

La dixième (la dernière) séance¹

Si nous nous pencherons longuement sur les fondements de la théorie de la reproduction, c'est **tout d'abord** parce cette théorie, qui a été élaborée depuis les années soixante par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron², a profondément marqué la discipline et a particulièrement influencé les recherches ultérieures en sociologie de l'éducation. **Ensuite**, elle a été largement vulgarisée dans l'opinion publique. **Puis**, sa grille de lecture au système scolaire reste, tel du moins qu'il fonctionne au Maroc, d'une brûlante actualité. **Enfin**, la sociologie critique telle qu'elle a été pratiquée par Bourdieu et Passeron est, à notre sens, l'exemple paradigmatique de ce que signifie « faire de la sociologie » ou « penser de manière sociologique ». Car s'il est vrai que la sociologie se veut **démystificatrice**, on peut sans conteste ranger

¹ Outre les ouvrages de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, ce cours s'appuie largement sur quelques synthèses de leur œuvre telles :

- Berthelot Jean-Michel, « Réflexions sur les théories de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, 1982.
- Éliard Michel, **Bourdieu : ou l'héritage républicain récusé**. Toulouse : Presses universitaires du Midi, 2014.
- Patrick Champagne, « "Les héritiers" de Bourdieu et Passeron : une analyse d'une grande actualité », *Silomag*, n° 8, hiver 2018.
- Alain Garcia, « Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École », *Éducation et socialisation* [En ligne], 37 | 2015.
- Heinich Nathalie, « Sociologie de l'art : avec et sans Bourdieu », dans : Jean-François Dortier (Dir.) ; **Pierre Bourdieu, Son œuvre, son héritage**. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Petite bibliothèque », 2008.
- Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten (Dir.) **Sociologie de l'école**. Paris, Armand Colin, 1997.

² Voir notamment :

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les héritiers : les étudiants et la culture**. Paris, Minuit, 1964.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris, Minuit, 1970.

l'œuvre sociologique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron parmi les analyses lucides des illusions du sens commun. C'est la belle illustration de ce que signifie la remise en cause des stéréotypes explicatifs, des certitudes, des idées reçues et des illusions (telle l'illusion de la démocratisation scolaire et le mythe d'égalité de chance et de la méritocratie). Il s'agit bel et bien d'un travail qui dénaturalise (refuse la naturalisation du social), défatalise, écaille les certitudes, détruit les automatismes verbaux et mentaux, rend problématique ce qui apparaît comme donné de soi ou allant de soi dans le monde social et soumet à la critique réflexive les instruments avec lesquels on pense la réalité.

Bref, l'école de la reproduction donne un bel exemple de comment rompre fortement avec les impressions et comment dénoncer rigoureusement et impitoyablement les illusions de la transparence, la « sociologie spontanée », le culte de fait brut ou de l'expérience immédiate.

Rappelons à ce propos que Bourdieu et Passeron faisaient souvent référence à la fameuse constatation de Gaston Bachelard selon laquelle « il n'y a de science que du caché ».

Les fondements de l'école de la reproduction

S'appuyant sur un corpus détaillé d'enquêtes, de statistiques et d'études monographiques, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont tenté de mettre au jour les mécanismes du fonctionnement de l'école et particulièrement les mécanismes proprement pédagogiques par lesquels l'école contribue à reproduire la structure des rapports de classe. Mais

avant de mettre en évidence ces mécanismes objectifs, Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, co-auteurs des « **Héritiers** » (1964) et de « **La reproduction** » (1970), après avoir classé les catégories socioprofessionnelles selon le taux de probabilité d'accès à l'enseignement supérieur, ont dressé les constats suivants :

- L'inégalité initiale des diverses couches sociales devant l'école apparaît d'abord dans le fait qu'elles **y sont très inégalement représentées**. Cette inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur apparaît clairement quand on remarque que **les catégories sociales les plus représentées dans l'enseignement supérieur étant en même temps les moins représentées dans la population active**.

- Un calcul approximatif des chances d'accéder à l'université **selon la profession du père** fait apparaître que celles-ci vont **de moins d'une chance sur cent pour les fils de salariés agricoles** à près de soixante-dix pour les fils d'industriels et **à plus de quatre-vingts pour les fils de membres des professions libérales**. Un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier, ses chances sont encore le double de celles d'un fils de cadre moyen.

