

Entre reproduction des conditions et droit culturel intrinsèque : le double visage de la vie de l'esprit

André Bleicher

Cet intitulé encombrant renvoie au fait que la vie de l'esprit est un domaine problématique de la société. Face à une telle affirmation, s'effraie celle ou celui qui — conduit(e) par une adjonction d'idéal révolutionnaire — s'est accoutumé(e) à lui associer des catégories telle que la liberté ou à exiger de manière normative des faits d'exemption. Pour anticiper cela, le concept ne sera guère employé de manière normative dans ce qui va suivre. Il s'agira beaucoup plus de la manière de fonctionner et des résultats d'une partie de la vie de l'esprit — pour le préciser — de soumettre le système d'éducation-formation à une introspection. Ceci sera fait en trois étapes : dans une première étape, des résultats de l'offensive de démocratie sociale des années 60 sont mis en court-circuit et comparés avec ceux du débat sur l'éducation-formation des années 2000. Au centre de cela se trouve la constatation que le système éducatif formatif [allemand, ici, *ndt*] s'intéresse à instaurer une inégalité, à empêcher l'individuation et à se soumettre aussi aux impératifs de l'économie. Dans une deuxième étape, à l'exemple des réflexions de Louis Althusser, on examinera si effectivement, on peut parler d'une certaine autonomie du système éducation-formation ou plus encore, si la vie de l'esprit est tombée victime de l'impérialisme économique et par conséquent accompli ce qu'ordonne celui-ci. Dans une troisième étape, au long des travaux de sociologie de la formation de Pierre Bourdieu, qui élucident le caractère différenciant du système de formation et expliquent l'éducation-formation — pour le moins en ce qui concerne sa part structurellement conservatrice (reproductive) — en ne la comprenant pas tant comme d'origine exogène, mais plutôt comme un processus endogène.¹

1. Le système d'éducation-formation comme producteur d'inégalité

La formation est devenue un thème central du débat public en Allemagne, au plus tard à la suite des discussions qui avaient entouré l'évaluation européenne PISA. On débattit alors de manière intense, passionnée et controversée sur la productivité du système allemand de l'éducation et de la formation et après un temps assez long, on avait pu déceler quelque chose comme une atmosphère de défrichage et de besoin de changement, car une majorité s'était formée pour dire qu'il devait se passer quelque chose — mais quand à ce qu'il fallait changer et comment le faire, de grandes diversités d'opinion régnaient là-dessus.

D'une certaine manière, le débat des années 2000 ressemblait à celui politique sur l'éducation-formation qui avait été mené dans les années 1960 ; pour le moins, ces deux débats présentaient une série de parallèles. Tous deux furent déclenchés par des chocs événementiels. Si, dans les années 2000, ce fut la connaissance que ni le système scolaire allemand — qui s'était révélé au plan international comme particulièrement apte à permettre d'accéder à l'emploi — pas plus que celui universitaire, n'étaient en situation d'occuper une place dans les premiers, ce qui conduisit en outre à mettre en cause les structures, ainsi dans les années 1960, cela avait été le choc du *spoutnik* et donc la présumée infériorité technique vis à vis du bloc de l'est — l'opposant dans la Guerre froide —, dont les besoins de changement avaient manifestement été réalisés. Dans les deux cas, ce moment de choc conduisit à ce que la supériorité complaisante, dans laquelle on s'était commodément installés fut remise en question. Parce qu'en apparence, la possibilité de la supériorité de l'autre système politique devait être prise en

1 Une objection éventuelle est encore à thématiser : étant donné que les états de départ, conformément à leur nature décrivent un système éducatif qui n'est pas affranchi de l'état ou libéré de l'usurpation économique, l'objection se conçoit aisément que le résultat de cette présentation n'en vaut pas la peine, puisqu'une vie spirituelle qui n'est pas libérée dût nécessairement renfermer des répercussions problématiques. Qui argumente de cette façon, ne voit pas : premièrement, que la mise en place de faits d'exemption décrit un processus qui doit partir d'une capacité d'évolution endogène au système éducatif-formateur, existant réellement ; et ce système doit créer, secondement, des exemptions vis-à-vis des deux autres composantes sociétales. Autrement dit : Un système d'éducation-formation ne tombera pas du ciel sur la Terre, mais il devra au contraire bel et bien se développer à partir des institutions existantes.

compte, Georg Picht (en 1964) avait fait flores par son expression percutante de « catastrophe de l'éducation-formation »². Aujourd'hui, c'est parce que le débat-PISA alimente la crainte que l'Allemagne — en considération du niveau d'éducation de sa population — lâche le peloton de tête des autres pays industrialisés et pût avec cela perdre finalement sa compétitivité concurrentielle internationale.

Un deuxième parallèle est pourtant d'une plus grande signification encore pour l'objet de la recherche, car avec la faillite du système éducatif, une observation ne se laisse plus nier : la relation entre l'origine sociale et les chances éducatives de l'individu. Ainsi les résultats de l'évaluation PISA démontrent très clairement que pour des enfants et adolescents issus du milieu ouvrier, ou selon le cas, des couches « éloignées de l'éducation-formation », l'accès à une formation supérieure est rendue structurellement énormément difficile, voire carrément impossible (groupe des auteurs sur l'information à propos de l'éducation 2008 ; Gouvernement fédéral 2007). Or ce constat avait été discuté aussi dans les années 1960 ; à cette époque les acteurs progressifs allaient à l'encontre d'une manière de voir qui dominait alors dans l'opinion publique et la politique mais aussi — et cela est à remarquer — dans les sciences sociales et celles de l'éducation : d'après elle, l'articulation du système scolaire en école primaire, collège et lycée, n'était que le reflet institutionnel de la répartition d'aptitudes biologiquement ancrées dans la population. L'argument des conservateurs structurels de ce système scolaire en rapport avec les classes sociales [= « système classistique », *ndt*], c'est que d'après eux, il n'y avait justement que 5 à 10 % de la population douée, au point de vue théorique, pour fréquenter un lycée. À côté de cela, il existait un groupe analogue de moyennement doués pour l'école secondaire et la masse devait être conduite à l'école primaire. Ainsi le sociologue Karl Valentin Müller, argumentait-il en affirmant que les réformes de l'enseignement seraient toujours condamnées à l'échec, car, certes elles écartaient les privilèges sociaux, mais ne pouvaient rien changer à la situation des aptitudes — et donc selon lui à une situation biologiquement donnée. La sélection précoce et la pression d'exclusion quasiment permanente du système scolaire triplement articulé, n'étaient en aucun cas responsables — comme on le critiquait alors — mais correspondaient plutôt beaucoup plus à un processus de différenciation immuable puisqu'en effet biologiquement fondé.

