

## Les Héritiers et La Reproduction dans les débats des années 60-70

LOUIS WEBER

1. Bourdieu P., Passeron J.C., *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.
2. Bourdieu P., Passeron J.C., *La Reproduction*, Éditions de Minuit, Paris, 1970.
3. On note aussi, notamment dans *L'Université syndicaliste*, la place que prennent les tribunes libres, assez loin à cette époque de l'exercice imposé que lui donneront plus tard les tendances. Ici, on peut noter la présence fréquente de textes en apparence plus « spontanés » et souvent innovants par rapport à la prose, elle aussi imposée, des directions.
4. La FEN était issue de la scission de la CGT en 1948. Plutôt que de choisir entre CGT et FO, les enseignants ont décidé par référendum de constituer une fédération autonome, organisée en syndicats nationaux et en tendances.
5. Bourdieu P., « Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction* », *Interventions 1961-2001. Science sociale et action politique*, Éditions Agone, Paris, 2002. Il s'agit d'extraits d'un entretien réalisé à Tokyo en octobre 1989 par T. Horio, H. Katio et F. Sabouret.

aujourd'hui, l'idée que l'école joue un rôle dans la reproduction des inégalités sociales n'est plus guère contestée. Elle a significativement influencé les recherches sur l'éducation depuis une quarantaine d'années. Cela n'a pas toujours été le cas. Dans cet article, on s'efforcera de rendre compte de la façon dont les thèses développées par Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers*<sup>1</sup> et, surtout, dans *La Reproduction*<sup>2</sup> ont été reçues dans le milieu enseignant et notamment le milieu syndical de l'enseignement. Les sources utilisées ont été les revues de ce qui était alors la Fédération de l'éducation nationale (*L'enseignement public*), le SNES (*L'Université syndicaliste*), le SNI, Syndicat national des instituteurs, qui deviendra le SNI-PEGC quelques années plus tard (*L'École libératrice*), le SGEN-CFDT. Ces revues, chacune à sa manière, reflétaient les débats en cours sur la « réforme de l'enseignement », avec une intensité et une fréquence que l'on ne voit plus guère aujourd'hui<sup>3</sup>. À une époque où le rôle des médias étaient loin de ce qu'il est aujourd'hui, elles étaient en effet la source principale d'information pour les enseignants. Mais les syndicats n'étaient pas seuls à intervenir dans le débat éducatif. Les « tendances »<sup>4</sup>, et plus particulièrement les ex-cégétistes et *L'École émancipée*, produisaient leurs propres analyses et textes. Enfin, le parti communiste publiait régulièrement une revue, *L'École et la Nation*, dont l'influence chez les enseignants était alors sans commune mesure avec celle que des publications de même nature pourraient avoir aujourd'hui.

Pierre Bourdieu s'est lui-même exprimé sur la « réception des *Héritiers* et de *La Reproduction* », considérant notamment que « rétrospectivement, il [lui] apparaît que le premier livre où étaient exposés les résultats des travaux sur l'éducation a été une sorte de coup de tonnerre dans le ciel politique ».<sup>5</sup> Il ne manque pas de noter « qu'il a fait l'effet d'une

révélation alors qu'il ne disait rien de très extraordinaire : les faits étaient assez bien connus de la communauté scientifique<sup>6</sup> ». Pourquoi alors un coup de tonnerre ? Pour les « miraculés de l'école [...] la mise en évidence des déterminants sociaux de la réussite scolaire avait quelque chose de scandaleux ». En somme, « les professeurs issus des classes populaires ou moyennes, tous des bons élèves parvenus par leur "mérite" » n'ont aucun intérêt à ce que leur réussite soit le fruit d'un héritage. Cette réticence est devenue plus forte encore avec *La Reproduction*, dont le titre même a à la fois fait le succès et « bloqué la lecture ». D'où l'idée que « tout un ensemble de gens ont été contrariés par l'existence de ce livre » : les sociologues (Alain Touraine est cité), les collègues « censés faire de la sociologie de l'éducation » et membres ou proches du parti communiste (Georges Snyders, Viviane Isambert-Jamati), un « catholique progressiste » comme Antoine Prost, etc. « Ils ont fait un "cordon sanitaire" ». Parce que « le message de *La Reproduction* [...] propose une vérité qui bouleverse les structures mentales, qui change la vision du monde ». Bourdieu se défend d'ailleurs du pessimisme, voire du nihilisme qui est parfois reproché à ces deux ouvrages. Ces termes sont utilisés notamment par Antoine Prost dans un article d'*Esprit*<sup>7</sup>. Pour lui, « ce livre pessimiste [*La Reproduction*] est profondément conservateur. Il n'ouvre aucune perspective, ne laisse substituer aucune possibilité d'action ou de réforme ». Notons toutefois qu'Antoine Prost n'est pas seulement l'historien de l'éducation. Il était aussi, quand il a écrit cet article, au bureau national du Sgen, où une lutte s'est engagée après 1968 entre les partisans d'une « réforme » de l'éducation et les courants plus « gauchistes ». Cela explique sans doute l'agressivité d'Antoine Prost à l'égard d'un livre dont il craint qu'il ne conduise les lecteurs à douter de l'idée même qu'on puisse réformer le système éducatif. Or, contrairement à ce qui se passera vingt ans plus tard, quand les syndicalistes plaideront plutôt pour une pause, l'aspiration à la réforme, ou plutôt à une autre réforme que celle que le gouvernement est en train d'imposer, est forte dans les années 1960 au sein du mouvement syndical et de la gauche politique. On peut y voir une des raisons de la difficulté pour la sociologie critique de se faire entendre, dès lors qu'elle dévoile les fonctionnements cachés et, par conséquent, les « intérêts » investis dans le système d'éducation, notamment ceux de ses acteurs, les enseignants principalement. Bourdieu s'inscrit cependant en faux contre cette interprétation, qui a aussi conduit à soupçonner ces thèses de