- Les catégories les plus défavorisées n'ont guère aujourd'hui que des chances symboliques d'envoyer leurs enfants en faculté (moins de cinq chances sur cent). À titre d'exemple, qu'il n'y a que 6 % de fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur.

- Certaines catégories moyennes (employés, artisans, commerçants) ont entre dix et quinze chances sur cent.
- On observe ensuite un doublement des chances avec les cadres moyens (près de trente chances sur cent) et un autre doublement avec les cadres supérieurs et les professions libérales, dont les chances approchent de soixante sur cent.
- La hiérarchie des institutions d'enseignement conduise à l'accaparement des plus hautes par les plus favorisés. Et de fait, c'est à l'École normale supérieure et à l'École polytechnique que la proportion des élèves issus des milieux privilégiés atteint son maximum, soit respectivement 57 % et 51 % de fils de cadres supérieurs et de membres des professions libérales, et 26 % et 15 % de fils de cadres moyens.
- Outre manifestation de l'inégalité devant l'École : le retard et le piétinement des étudiants des classes les plus défavorisées peut être saisi à tous les niveaux du cursus. Ainsi, la part des étudiants qui ont l'âge modal (c'est-à-dire l'âge le plus fréquent à ce niveau) **décroit à mesure que l'on va vers les classes les plus défavorisées, la part relative des étudiants de basse origine tendant à croître dans les classes d'âge les plus élevées.**
- Outre le retard ou le piétinement dans les études, il y a une autre forme plus cachée de l'inégalité devant l'école : il s'agit de **la relégation des enfants des classes inférieures et moyennes dans certaines disciplines.**

Ces constats empiriques (chiffrés), qui font état **d'une élimination différentielle des enfants selon leur milieu d'origine**, ont permis à Bourdieu et Passeron de saisir les mécanismes objectifs qui déterminent **l'élimination continue des enfants des classes les plus défavorisées** et de formuler les conclusions suivantes :

1- L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés.

2- On lit dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur le résultat **d'une sélection qui**, tout au long du parcours scolaire, **s'exerce** avec une rigueur très inégale **selon l'origine sociale des sujets**. En fait, pour les classes les plus défavorisées, **il s'agit purement et simplement d'élimination.**

3-Cette statistique montre à l'évidence que **le système scolaire opère, objectivement, une élimination d'autant plus totale que l'on va vers les classes les plus défavorisées.**

4-Il serait **illusoire** de croire que l'école **serait impartiale et sélectionnerait les élèves en fonction de leur seul mérite scolaire.** Par exemple là où on parlait de « don » pour expliquer les inégalités de réussite, l'école de la reproduction montre comment la réussite se

« fabrique » à travers des mécanismes sociaux précis, sur lesquels on peut tenter d’agir si on juge souhaitable. Autrement dit, cette école dénonce **l’idéologie du don** de la tradition pédagogique, qui impute les inégalités de réussite à des inégalités de dons, qui ne s’adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l’égalité et de l’universalité, qu’à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l’école.

Du fait qu’il n’est pas perçu comme lié à une certaine situation sociale, par exemple à l’atmosphère familiale, à la structure de la langue que la culture qu’il encourage, **l’échec scolaire est naturellement imputé au défaut de dons.** Ce sont en effet les enfants originaires des basses classes qui sont les victimes de ces définitions d’essence dans lesquelles les enseignants maladroits enferment les individus. Car, **la réussite scolaire est directement liée au capital culturel légué par le milieu familial.** Il est spécifiquement transmis par les familles bourgeoises et détermine de façon décisive les chances d’accès à l’enseignement supérieur. À ce propos Bourdieu et Passeron ont écrit :

« Quand une mère d’élève dit de son fils, et souvent devant lui, qu’ ‘il n’est pas bon en français’, elle se fait complice de trois ordres d’influences défavorables : en premier lieu, ignorant que les résultats de son fils sont directement fonction de l’atmosphère culturelle de la famille, elle transforme en destin individuel ce qui n’est que le produit d’une éducation et qui peut encore être corrigé, au moins partiellement, par une action éducative; en second lieu, faute d’information sur les choses de l’École, faute parfois d’avoir rien à opposer à l’autorité des maîtres, elle tire d’un simple résultat scolaire des conclusions prématurées et définitives; enfin, en

donnant sa sanction à ce type de jugement, elle renforce l'enfant dans le sentiment d'être tel ou tel par nature »³.

