistes n'ayant reçu aucun enseignement dans un établissement dépendant des Affaires culturelles.

Enfin, un sondage d'opinion a été fait auprès de 545 patrons d'entreprises employant à Paris ou en province : des artistes, des artisans d'art et des professionnels des branches associées (près de 60 % de ces entrepreneurs sont fabricants et vendeurs d' « objets d'art », les autres sont directeurs de galeries ou bien, en plus faible nombre, assurent un enseignement ou vendent des études et des projets).

La méthode d'approche employée est, dans les quatre cas, celle de l'enquête par sondage.

Pour les recherches 1 et 2 : l'échantillon a été tiré sur des listes d'anciens élèves