Cette façon d'argumenter put longtemps dissimuler le fait qu'aptitudes et réussites des acquis ne peuvent pas être expliquées par une empreinte déterminée de l'héritage génétique, car l'aptitude est aussi un résultat de l'apprentissage. En conséquence, « l'importance de l'effet cumulatif des expériences précoces d'apprentissage doit être connue et reconnue, l'importance de la succession structurelle concrète et correcte des processus d'apprentissage, le développement des stratégies efficaces d'apprentissage, bref : la dépendance des aptitudes des processus d'apprentissage et la dépendance de tous les processus d'apprentissage des processus de socialisation et des processus d'apprentissages, devaient être connues et reconnues » (Roth 1968, p.22). Ce changement de perspective, qui résulta du choc du *spoutnik*, forma la condition préalable à de nombreux efforts de réforme³ — et une percée réelle de ces efforts de réforme ne fut guère modeste, il faut le dire, avant tout sur la base de la résistance opiniâtre d'une grande partie de la petite bourgeoisie de l'éducation et de la petite bourgeoisie, des partis bourgeois CDU/ CSU et FDP, ainsi que des associations de philologues.

Quarante bonnes années plus tard, les recherches des sciences sociales prouvent qu'il ne peut plus être question d'égalité des chances dans le système éducatif. Bien plus, la dépendance entre origine so-

2 Georg Picht (1964, pp.66 et suiv.) cita, dans son classique *Die Bildungskatastrophe [la catastrophe de l'éducation]*, la migration de la main d'œuvre hors de la RDA comme cause première du fait que l'insuffisance du système éducatif de la RFA put être cachée pendant une décennie durant.

3 Sont particulièrement à mettre en exergue ici les efforts du ministre de l'éducation de la Hesse, des années 1970, Ludwig von Friedeburg (2002), qui à la lumière des connaissances des sciences sociales et de celles de l'éducation, tenta dans les années 1960 de rompre la pression sélective et d'exclusion du système éducatif classistique. Friedeburg voulait supprimer la sélection précoce après la 4^{ème} classe, en transformant les 5^{ème} et 6^{ème} classes en niveaux de soutiens inter-scolaires. Il tenta d'aller à la rencontre de la pression d'exclusion du secondaire en activant la transformation des écoles menant plus loin en écoles polyvalentes et avec l'introduction d'une école de toute la journée. Friedeburg échoua dans sa politique d'éducation sous l'amère résistance des opposants politiques, mais avant tout aussi par le refus de la bourgeoisie.

ciale et réussite en matière de formation est étroitement marquée en Allemagne comme à peine dans aucun autre pays au monde et pourtant les réformes nécessaires ne sont pas engagées avec l'insistance qui s'impose.

En cela, il serait d'une importance centrale de supprimer la sélection précoce et la menace d'exclusion permanente du système scolaire aux trois échelons. Car : plus un système éducatif renferme des changements d'aiguillage fondamentaux et plus ces changements interviennent précocement, plus sa sélectivité sociale s'avère grandement agressive. Cela a pour l'essentiel deux raisons. Les enfants des « familles éloignées de l'éducation » ont ensuite moins de temps pour compenser leur déficit familial conditionné. Plus le temps de fréquentation en bloc scolaire est raccourci, plus fortement compte l'éducation acquise dans le contexte familial ou bien justement l'éducation non-acquise.

D'un autre côté, la chance s'effondre pour les élèves, lors d'un renforcement des performances, de se diriger vers une obtention supérieure de diplôme. En Allemagne, il y a un taux de changement entre écoles dans le secondaire (un bon indicateur de la mobilité sociale) par an, dans l'ensemble déjà seulement de 3 % pour tous les élèves. Mais ce qui est encore plus décisif : on en arrive à des taux plus élevés pour ceux qui cherchent à s'élever vers une école d'un niveau plus haut — d'une *Hauptschule* à une *Realschule* — d'une école secondaire à une autre, et de presque 5 % pour qui cherche à redescendre du lycée à la *Real-* ou à la *Hauptschule*. Un tel changement signale donc bien une éducation qui baisse et non pas une éducation qui monte (groupe d'auteurs compte rendu sur la formation 2008, p.66).

Changements structurels ou bien décisions individuelles ?