Bref, la théorie de de la reproduction remettait en cause le consensus idéologique selon lequel **l'école récompense le seul mérite des élèves**, indépendamment de leur milieu socio-culturel.

5- Le poids de l'origine sociale dans les modalités de scolarisation et d'insertion sociale qui manifeste à la fois par l'élimination pure et simple des enfants issus des couches défavorisées et par la restriction des choix offerts à ceux d'entre eux qui échappent à l'élimination. Car ces étudiants doivent payer par le choix forcé des lettres ou des sciences leur entrée dans l'enseignement supérieur qui a pour eux *deux portes et non cinq*. À titre d'exemple, **les fils de salariés agricoles qui accèdent à l'enseignement supérieur ont déjà 80,9% de chances de se trouver dans l'une des deux facultés qui prépare à une profession enseignante (lettres ou sciences)**.

Ainsi, si l'origine sociale pèse de façon déterminante sur la scolarisation et l'insertion socio-professionnelle, c'est parce que **le positionnement social ultérieur**- c'est-à-dire la place occupée dans les rapports sociaux- **est souvent déterminé par le positionnement social initial**- c'est-à-dire l'appartenance de classe- **à travers la médiation du trajet scolaire suivi**. S'il en est bien ainsi, à savoir si le positionnement social détermine le positionnement scolaire lequel, à son tour, détermine le positionnement social ultérieur, force est de constater **qu'à travers la**

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les héritiers : les étudiants et la culture**, Op-cit, p.109.

scolarisation, se réalise un procès de perpétuation de certaines couches sociales dans leurs privilèges positionnels.

Positionnement social initial → Positionnement scolaire →
Positionnement social ultérieur.

À ce propos, Bourdieu et Passeron soulignent que :

« De tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant, plus fortement en tout cas que le sexe et l'âge, et surtout plus clairement que tel ou tel facteur aperçu, l'affiliation religieuse par exemple [...]. Définissant des chances, des conditions de vie ou de travail tout à fait différentes, l'origine sociale est, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants, et en premier lieu aux conditions d'existence. L'habitat et le type de vie quotidienne qui lui est associé, le montant des ressources et leur répartition entre les différents postes budgétaires, l'intensité et la modalité du sentiment de dépendance, variable selon l'origine des ressources comme la nature de l'expérience et les valeurs associées à leur acquisition, dépendent directement et fortement de l'origine sociale en même temps qu'ils en relaient l'efficacité »⁴.

6- Les obstacles économiques ne suffisent pas à expliquer que les taux de « mortalité scolaire » puissent différer autant selon les classes sociales. Il faut, en effet, privilégier les mécanismes de type culturel sur les contraintes économiques pour analyser les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'Université, et plus largement à l'école. Car ce n'est plus seulement, comme dans l'approche marxiste traditionnelle, le capital économique qui est au principe des inégalités, mais aussi le

⁴ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les héritiers : les étudiants et la culture**, Op-cit, pp.22-24.

« capital culturel ». La traditionnelle échelle linéaire des positions, organisée selon un axe unique déterminé par les ressources économiques se trouve ainsi « éclatée » selon deux axes : le capital culturel, mesuré par le niveau d'études du sujet et de ses parents, deviendra un facteur explicatif déterminant. L'accès aux « biens symboliques », non-réductibles à des valeurs marchandes (culture, éducation, compétence linguistique ou esthétique), n'est pas conditionné que par les moyens financiers, mais aussi par des « dispositions » profondément incorporées, moins conscientes et moins objectivables : repères, goûts, habitudes ...etc.