6. Notamment à travers les études faites à partir des statistiques de l'Institut national des études démographiques (Ined).

7. Prost A. « Une sociologie stérile : "La reproduction" », *Esprit*, 1970.

« déterminisme étroit », en rappelant que la conclusion des *Héritiers* suggérait la recherche d'une « pédagogie rationnelle » pour changer le système et que « c'est parce qu'on connaît les lois de la reproduction qu'on peut avoir une toute petite chance de minimiser l'action reproductrice de l'institution scolaire »<sup>8</sup>. Ce que reconnaîtra d'ailleurs Antoine Prost plus tard : « Le premier livre de Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers*, est très différent du second, *La Reproduction*. Dans *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron ouvrent la porte d'une possible réforme des contenus de l'école et de la pédagogie. L'école est reproductrice parce qu'elle décide de sélectionner sur des critères qui ne sont pas des critères scolaires, qui ne correspondent pas à ce qu'elle a explicitement enseigné, mais si elle se mettait à sélectionner sur ce qu'elle enseigne vraiment, elle deviendrait démocratique »<sup>9</sup>.

Ce qui précède relève du débat entre chercheurs (qui peuvent certes avoir une double casquette). Cela laisse donc ouverte la question de la réception de ces thèses dans le mouvement politique et syndical, question dont Bourdieu ne semblait pas se préoccuper outre mesure : « En même temps, les attaques se multipliaient en provenance du parti communiste dans ses revues. Je ne les lis pas [...] »<sup>10</sup> L'examiner nécessite un détour par le contexte de l'époque.

8. « Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction* », art.cit.

9. « Mai 68 et l'école : que sont nos utopies devenues ? », dossier de *Nouveaux Regards*, la revue de l'Institut de recherches de la FSU, n° 4, décembre 1998. Ce dossier est le compte-rendu d'un débat réunissant Jean-Pierre Le Goff, qui venait d'écrire *Mai 68 : l'héritage impossible*, (La Découverte, Paris, 1998), Claude Lelièvre et Antoine Prost, historiens de l'éducation.

10. « Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction* », art.cit.

11. Troger V., « Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée », *Sciences Humaines*, n° spécial, *L'œuvre de Pierre Bourdieu* 2002.

## La « réforme » dans les années 1960

Dans un article paru dans un numéro spécial de la revue *Sciences humaines*<sup>11</sup>, Vincent Troger explique l'écho rencontré par *Les Héritiers* par « la conjonction de trois processus qui bouleversent les relations de la société française avec son système scolaire ». Il s'agit de la démographie (les générations du *baby boom* entrent dans le secondaire et le supérieur, dont les effectifs étaient restés stables pendant toute la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle), des premières réformes institutionnelles du gaullisme qui accroissent les effectifs scolarisés (la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans en 1959 en vertu de la croyance à « la nécessité de former des élites scientifiques et techniques plus nombreuses pour accroître la puissance économique »), une augmentation remarquable de la demande des familles pour qui « la projection sur les enfants d'un espoir d'ascension sociale devient une des normes de l'éducation familiale, notamment dans les classes moyennes ».

Comment ces processus se traduisent-ils dans la littérature syndicale ? La réforme « gaulliste » est vertement dénoncée