À côté des conservateurs de structure, qui ont des états de fortune, dont les enfants profitent du système scolaire triplement articulé et des partis et associations conservateurs, qui veulent garder le système comme il est, des acteurs fondamentalement critiques contribuent fondamentalement à ce que le système soit stabilisé et même en reconnaissant foncièrement la sélection du système triple. Un exemple proéminent de cette attitude c'est Ralf Dahrendorf (1964). Dahrendorf défend avec verve le droit à l'éducation comme un droit civil et politique, il évoque nonobstant dans le même temps que les causes premières de la sous-représentation des enfants d'ouvriers et de paysans dans les lycées n'étaient pas dues « en premier lieu à l'école, mais avaient été opérées par les parents » (Dahrendorf 1964, pp.78 et suiv.). En rapport avec la représentation tout aussi déplorable de ce groupe dans les universités, Dahrendorf formulait la chose d'une manière encore plus vive en affirmant qu'en Allemagne, chaque famille ouvrière pût offrir les études universitaires au moins à un enfant (Dahrendorf 1962, p.22). Ce modèle d'argumentation se répète dans le débat des années 2000. Des représentants compétents de la sociologie de l'éducation argumentent en disant que les décisions en matière d'éducation des parents, et chez les adolescents qui les prennent d'eux-mêmes, sont suivies de succès à la fois pour le choix du parcours d'éducation et sa réussite (Becker 2004 ; Müller et Pollak 2004)⁴. Quand bien même Becker et Müller acceptent fondamentalement les répercussions de la sélection précoce et plaident en faveur d'un plus long cursus scolaire, ils entreprennent nonobstant une translation d'accentuation. Car si Becker dans une publication ultérieure affirmait encore que « la résolution dépendante de l'origine pour l'une des deux alternatives, « études universitaires » ou « attendues qui ne sont pas académiques », pût être complètement expliquée par les attentes subjectives dans l'évaluation (Beckert et Hecken 2007, p.110), ensuite il appuya une telle argumentation sur les forces conservatrices qui estiment un changement des structures éducatives comme n'étant pas particulièrement important. Si donc les aspirations éducatives des parents et des jeunes gens sont les mêmes qui donnent la branle au choix d'une orientation de formation déterminée, alors l'aspect structurel peut être renié et — plus important — il pourrait y cibler des réussites au sens d'une participation plus importante des « couches éducatives éloignées », sans qu'une transformation des structures de base soit mise en œuvre, mais simplement, un changement de position du sujet serait alors accompli.

4 Les défenseurs de cette conception partent du fait que la choix des études et aussi de l'ensemble du parcours d'éducation repose sur une pesée rationnelle des avantages et inconvénients. En centre se trouvaient les choix parentaux en relation aux coûts et recettes ultérieures envisageables, c'est-à-dire des revenus qui étaient à attendre plus tard et du statut social atteignable par l'éducation.

Filtres de sélection dans le système éducatif

Il faut objecter à cela que des carrières de formation se déroulant différemment peuvent ne pas seulement remonter à des différences de prestations et de motivations — au sens de Dahrendorf — mais plutôt à l'évaluation inégale qui joue un rôle des mêmes prestations par les forces d'enseignement. Ainsi en vue d'une recommandation pour le lycée, 551 points suffisaient en 2001 en compétence de la lecture pour un enfant originaire d'une classe de service, alors qu'un enfant d'ouvrier devait au moins accumuler 600 points. Cette tendance s'aggrave manifestement. En 2006, la valeur était tombée à 537 pour l'enfant d'un médecin ou d'un fonctionnaire. En comparaison les exigences montent de manière décelable pour un enfant d'ouvrier. Il doit faire montre d'un degré total de compétence meilleur qu'un enfant issu d'une classe de service supérieure pour obtenir pareillement une recommandation afin de poursuivre ses études en lycée. (Bos et coll. 2007, p.20)

Cette sélection sociale se renforce encore dans les autres carrières scolaires. Des filtres sociaux de sélection ne se laissent pas seulement observer lors du passage d'un domaine à l'autre, mais dans tout le parcours ultérieur de la carrière scolaire. Un exemple tiré d'un cours de langue allemande dans le degré supérieur du lycée, en élucide de manière très suggestive le mécanisme opérant. Le thème du cours a pour teneur « Antigone ». Après qu'un camarade de classe a exposé auparavant en détail les scénarios centraux, personnages et problèmes, une élève est appelée. Il a l'ouvrage mais il ne l'a principalement pas lu. Dans cette situation, l'avantage de son origine se révèle — le père, professeur, la mère, mère doctoresse en médecine — aussitôt d'une double manière. Premièrement, il ne concède pas ne pas avoir lu l'ouvrage, mais pense au contraire pouvoir encore sauver quelque chose en s'appuyant sur ses connaissances plutôt acquises en passant, dans le cadre de la famille sur la mythologie et l'histoire grecques. Au lieu d'entrer dans les détails du modèle littéraire étudié, il commence à raconter globalement ce qu'il connaît de l'histoire et de la mythologie grecques. Secondement, et c'est le point véritablement intéressant ici, l'enseignante n'en vient même pas à l'idée que l'élève pût ne pas avoir lu l'ouvrage. Bien plus, elle le félicite même aussitôt, tout particulièrement, de ne pas s'en être tenu, comme son prédécesseur, à traiter avec application les questions utiles pour le cours, mais d'avoir au contraire inséré aussitôt la thématique dans son contexte historique. Ici surgit le même effet que Pierre Bourdieu dépeint d'une manière aussi détaillée à l'appui de l'évaluation des candidats — dans son enquête sur les *grandes écoles* [en français dans le texte, *ndt*] françaises — comme un différence décisive entre faire preuve d'application et faire preuve de brillance (Bourdieu 2004, p.23 et suiv.). Celui qui a pris l'ascenseur social est « appliqué » ; l'enfant de bourgeois, lui, est « brillant ». Or cela fait saillie au-dessus de la normale aux yeux de l'enseignante.