À ce propos Bourdieu et Passeron précisent :

« C'est pourquoi il n'est pas meilleure façon de servir le système en croyant le combattre que d'imputer aux seules inégalités économiques ou à une volonté politique toutes les inégalités devant l'École. Le système d'éducation peut en effet assurer la perpétuation du privilège par le seul jeu de sa logique propre [...] puisqu'il suffit de laisser agir ces facteurs, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, pour assurer la perpétuation du privilège social. C'est ainsi que les mécanismes qui assurent l'élimination des enfants des classes inférieures et moyennes agiraient presque aussi efficacement (mais plus discrètement) dans le cas où une politique systématique de bourses ou d'allocations d'études rendrait formellement égaux devant l'École les sujets de toutes les classes sociales [...] Bref, l'efficacité des facteurs sociaux d'inégalité est telle que l'égalisation des moyens économiques pourrait être réalisée sans que le système universitaire cesse pour autant de consacrer les inégalités par la transformation du privilège social en don ou en mérite individuel. Mieux, l'égalité formelle des chances étant réalisée, l'École

pourrait mettre toutes les apparences de la légitimité au service de la légitimation des privilèges »⁵.

7- Spécifiquement transmis par les familles aisées, le capital culturel détermine de façon décisive autant les chances d'accès à l'enseignement supérieur que la réussite scolaire. Mais à côté du « capital culturel » dont disposent les jeunes de milieu aisé (livres, voyages, accès aux médias...), c'est plus largement l'« héritage culturel » qui s'avère le plus décisif en termes de réussite scolaire. Les élèves et les étudiants d'origine ouvrière ou paysanne, ne bénéficiant pas de cet héritage, privés du code permettant de déchiffrer la signification d'une culture qui n'est pas la leur, puisqu'elle a été produite et transmise de génération en génération à l'intérieur de la bourgeoisie, seraient du même coup promis à une élimination précoce.

Soulignons ici que l'influence du capital culturel se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le niveau culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants. Plus que les diplômes obtenus par le père, plus même que le type de scolarité qu'il a pu accomplir, c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire de l'enfant. Néanmoins, **une évaluation précise des avantages et des désavantages transmis par le milieu familial devrait prendre en compte non seulement le niveau culturel du père et de la mère mais aussi celui des ascendants de l'une et l'autre branche (et aussi, sans doute, celui de l'ensemble des membres de la famille étendue).**

⁵ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Op-cit, pp.43-44.

8- Les enfants originaires des milieux les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu des habitudes et des entraînements directement utilisables dans les tâches scolaires et l'avantage le plus important n'est pas celui qu'ils retirent de l'aide directe que leurs parents peuvent leur accorder. Ils héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un "bon goût" dont la rentabilité scolaire est d'autant plus grande que ces impondérables de l'attitude sont le plus souvent mis au compte du don. Autrement dit, chez les enfants des professions libérales et des cadres supérieurs, la culture est acquise naturellement et « comme par osmose » grâce à l'environnement familial : bibliothèques, fréquentation des musées, galeries, théâtres, concerts...etc. Mais pour les enfants des classes sociales défavorisées, **l'école reste la seule voie d'accès à cette culture que, précisément,** elle véhicule et valorise dans la réussite des études.

9- L'action du privilège culturel n'est perçue, la plupart du temps, que sous ses espèces les plus grossières, recommandations ou relations, aide dans le travail scolaire ou enseignement supplémentaire, information sur l'enseignement et les débouchés. En fait, chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain *ethos*, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant

l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite. Cela signifie que tout ce qui se passe à l'école découle de facteurs extérieurs à l'école.

10-La part du capital culturel qui est la plus directement rentable dans la vie scolaire est constituée par l'information sur le monde universitaire et sur le cursus, par l'aisance verbale et par la culture libre acquise dans des expériences extra-scolaires.

11-La culture "libre" (par exemple musique ou littérature autre que celle enseignée explicitement en milieu scolaire), condition implicite de la réussite en certaines carrières scolaires, est très inégalement répartie entre les étudiants originaires des différentes classes sociales. Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (fréquentation qui n'est pas organisée par l'école ou seulement de façon sporadique). Dans tous les domaines de la culture, théâtre, musique, peinture, jazz, cinéma, les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée.

12- De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial, sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de la scolarité, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres.

13- La part la plus importante et la plus agissante (scolairement) de l'héritage culturel, qu'il s'agisse de la culture libre ou de la langue, se

transmet de façon osmotique, même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste, ce qui contribue à renforcer les membres de la classe cultivée dans la conviction qu'ils ne doivent qu'à leurs dons ces savoirs, ces aptitudes et ces attitudes qui ne leur apparaissent pas comme le résultat d'un apprentissage.

14- Le capital culturel et l'*ethos* concourent à définir, en se composant, les conduites scolaires et les attitudes devant l'école qui constituent le principe de l'élimination différentielle des enfants des différentes classes sociales.

15- Si l'on prend vraiment au sérieux les inégalités socialement conditionnées devant l'école et devant la culture, on est obligé de conclure que l'équité *formelle* à laquelle obéit tout le système d'enseignement est injuste *réellement* et que, dans toute société qui se réclame d'idéaux démocratiques, elle protège mieux les privilèges que la transmission ouverte des privilèges.

16- L'école évalue les compétences des individus à l'aune de normes propres aux classes dominantes et par voie de conséquence, les enfants des autres classes sociales se situent à une distance inégale de la culture scolaire et réussissent moins bien que les enfants des classes « *privilegiées* ». Ainsi, l'école reproduit la hiérarchie des positions sociales.

17- Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de

transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture.

18- L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou, plus exactement, exigée.

19- Le facteur explicatif majeur des inégalités devant l'école **réside** dans les inégalités culturelles et **dans l'inégale maîtrise de la langue scolaire**. Or, c'est précisément en ignorant cette réalité que l'on contribue à la reproduction sociale.

20- En accordant aux individus des espérances de vie scolaire strictement mesurées à leur position dans la hiérarchie sociale et en opérant une sélection qui, sous les apparences de l'équité formelle, sanctionne et consacre les inégalités, réelles, l'école contribue à perpétuer les inégalités en même temps qu'elle les légitime.

À ce sujet, Bourdieu écrit :

« Conférant une sanction qui se prétend "neutre" et qui est très largement reconnue comme telle, à des aptitudes socialement conditionnées qu'elle traite comme inégalités de "dons" ou de mérite, l'école **transforme les inégalités de fait en inégalités de droit, les différences économiques et sociales en distinction de qualité, et légitime la transmission de l'héritage culturel**. Par-là, **elle exerce une fonction mystificatrice**. Outre qu'elle permet à l'élite de se justifier d'être ce qu'elle est, l'*idéologie du don*, clé

de voûte du système scolaire et du système social, contribue à enfermer les membres des classes défavorisées dans le destin que la société leur assigne en les portant à percevoir comme inaptitudes naturelles ce qui n'est qu'un effet d'une condition inférieure et en les persuadant qu'ils doivent leur destinée sociale (de plus en plus étroitement liée à leur destin scolaire à mesure que la société se rationalise) à leur nature individuelle, à leur manque de dons; les succès d'exception des quelques individus qui échappent au destin collectif donnent une apparence de légitimité à la sélection scolaire et accréditent le mythe de l'école libératrice auprès de ceux-là même qu'elle a éliminés, en laissant croire que la réussite n'est affaire que de travail et de dons »⁶.

21- Le système éducatif fonctionne comme s'il servait à reproduire la domination de la « *classe dominante* ». Sous couvert de neutralité et d'égalité des chances, l'institution scolaire conduit à exclure les enfants des classes populaires, « *classes dominées* ». Le système exerce, en effet, un « *arbitraire culturel* » permettant cette sélection. L'école valorise et légitime une culture dite savante acquise en dehors de ses murs par la classe dominante. Cette « *violence symbolique* » exercée par le système éducatif est à l'origine des écarts entre les taux de réussite des enfants. Rappelons que la violence symbolique :

- Est un mécanisme de domination où un groupe social impose aux autres groupes des choix, des opinions, des comportements en les faisant passer pour légitimes et universels alors qu'ils sont situés socialement. Autrement dit, il s'agit d'une méthode subtile, douce et

⁶ Bourdieu Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, pp.341-342.

invisible qui consiste à faire passer pour « naturelles » dans l'esprit des individus, les normes des classes dominantes.