Eu égard aux avantages, dont peut jouir le rejeton des classes ou couches supérieures de la société au cours de sa carrière scolaire, il n'est pas étonnant que le tiers supérieur de la population représente les deux tiers des étudiants dans les universités allemandes et rien que le septième au supérieur, environ en représente les 40 %. La sélectivité sociale très élevée du système scolaire allemand veille à ce que les enfants des deux tiers inférieurs de la population n'aient que de minces chances d'entreprendre des études. Après la décision pour les écoles qui mènent plus loin à l'issue de l'école primaire, on en vient à la transition au secondaire II, à une autre sélection sociale. Tandis que 88 % des enfant du personnel académique passent cette transition, ceux des autres parents restants, lesquels ne relèvent pas du personnel académique, ne sont plus que 46 % à le faire. De ces enfants, en revanche 94 % des premiers parviennent presque tous du premier coup à l'université, mais ils ne sont que 50 % pour les seconds, soit la moitié. De sorte que le taux de passage à l'université chez les enfants du personnel académique atteint les 83 %, soit quatre fois plus que pour les autres qui n'y arrivent qu'à 23 %. Dans l'ensemble 17 % des enfants d'ouvriers entrent à l'université, alors qu'il sont la moitié jusqu'au deux tiers des enfants de fonctionnaires et des indépendants à y parvenir. (Isserstedt et coll. 2007, pp.100 et suiv.) Le déséquilibre social enregistré à l'entrée des universités allemandes s'est renforcé durant ces 15 dernières années.

2. Sélection et exclusion ! Au nom de qui ?

Un tel bilan peut nourrir le pessimisme fondamental qui est renvoyé par un grand nombre d'analyses de sociologie de la formation : quarante ans et aucun progrès reconnaissable n'a été fait ! Manifestement, le défrichage de la démocratie sociale des années 1960 — que l'on prenne les résultats de l'évaluation PISA ou les études *IGLU* — a

été gaspillé, sans avoir eu aucun effet. Et il faut se demander comment se fait-il qu'on n'arrive pas à extirper ce modèle hors du système d'éducation ? Il est possible que l'on puisse au mieux répondre à cette question en examinant plus précisément la relation du système éducatif avec l'économie.

L'offensive de démocratie sociale engagée dans l'éducation dans les années 1960, qui voulait vaincre le système d'éducation classiste, partait de l'idée que l'économie d'après-guerre, orientée sur la croissance et l'expansion, représentait une condition cadre fondamentalement favorable pour un changement du système éducatif. Au fond, elle inversait l'argument de Georg Pitch que des dommages économiques fussent à redouter, tant que la population dans son ensemble n'atteignait pas des standards d'éducation élevés, étant donné que désormais la prospérité économique d'une société était rattachée à une meilleure formation. Et — cela convenait aussi à une programmation de la démocratie sociale — une meilleure éducation contribuait par surcroît à réaliser un style de vie plutôt aisé, typique d'une couche ou classe moyenne. Ainsi l'opportunité semblait extraordinairement favorable de faire pour ainsi dire d'une pierre deux coups : une réforme du système éducatif encouragerait les possibilités d'un développement individuel et — en même temps — cela produirait une contribution à l'instauration d'une égalité sociale plus grande ; liberté et égalité, telle était l'idée, se laissant pour ainsi dire atteindre du même pas et certes — il faut bien diriger son regard là-dessus, — parce que le sous-système économique de la société adressait exactement cette requête : car une économie en expansion et orientée sur le progrès technique, fait naître un besoin de personnel qualifié, c'est la raison pour laquelle il devenait nécessaire d'aller puiser dans les réserves d'aptitudes de la société. L'accroissement du développement individuel et l'espoir en une égalité plus grande, furent justifiés du fait qu'on les affublait en nécessité économique. Mais qu'on remarque bien ici l'inversion dans l'argumentation : l'individuation ne se produit pas au moyen de l'éducation, parce qu'elle se situe dans l'entéléchie du sujet, mais au contraire parce qu'elle est utile à l'économie ; l'égalité n'est pas instaurée parce que l'accès à la formation représente une revendication d'équité sociale, mais au contraire parce que de nouveau le profit économique contraint celle-ci. [soulignement du traducteur, *ndt*]

La cohérence des objectifs — prospérité économique, assimilation des situations de vie, individuation par l'éducation — était si imprégnée d'une manière frappante que l'échec de l'offensive éducative de la démocratie sociale ne put pas être interprétée, en premier lieu, comme un impératif systémique, mais comprise comme une erreur de ceux à qui ces mesures s'adressaient en premier lieu. — L'échec fut interprété comme le déni de celui qui recevait l'éducation, de son entourage, de ses arrière-plans familiaux, de ses expériences lors de son enfance ou de la culture qui l'entourait. En tout cas, la faute en revenait à l'individu, les classes sociales et les analyses de classe, ne s'efforcèrent qu'à formuler une tautologie et non pas à expliquer l'échec de l'offensive éducative : les enfants issus d'une classe ouvrière souffrent d'un préjudice en regard de l'éducation et de la culture ; des enfants qui souffrent de ce préjudice, appartiennent à la classe ouvrière. Un penser critique quelque peu plus précis eût dû être conduit à remettre en question fondamentalement la compatibilité des trois buts visés.

C'est à cet endroit qu'interviennent les théoriciens de la reproduction (par exemple Althusser 1977). Ceux-ci affirment qu'une société de classes doit préparer les élèves à porter la charge du système éducatif sur leur dos et donc à créer des états de fait d'exclusion et de sélection. Cette exigence — sur laquelle l'offensive éducative de démocratie sociale qui voyait grand, ferma les yeux — devait remodeler les revendications en développement individuel et égalité, car les intentions principales de l'éducation c'étaient de préparer les acteurs à un avenir inégal en prenant des garanties sur le sous-développement de leurs possibilités. Dans la perspective de la théorie de la reproduction, l'économie n'attend pas de ceux qui ont achevé leurs études dans le système éducatif, de prendre ensuite leurs rôles dans la production, mais plutôt — ainsi se présente l'idée — elle se comporte à l'inverse : l'économie définit certaines exigences de rôles déterminées qui doivent ensuite être accomplies par le système éducatif. Alors donc que l'offensive éducative de la démocratie sociale partait de la cohérence des objectifs qui pouvaient aussi être atteints, précisément dans une société socialement différenciée et que donc, une libération graduelle du système éducatif des impératifs économique fût possible⁵, la théorie de la

reproduction rejette cette conception comme infondée et affirme au contraire le remodelage du système éducatif par l'économie.

Cette objection est importante, aussi longtemps qu'une économie est poussée par l'inégalité et qu'une société fait porter le fardeau au système éducatif de la sélection et de la remise en ordre dans une typologie déterminée de l'*employability* [en anglais dans le texte, pour « employabilité » *ndt*] et y répond de l'exclusion pour finir, la théorie de la reproduction met donc ici le doigt sur un point sensible.

Jusqu'ici, tout va bien. Il est vrai que l'automatisme qui se trouve à la base de la théorie de la reproduction, est soumis ici à une valorisation critique. Par trop aisément, le fait est perdu que la théorie de la reproduction n'a pas clairement nommé la tâche aveugle de l'offensive éducative de la démocratie sociale, et qu'elle se sert donc elle aussi ici d'une manière d'argumentation abêtie : le capital veut l'inégalité, le système éducatif en gère la conséquence. Une telle déclaration apparaît aussi étrangement sous-complexe, considérée à la lumière d'une société socialement différenciée. Il semble en effet que le système éducatif obéisse simplement et seulement aux impératifs de l'économie capitaliste ; le but principal de l'éducation est ensuite l'adaptation permanente des acteurs au système économique et l'acceptation d'un avenir qui sera chargé d'une inégalité aggravante. Des mots d'ordre des années 2000, tel que « employabilité » (dans le domaine universitaire), qui sollicitaient les universités à penser à partir du marché du travail et à orienter les parcours d'études sur son exploitation ou bien sur la qualification sur mesure qu'exige de l'éducation-formation, l'utilisation immédiate dans le domaine industriel, démontrent que la perspective de la reproduction dans son analyse n'est pas totalement « à côté de ses pompes » [expression du traducteur pour « *nicht daneben liegen* »] Mais, à la lumière de la théorie de la reproduction, les activités des acteurs dans le domaine éducatif deviennent de simples réflexes relevant du caractère de déterminisme structurel en cause. Les acteurs, élèves, enseignants, parents, deviennent des marionnettes, des paltoquets ou des zombies qui, dans leur penser sentir et vouloir, fussent au gré de chacun subornés et gouvernables à souhait ? Ceci nécessite un contrôle, car — si la théorie de la reproduction devait avoir raison — alors il s'ensuivrait que la différenciation sociale, et avec cela l'autonomie du sous-système social, est largement moins marquée que cela est affirmé communément par les défenseurs d'une différenciation fonctionnelle.

Le système de l'éducation-formation comme appareil d'état idéologique : Louis Althusser

Ce fut Louis Althusser (1977) qui, dans sa présentation d'une formation et d'une éducation idéologiques de l'appareil d'état, désigna celle-ci comme l'élément le plus important de la reproduction sociale. Le système éducatif, selon Althusser, engendre des qualifications indispensables à l'économie, mais il produit à cette occasion quelque chose de plus essentiel : en ayant caractérisé la formation et l'éducation comme un appareil idéologique d'état⁶, elles deviennent selon lui des productrices d'idéologies qui équipent leurs acteurs d'une conception déterminée et fait d'eux des acteurs sociaux fonctionnant. Dans ce sens, l'appareil d'état idéologique produit essentiellement plus que la répression (police, justice), car dans un appareil d'état idéologique, l'affirmation d'adhésion à la société s'ensuit au moyen d'une production de l'idéologie et par conséquent, on peut même renoncer à une répression.

Althusser s'accorde tout d'abord avec la critique de la théorie de la reproduction, en caractérisant l'automatisme esquissé ci-dessus, du remodelage de la superstructure (système d'éducation-formation) par la base (économie) comme simplement métaphorique. La force de la métaphore de la base et de la super-structure reposerait, selon Althusser, dans le fait que l'économie et le système éducatif devraient être compris comme des sphères indépendantes et donc la question de leur interaction, ou selon le cas, celle du caractère du déterminisme animant les relations entre économie et système éducatif, devrait pour le moins être adressée. Mais toute sa force s'achève ici parce que la manière de fonctionner de l'appareil idéologique d'état ne serait finalement pas élucidé.

Althusser comprend donc la superstructure (avec cela aussi le système éducatif) dans un certain sens comme autonome et ayant ses lois propres et comme se trouvant en dehors de l'histoire (de la lutte des classes). Cette position en dehors de l'histoire résultant d'une légalité

5 Ce que ne voit pas l'offensive éducative de la démocratie sociale, c'est qu'une libération ne repose pas uniquement sur l'émancipation du système éducatif des contraintes économiques, mais requiert plus encore un détachement du système politique.