- Est une **violence**, car elle se traduit par une imposition, un pouvoir sur des destinataires.
- Elle est **symbolique**, car ce qui est imposé ce sont des significations, des rapports de sens.
- Elle est jugée "**légitime**" dans la mesure où elle apparaît, par une opération de méconnaissance instituée, comme ayant une valeur reconnue par tous. Car, les rapports de force qui sont au fondement de sa force et de son efficacité sont douces et invisibles.
- Elle s'exerce avec la complicité tacite de ceux qui la subissent et de ceux qui l'exercent. C'est la capacité à faire méconnaître l'arbitraire des productions symboliques, et donc à les faire admettre comme légitimes.
- Elle est **arbitraire** car, d'une part, elle contribue à renforcer l'inégalité sociale et culturelle entre les classes sociales en privilégiant une classe au détriment des autres, et, d'autre part, elle n'est fondée sur aucun principe biologique, philosophique ou autres qui transcenderait les intérêts individuels ou de classes sociales.

22- L'arbitraire culturel de l'action pédagogique qui, par les codes sociaux et linguistiques qu'elle exige, valorise le *capital culturel* et l'*habitus* des classes dominantes ; exerçant en cela une *violence symbolique*, l'école légitime une culture bourgeoise très éloignée des classes populaires. **Pour remplir cette fonction de légitimation, l'école se voit déléguer par le groupe dominant un « pouvoir**

d'imposition », c'est-à-dire le pouvoir d'imposer des contenus conformes aux seuls intérêts de ce groupe.

Mais l'imposition de cet arbitraire culturel **ne prend en général pas la forme d'une propagande ouverte,** mais beaucoup plus subtilement, d'un modelage progressif des habitus : en apprenant des « contenus » précis, l'enfant apprend tout autant des règles morales, des façons de lire la réalité.

Ainsi, par des voies multiples et souvent détournées, **l'école élimine continûment les enfants originaires des milieux les plus défavorisés et contribue à reproduire la structure des rapports de classe en reproduisant, particulièrement, l'inégale répartition entre les classes du capital culturel.** En effet, à rebours du discours méritocratique, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et **naturalise** la réussite d'élèves issus des classes favorisées : la conséquence de ce processus est la **reproduction** sociale.

De cette manière l'école de la reproduction refuse la **naturalisation du social** quand elle nie catégoriquement la neutralité et l'innéité des situations d'apprentissage, considérant celles-ci comme des fabrications sociales. Car, la culture transmise par l'école se présente comme légitime, objective et indiscutable, alors qu'il est arbitraire et de nature sociale (résulte de rapports de force). Et si la culture scolaire est une culture de classe, le classement scolaire n'est rien d'autre qu'un classement social euphémisé, donc **naturalisé**, absolutisé, **tendant à transformer les différences de classe en différences d'« intelligence », de « don », c'est-à-dire en différences de nature.**

Cette « **conspiration du silence** » autour des conditions sociales de la réussite scolaire est primordiale pour que l'école remplisse sa fonction de légitimation de l'ordre social. Elle doit « tout faire » pour que son fonctionnement soit perçu comme légitime, c'est-à-dire fondé sur des différences de compétences entre élèves. Elle doit, en réalité, occulter, dissimuler et masquer le rôle des **prérequis implicites de la réussite scolaire** et mettre en avant **sa fonction « technique »** de transmission pédagogique, ou la manière objective dont elle sélectionne les plus capables et délivre les certifications.

En définitive, selon les auteurs de l'école de la reproduction, l'échec scolaire, loin d'être un dysfonctionnement technique, apparaît comme socialement nécessaire dans un système verrouillé par des rapports de domination. Cela explique pourquoi **l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires** est au principe de la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi. Bref, Pour reprendre l'expression de Bourdieu, l'école produit des illusions dont les effets sont loin d'être illusoire.

L'analyse de Raymond Boudon⁷

⁷ Voir notamment :

- Raymond Boudon, **L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles**. Paris, Armand Colin, 1973.
- Raymond Boudon, **La logique du social : introduction à l'analyse sociologique**. Paris, L'édition de poche, 1983.
- Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed Cherkaoui et Bernard-Pierre Lécuyer ; **Dictionnaire de la sociologie**. Paris, Librairie Larousse, 1990.
- José Mariette, **Introduction à la sociologie**. Editions Le Manuscrit, 2004.