6 Selon Althusser l'état est ici pensé dans un sens large : à savoir comme société.

intrinsèque lui permet, [à la superstructure, *ndt*] selon Althusser, de se reproduire elle-même ainsi que sa base de l'extérieur. Avec cette légalité propre à l'appareil d'état idéologique, Althusser adresse un état de fait de différenciation qui affecte à une vie de l'esprit une vertu [*force d'action, ndt*] et une fonction propres. Idéologie et appareil d'état idéologique peuvent par conséquent être compris comme éléments d'une théorie de la superstructure. Cette théorie défendue par Althusser se distingue du fait qu'elle conçoit la superstructure, comme autonome et purement et simplement dans une relation « extérieure » avec la base, mais en aucun cas cependant sous forme d'un reflet (*Wiederspiegelung*) de celle-ci. Et que le sujet est d'une importance décisive pour la compréhension de la manière de fonctionner de l'appareil d'état idéologique et de la base économique. Le sujet est conceptuellement appréhendé par Althusser, soit comme un libre sujet qui agit comme centre d'initiatives, comme auteur et responsable de ses actes personnels ou bien comme un être assujéti à une autorité supérieure et qui n'a plus aucune autre liberté, dès lors, que la reconnaissance volontaire de sa soumission. Ce double-sens de « sujet » — une fois, le sujet signifie un être placé sous le joug, une autre fois, un être autonome se reflétant lui-même, suivant des objectifs rationnels d'un être doté d'un esprit libre — renvoie à une tension des sociétés modernes. Pour Althusser il s'agit de penser cette tension de tout un chacun, individu libre (dans ses actions, représentations, convoitises, etc.) entre le caractère de [sa, *ndt*] position sociale et celui de [sa, *ndt*] formation psychique, d'une part, et [ses, *ndt*] capacités individuelles et collectives d'agir et d'intervenir.

Un appareil d'état idéologique relativement autonome (tel que forment les médias, école, sport, Église, associations etc.) portent par « l'appel » spécifique (interpellation) des individus (en tant que sujets concrets) contribue à une reproduction d'une formation de société (des conditions de productions, des circonstances politiques etc.). Mais les perdants de ces processus de subjectivisation sont manifestement les désavantagés du système éducatif, qui, d'après Althusser, doivent se comprendre comme totalement dominés. La classe ouvrière apparaît par conséquent comme un être placé sous le joug dont la propre production culturelle et donc aussi la possibilité d'une résistance et de gagner en autonomie, fait qu'elle tombe totalement en dehors du regard de Althusser.

3. Le système éducatif comme une sphère (partiellement) autonome : Pierre Bourdieu

Ce qui jaillit soudainement comme l'éclair chez Althusser la légalité propre à la vie spirituelle, connaît dans les travaux de Bourdieu (1982) un élargissement digne d'être mentionné. Bourdieu montre l'importance de la culture dans l'analyse sociale et avant tout, combien cette culture se distingue fortement de l'économie, voire se refuse aux impératifs économiques et s'émancipe de ceux-ci.

Après s'être approprié le matériel sociologique durant son époque algérienne (1956-1960) qui lui permit de comprendre cette société en défrichage, il se consacra à la sociologie de l'éducation sitôt son retour en France. Au centre des sa préoccupation se trouvaient alors les manières de reproduction du système éducatif. Le résultat le plus important de recherche stratégique des explorations sociologiques de l'éducation-formation fut sa théorie du capital et ici nommément le concept de capital culturel.

Ce qui était central au plan épistémologique, pour lui, c'était de surmonter les apories du subjectivisme, nommément la philosophie existentielle de Sartre et de l'objectivisme de l'esquisse structuraliste au moyen d'un théorie de la pratique. Cette manière de connaître praxéologique n'était pas le fruit d'un système du penser abstrait, mais prenait naissance au contraire dans et par l'ethnologie empirique et les recherches sociologiques de la société algérienne, du milieu rural des Pyrénées et du système éducatif de la France. Sur la base de cette position théorique cognitive, se forma ensuite trois catégories centrales qui imprègnent l'esquisse de Bourdieu de manière distinctive : le concept d'*habitus* [*façon d'être, ndt*] comme instance médiatrice entre structure et sujet, ensuite la catégorie du capital, déjà mentionnée, qui n'est pas simplement pensée comme une grandeur économique. Le concept de société est finalement remplacé par l'espace social qui se différencie en différents champs. Avec ces trois catégories centrales Bourdieu remet en jeu les acteurs et aussi l'historicité qui avaient été cachés par le structuralisme, sans retomber pour autant toutefois dans une philosophie du sujet.

Le capital chez Bourdieu n'est pas employé dans un sens marxiste, car il ne le définit pas de manière économique. Ou bien pour le dire à l'in-

verse : le capital économique n'est qu'une des sortes de capitaux possibles. Dans ses nombreuses recherches, Bourdieu se consacrait à la signification immense du capital culturel. Ce n'est pas tant le capital, ou bien pas uniquement, la possession du capital économique, mais la sorte de capital culturel qui constitue la différence décisive dans la hiérarchie de considération. Bourdieu distingue, à cette occasion, entre trois formes de capital culturel ; il peut exister : **1.** en état intériorisé et incorporé, sous la forme de dispositions durables ; **2.** en état objectif, sous forme de biens culturels comme des tableaux, livres, œuvres de références, dans lesquelles des théories déterminées et des contre-théories ont laissé des traces derrière elles. Et finalement, **3.** en état institutionnalisé sous la forme de positions et titres qui confirment officiellement l'existence d'un capital culturel.

Avec le concept de capital social, Bourdieu caractérise « l'ensemble des ressources actuelles et potentielles qui sont associées avec la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées de connaissances et de reconnaissances réciproques [...] il s'agit à cette occasion de ressources qui reposent sur l'appartenance à un groupe » [soulignement du traducteur, *ndt*] (Bourdieu 1992, p.63).

Avec cet outillage Bourdieu se met à dégager désormais la logique des champs individuels de la société. Il peut le faire, parce que — ce qui est resté largement non remarqué — il pense en termes de différenciation théorique. La théorie des champs sociaux, comme une théorie moderne de sociétés(s) différenciées en champs autonomes partiels, qui devient ensuite devant cet arrière-plan, comme la résultante de sa grande pénétration thématique. (voir Bourdieu 2001, p.28). Cela concerne avant tout la représentation du processus historique de la différenciation qu'il esquisse brièvement dans les Méditations, lequel sinon dans ses études matérielles n'a joué aucun rôle [le processus, *ndt*]. Avec la description de la dépossession (*Verdrängung*), il vise dans les méditations la formation historique du regard scolastique, pour y délivrer en cela une critique de la *scholastic fallacy* [en anglais dans le texte, pour « sophisme, ou faux raisonnement, scolastique », *ndt*] et quelques-unes de ses conséquences. Avec avant tout un regard sur le champ scolastique, Bourdieu renvoie à une différenciation précoce entre politique, religion et philosophie dans l'Antiquité grecque pour en reprendre seulement ensuite le fil de la genèse des champs modernes de la scolastique à la Renaissance italienne (voir Bourdieu 2001, p.29). À cette époque, le champ scolastique surgit encore en étant déjà différencié de manière fragmentaire par d'autres champs culturels, tels que science, littérature et art, qui s'autonomisent aussi bien les uns des autres qu'aussi vis-à-vis de la philosophie en d'autres parcours historiques occidentaux. À la fin de ce processus, qui a duré pendant des siècles, se trouve la science moderne précoce, qui d'abord à ce point d'évolution-là une fois atteint, s'autonomise du champ économique et reçoit sa signature marquante :

« Ce n'est qu'à la fin d'une évolution progressive qui se dérobe aux actes de production et de relations de son aspect symbolique, que l'économie put se constituer en tant que telle, dans l'objectivité d'un univers séparé possédant ses lois propres : dont le calcul d'intérêt, la concurrence et l'exploitation ; et beaucoup plus tardivement ensuite, la théorie économique (« pure »), laquelle scelle la césure sociale et l'abstraction pratique, dont le produit est le cosmos économique, en faisant passer sous silence la condition préalable de la construction de son objet. Mais inversement, les divers univers d'une production symbolique, en tant que microcosmes clos sur eux-mêmes et séparés — dans lesquels s'accomplissent de part en part des actions symboliques pures et (sous le point de vue exclusivement économique) désintéressées, sur le rejet ou déplacement de leur participation implicite propre au travail productif — [ces univers, *ndt*] se constituent au prix d'une césure qui renvoie l'aspect économique des actes de production et de relations au sens véritablement symbolique dans le monde inférieur de l'économie. » (Bourdieu 2001, p.30).

Pourquoi s'agit-il, au cœur des travaux de Bourdieu, de formation et d'éducation ? Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1971) ont parlé pour la France, au début des années 1960 et donc au commencement de l'expansion de la formation-éducation, de « l'illusion d'une égalité des chances ». S'ils ont démontré en même temps que le système éducatif ne contribue en aucune façon à la compensation de l'inégalité sociale et culturelle, bien au contraire il reproduit les conditions, on ne doit pas éventuellement trop s'en étonner, avant tout d'abord étant donné qu'une formation allant plus loin était jusque-là limitée comme un simple bien encore réservé aux classes supérieures — économiquement et socialement favorisées. Beaucoup associèrent alors avec l'édification du système éducatif l'espoir que ceci contribuât à la diminution ou pour le moins, à une réduction de l'inégalité condi-

tionnée par l'origine. Devant cet arrière plan, la thèse de Bourdieu et Passeron n'en acquiert que plus de brisance, car ils insistèrent plus loin sur le fait que la simple édification du système éducatif ne changerait rien à cet état de reproduction de l'inégalité sociale. Vu ainsi, il n'est pas étonnant que leur travail ne fut pas rarement lu comme preuve de l'inanité de tous les efforts pour réduire l'inégalité par l'éducation-formation. La sociologie de la formation de Bourdieu semble ensuite n'être rien de plus qu'une théorie générale de reproduction (ainsi par exemple, Kalthoff 2006). Bourdieu a toujours refusé non-obstant et constamment une telle classification et il a vu en cela une réduction de sa sociologie de la formation qui ne correspondait pas du tout à son intention. Si Bourdieu voulut montrer les mécanismes de reproduction sociaux et culturels, et certes, en particulier ceux qui sont dissimulés et par conséquent particulièrement opérants, c'est parce qu'il visait à montrer comment au sein du système éducatif, ce cercle de reproduction peut être brisé. Ainsi insista-t-il (Bourdieu 1985, p.378) volontiers dans ce contexte, que la connaissance de la force de pesanteur n'empêche pas le rêve de voler, mais l'a seulement rendu possible. Cela veut dire que par la connaissance des causes premières, une inégalité éducative conditionnée par l'origine ouvre seulement une manière de s'y prendre qui rend possible de pouvoir intervenir pour en modifier les mécanismes (Bourdieu 1985, p.567). Dans cette mesure, les travaux de Bourdieu ne démontrent pas seulement « l'illusion de l'égalité des chances » par la formation, mais doivent au contraire beaucoup plus être lus comme un plaidoyer en faveur de la possibilité d'égalité des chances et d'individuation. Et — il vaut de souligner cela encore — le système éducatif est possiblement d'autant plus fortement reproductif qu'il est souhaitable, mais en cela il n'est pas déterminé de l'extérieur, comme la théorie de la reproduction le recommande instamment, or cela veut dire qu'on peut le changer de l'intérieur de manière endogène.

Bilan

Le voyage au travers de la sociologie de l'éducation-formation est arrivé à sa fin. Bourdieu ouvre — telle peut être la teneur courante du résumé — un regard complexe sur l'analyse de l'inégalité dans l'éducation et l'individuation. Si l'on recherche les causes premières de la sélection et de la ségrégation sociales uniquement dans les rudes barrières économiques et institutionnelles, alors on abandonne finalement l'inégalité sociale de reste à la nature biologique, à la dot biologique naturelle inégale des sujets avec talent ou bien à leur volonté inégale. Bourdieu exige que l'analyse sociologique doive aussi s'aligner sur la vie intérieure — les micro-processus — dans les institutions d'éducation-formation, sur les dimensions socio-culturelles des processus de formation, d'éducation et d'apprentissage.