Force est de constater que cette sociologie de Bourdieu et Passeron fait l'objet de sévères critiques. Raymond Boudon y voit un réalisme totalitaire qui empêche la moindre marge de manœuvre à l'individu. Il refuse ce « déterminisme social » qui ferait des individus des marionnettes animées par une logique qui les dépasse, qui suppose que les structures sociales ont un pouvoir de détermination assez fort sur l'individu pour que celui-ci puisse être considéré comme le simple jouet de ces structures.

Selon Raymond Boudon, la société ne préexiste pas aux individus, mais elle sort de leurs interactions, conçues sur le modèle du marché où, des offres et des demandes individuelles, sort finalement un ordre collectif provisoire, mais régulateur, bien qu'il n'ait été directement et explicitement voulu par personne.

En effet, Boudon se montre particulièrement critique à l'encontre des partisans du holisme qui supposent que la société ou la culture est un tout, un grand système qui enclôt les individus et leur commande ou leur interdit certains comportements. Cette proposition, qui a pris valeur d'évidence, lui semble radicalement contredite par les données de l'observation ou de l'enquête.

Ainsi, Boudon dénonce implicitement le « sociologisme de Pierre Bourdieu » lorsqu'il écrit dans la préface de son ouvrage « La logique du social » :

« Selon le **sociologisme** - cette perversion de la sociologie - l'individu étant le jouet des structures et des institutions, la seule question intéressante et pertinente est celle de savoir à qui profitent ces structures et ces institutions. Plus familièrement, qui tire les ficelles ? Par définition, la classe dominante, bien entendu. La

popularité de ce schéma a été si grande dans les années 60 et 70 que beaucoup de livres ont porté ou auraient pu porter un titre de type : À qui profite... ? À qui profite l'École ? A qui profite la Justice ? À qui profite la Culture ? À qui profite la Langue ? Bref, le sociologisme utilise toujours de façon plus ou moins subtile, le schéma explicatif familier que Popper appelle la « théorie de la conspiration » (*Misère de l'historicisme*). Non seulement le sociologisme n'est pas la sociologie, il en est même l'inverse. Avec le sociologisme, les réponses sont toujours connues d'avance. Il prend la forme d'une glose interminable sur des faits bien connus et qu'il sélectionne, non parce qu'ils sont énigmatiques, mais parce qu'ils éveillent des émotions et des passions collectives. Ce n'est pas la curiosité scientifique qui le guide, mais le souci idéologique de lisser certaines passions dans le sens du poil »⁸.

Pour Raymond Boudon, ce sont bien les individus qui agissent, mais les conséquences de leurs actions leur échappent : l'agrégation de nos actions individuelles aboutit à des résultats collectifs non prévus et non voulus⁹. Rappelons que Raymond Boudon est l'un des principaux auteurs de l'individualisme méthodologique.

« Le principe de l'individualisme méthodologique énonce que, **pour expliquer un phénomène social quelconque** – que celui-ci relève de la démographie, de la science politique, de la sociologie ou de toute autre science sociale particulière –, **il est indispensable de reconstruire les motivations des individus concernés par le phénomène en question et d'appréhender ce phénomène comme le résultat de l'agrégation des comportements individuels dictés par ces motivations.** Et cette

⁸ Raymond Boudon, *La logique du social* ; Op-cit.

⁹ Voir son ouvrage : Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*. Paris, P.U.F., 1977.

proposition est valable quelle que soit la forme du phénomène à expliquer, qu'il s'agisse d'une singularité, d'une régularité statistique, qu'il se traduise par un ensemble de données quantitatives ou qualitatives, etc. »¹⁰.

Il s'agit d'un mode d'approche des phénomènes sociaux qui est construit sur les notions d'action individuelles, de rationalité et d'agrégation, et qui insiste sur les marges de choix mises à la disposition des individus et les stratégies mises en œuvre pour atteindre leurs objectifs.

En reprenant la démarche de Weber, Raymond Boudon affirme que **l'explication des phénomènes sociaux n'est possible que si le sociologue analyse les actions individuelles** car **le phénomène social n'est qu'une agrégation des comportement individuels dictés par les motivations des acteurs**. Autrement dit et en reprenant la citation de Boudon « expliquer le phénomène social, c'est toujours en faire la conséquence d'actions individuelles ». Car l'action individuelle est une action rationnelle qui repose sur des raisons objectives.