Le fait qui est lié à cela c'est que des institutions de l'éducation-formation sont considérées comme un petit monde relativement autonome qui n'est pas neutre vis-à-vis de la structure, mais beaucoup plus un facteur personnel, qui peut exercer une influence sur la structure de l'inégalité. Bourdieu renvoie au fait que des institutions d'éducation-formation ne peuvent pas simplement transmettre un savoir seulement nu, mais que la communication s'ensuit au moyen d'une relation sociale spécifique et que ces micro-processus pédagogiques doivent être rendus accessibles, s'il s'agit de les modifier.

Sozialimpulse 3/2021.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Littérature

Althusser, Louis (1977) : *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur Marxistischen Theorie [Idéologie et appareils d'état idéologiques. Essais au sujet de la théorie marxiste]*, Hambourg / Berlin.

Compte rendu d'un groupe d'auteurs (2008) : *Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I [L'éducation en Allemagne 2008. Un rapport s'appuyant sur un indicateur avec une analyse au sujet des passages au secondaire I]* Bielefeld.

Becker, Rolf (2004) : *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit [Inégalité sociale des chances en éducation et égalité des chances]* dans : du même auteur / Lauterbach, Wolfgang (éditeurs) : *Bildung als Privileg ? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten [Une éducation comme privilège ? Explications et enquêtes empiriques au sujet des causes premières des inégalités dans l'éducation-formation]*, Wiesbaden 2004, pp.161-193.

Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta (2007) : *Studium oder Berufsausbildung ? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsscheidungen von Esser sowie von Green und Goldthorpe [Études ou bien formation professionnelle ? Une révision empirique des modèles pour expliquer*

les décisions en matière d'éducation-formation de Esser, ainsi que de Green et Goldthorpe] dans *Zeitschrift für Soziologie* 36ème année, n° 2, pp.100-117.

Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz /Faust, Gabriele/Fried, Lillian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (éditeur) (2007) : IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern im International Vergleich. Zusammenfassung [Acquisition de la lecture par des enfants de l'école primaire dans une comparaison internationale. Récapitulation.]*, Berlin — http://www.bmbf.de/pub/IGLU_zusammenfassung.pdf (consulté le 09.05.23021)

Bourdieu, Pierre (1982) : *Die Feiner Unterschiede [Les fines différences]* Frankfurt-sur-le-Main.

Bourdieu, Pierre (1985) : *Sozialer Raum und Klassen.[Espace social et classes]. Leçon sur la leon. Deux cours*, Frankfurt-sur-le-Main

Bourdieu, Pierre (2001) : *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft [Méditations. Au sujet de la critique de la raison scolastique]*, Frankfurt-sur-le-Main.

Bourdieu, Pierre (2004) : *Der Staatsadel [La noblesse d'état]*, Constance.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971) : *Die Illusion der Chancengleichheit : Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesen am Beispiel Frankreichs [L'illusion de l'égalité des chances : Investigations au sujet de la sociologie du système éducatif à l'exemple de la France]* Stuttgart.

Bundesregierung (2007) : *7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage des Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland [Septième rapport des chargés de mission du gouvernement fédéral pour la migration, les réfugiés et l'intégration sur la situation des étrangers en Allemagne]*, Berlin — <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7.properly=publicationFile.pdf> (consulté le 07.05.2021)

Dahrendorf, Ralf (1962) : *Eine neue deutsche Oberschicht. Notizen über die Eliten der Bundesrepublik [Une nouvelle classe supérieure allemande. Notes au sujet des élites de la République fédérale]* *Die neue Gesellschaft*, 9^{ème} année, n° 1, pp.18-31.

Dahrendorf, Ralf (1964). *Bildung ist Bürgerecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik (L'éducation est un droit civile. Plaidoyer pour une politique active de l'éducation)*

Friedeburg, Ludwig von (1989) : *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch [Réforme de l'éducation en Allemagne. F Histoire et contradiction sociale]*, Frankfurt-sur-le-Main.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/wolter, Andrä (2007) : *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006 [La situation économique et sociale des étudiants dans la République fédérale d'Allemagne]* 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschule-Informations-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung (éditeur), Berlin — http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Sozi18_kurzfassung.pdf

Müller, Karl Valentin (1956) : *Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft [Talent et couche sociale dans une société hautement industrialisée]*, Cologne et Opladen.

Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2004) : *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten ? Pourquoi y a-t-il si peu d'enfants d'ouvriers dans les universités d'Allemagne ?*] dans : Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (éditeur) : *Bildung als Privileg ? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten [Une éducation comme privilège ? Explications et enquêtes empiriques au sujet des causes premières des inégalités dans l'éducation-formation]*, Wiesbaden 2004, pp.311-352.

Picht, Georg (1964) : *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation [La catastrophe de l'éducation allemande. Analyse et documentation.]* Fribourg en Brisgau.

Roth, Heinrich (1968) : *Einleitung und Überblick. [Introduction et Aperçu]* dans du même auteur (éditeur) : *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung [Talent et apprentissage. Résultats et conséquences des recherches nouvelles]*, Stuttgart.

André Bleicher : est né en 1963 ; formation d'électromécanicien, études sur la gestion d'entreprise et la sociologie, membre fondateur de l'Institut Lorenz Oken à Herrschried et de l'Institut pour les questions sociales du présent à Stuttgart, dont il est membre du *Vorstand* depuis 2015. Activité comme développeur d'organisations et de coopérations dans les réseaux des petites et moyennes entreprises, collaborateur scientifique au *BTU Cottbus* et de l'université de Leipzig, professeur invité pour l'institutionnalisme coopératif de l'université *Lumière II* de Lyon, professeur de développement des affaires et de l'économie au *FH Salzburg* depuis 2012 à l'université Biberach et recteur du lieu depuis 2017.