Raymond Boudon donne en exemple l'ingénieur qui emploie les meilleurs matériaux, des techniques et des savoirs pour construire un pont, le plus adapté au site et aux besoins, tout en ayant le prix de revient (ou le coût de revient) le plus avantageux à la construction sans négliger, évidemment, les lois de la pesanteur. Autrement dit, cet ingénieur, en tant qu'acteur, choisit les moyens les plus adéquats pour atteindre les

¹⁰ Tarot Camille, « Individu, société et individualismes. Une introduction au débat sociologique », *Essaim*, 2004/1 (n°12), p. 85-104.

fins recherchées. Il pèse « le pour et le contre » du choix des moyens disponibles et détermine, *in fine*, celui ou ceux qui lui semble les « meilleurs ».

Cela dit, force est de constater que même si ses études statistiques le conduisent à contester certaines données avancées par Pierre Bourdieu, Raymond Boudon ne nie pas l'existence d'inégalités sociales à l'école. À quelques nuances près, les constats de départ sont donc identiques. Mais l'explication des inégalités est fondamentalement divergente.

Selon Boudon **ce sont les stratégies individuelles et familiales qui expliquent les inégalités de parcours et de réussite à l'école.**

Néanmoins, il considère que l'institution scolaire cherche effectivement à égaliser les chances et qu'elle y parvient progressivement.

Aux yeux de Boudon, la scolarité implique des choix qui se traduisent par **des coûts** (en temps, en argent, en effort) qui sont autant de paris sur des avantages que l'on espère pouvoir tirer des diplômes qu'on aura (éventuellement) obtenus au moment de l'insertion professionnelle. Régulièrement, les élèves, les étudiants et/ou leur famille doivent décider de poursuivre ou d'arrêter, de s'orienter dans telle ou telle filière, de préparer tel ou tel diplôme. Tel un train, il faut choisir sa direction lors de différentes bifurcations :

« À chaque fois que le système scolaire propose, à la fin de la cinquième (comme il le faisait encore naguère) de la troisième, après le bac, après le D.E.U.G., etc., aux enfants puis aux adolescents de décider s'ils veulent continuer ou arrêter, emprunter une voie longue ou une voie courte, une filière associée à de grandes ou à de petites espérances,

etc., la différence dans les appréciations des risques, des coûts et des avantages que l'enquête de l'I.N.E.D. observe au début du secondaire réapparaît et exerce ses effets à tous ces points de bifurcation »¹¹.

Selon cette approche, **les jeunes et familles arbitrent de façon rationnelle entre les couts et les avantages** qu'ils analysent en fonction de leurs **goûts** (plutôt portés vers telles études), leurs **capacités** (évaluées dans le cadre de l'école), leurs **moyens financiers** (des études longues coûtent d'autant plus cher qu'elles retardent l'entrée en emploi et donc le moment d'avoir un revenu), leurs **expériences** (notamment en matière de scolarité et d'insertion professionnelle antérieures des frères et sœurs, des parents), leurs **attentes** (scolaires, universitaires, professionnelles, familiales...), leurs **espoirs** (dans la réussite à tel diplôme ou à tel concours) et leurs **anticipations**. **Les gens ne font pas tous les mêmes choix parce qu'ils n'ont ni les mêmes ressources, ni les mêmes priorités.** Ces différences sont corrélées à la situation socioprofessionnelle car les groupes sociaux ont **des attentes différentes face à l'école** dans laquelle **ils n'investissent ni le même temps, ni les mêmes moyens financiers.**

En effet, si la majorité des enfants des couches populaires ont des **trajectoires scolaires plus courtes et des diplômes inférieurs**, c'est parce que les parties prenantes (enfants, parents, sœurs...) **croient peu aux avantages des études longues dont ils jugent les coûts excessifs.**

¹¹ Boudon Raymond, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », *Commentaire*, 1990/3 (Numéro 51).

Ce ne sont donc pas les inégalités socioculturelles qui expliquent les inégalités, mais des stratégies et des choix divergents.

Pour Boudon, la massification scolaire et l'allongement des études conduisent progressivement à l'égalisation des chances. En même temps, ils produisent des effets pervers en dévalorisant certains diplômes (le bac vaut « moins cher » quand il y a plus de bacheliers), ce qui atteint l'efficacité de certains arbitrages pourtant rationnels.