par toute la gauche et, par conséquent, par tous les syndicats de la FEN. Le problème, c'est que ceux-ci ne disposaient pas à l'époque (ils en élaboreront au cours de la décennie suivante) de projets de réforme propres. On « ressuscita » donc le plan Langevin-Wallon, qui était un peu à l'enseignement ce que le programme du Conseil national de la résistance était à la politique économique et sociale en général. Avec cependant une différence : la Commission Langevin-Wallon a certes été nommée dès le mois de novembre 1944 par le ministre de l'Éducation du gouvernement provisoire mais le plan n'a été élaboré définitivement qu'en juin 1947, c'est-à-dire après la rupture des alliances politiques de l'après-guerre et les réformes qu'elles avaient permis d'adopter (sécurité sociale, nationalisations, etc.). Le plan restera donc une référence quasi obligée, sans qu'il y ait jamais le moindre début d'application, forcément donc un peu mythique. Ce sont les communistes qui, tout naturellement<sup>12</sup>, en ont été d'abord les plus ardents propagateurs dans les années 1960 pour faire pièce à « une phase nouvelle de l'offensive gouvernementale contre l'école »<sup>13</sup>. L'École et la nation réédite le texte intégral du plan, avec une préface de Georges Cogniot. La FEN fera la même chose, mais quelques années plus tard seulement, en 1968, à un moment où la rupture interne entre les deux courants dominants qui allait conduire vingt-cinq ans plus tard à la scission de la FEN et à sa disparition était déjà largement amorcée. Mais en 1964, la tendance dite autonome dirigeait encore la totalité des syndicats de la FEN. Les divergences internes ne peuvent donc pas encore être interprétées dans les mêmes termes qu'au cours de la décennie suivante. Cela ne veut pas dire pour autant qu'elles n'existaient pas, sur les finalités de l'école, sur son rôle dans la société ou la manière d'organiser le système éducatif lui-même. En ce sens, une formule très générale comme « À l'époque, dans le corps professoral, le fond idéologique était celui de l'école libératrice »<sup>14</sup> a le défaut de rendre très mal compte des débats à ce sujet au sein du corps enseignant et ce dès l'entre-deux-guerres. En 1932 par exemple, la Fédération unitaire de l'enseignement affiliée à la CGTU<sup>15</sup>, certes minoritaire, avait refusé de s'associer aux cérémonies du cinquantième anniversaire des lois laïques, dénonçant dans l'école publique une « école de classe ». Une remarque analogue peut être faite à propos de « l'idéologie des dons », souvent présentée comme aussi largement partagée. En réalité, les mouvements pédagogiques faisaient de la dénonciation de cette idéologie un de leurs principaux chevaux de bataille. *L'École et la Nation* y

12. Les deux présidents successifs de la Commission, Paul Langevin (jusqu'à son décès en décembre 1946) et Henri Wallon étaient à l'époque membres du parti communiste, ainsi que plusieurs autres membres de la Commission.

13. C'est le titre de l'article de Georges Cogniot, introduisant le numéro spécial que *L'École et la Nation*, la revue mensuelle éditée par le parti communiste français, consacre au plan Langevin-Wallon, n° 125, janvier 1964).

14. Bourdieu P., « Retour sur la réception... », art.cit.

15. À la suite de la scission de la CGT en 1921, les syndicats qui l'ont quitté ont constitué la CGTU (Unitaire), la réunification se faisant en mars 1936. La Fédération de l'enseignement de la CGTU regroupait surtout les communistes, minoritaires, et les courants issus de l'anarcho-syndicalisme comme l'École émancipée, majoritaires.

consacrait régulièrement des articles, notamment un dossier de plus de vingt pages de Lucien Sève en 1964<sup>16</sup>.

On peut noter aussi que le vocabulaire, et par conséquent les concepts, pour décrire la situation scolaire ne sont pas encore vraiment stabilisés. C'est vrai dans le plan Langevin-Wallon lui-même, où on ne trouve ni le mot inégalité, ni le mot échec (scolaire)<sup>17</sup>, ni le mot discrimination au sens habituel. En revanche, le mot justice est abondamment présent, en relation avec celui de démocratisation, dans l'introduction et dans l'énoncé des principes (« Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice [...] L'introduction de "la justice à l'école" par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous [...] La seconde conséquence importante des principes directeurs de la réforme de l'enseignement est la nécessité de prévoir tout un ensemble de mesures de justice sociale, dont l'absence serait la négation de toute réforme [...]). Le plan Langevin-Wallon n'a pas inventé la « démocratisation (de l'enseignement) ». Elle était présente dans l'idée d'école unique développée dès après la Première Guerre mondiale : « L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite »<sup>18</sup>. Mais il l'a inscrite dans un ensemble cohérent s'appuyant sur la prolongation de la scolarité obligatoire à 18 ans, l'unification des structures à l'époque très dispersées, avec notamment un cycle d'orientation commun de 11 à 15 ans, une formation de même niveau (licence) pour tous les enseignants, instituteurs compris et, ce qui est moins souvent mis en avant, un fort accent sur la culture générale et la formation citoyenne (même si la formule qui lui est prêtée, « former l'homme, le travailleur, le citoyen » ne figure pas sous cette forme dans le texte de la Commission).

### Dans la presse syndicale

Sous le gaullisme, les réformes se sont succédé à un rythme rapide : réforme Berthoin en 1959 (prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans) ; réforme Fouchet en 1963, avec la création des collèges d'enseignement secondaire ayant pour vocation de rassembler toutes les structures de ce niveau, avec cependant 3 filières distinctes en leur sein, selon la destination finale : enseignement général long (vers les lycées), enseignement général court (vers les collèges d'enseignement technique), cycle de transition suivi d'un cycle terminal pratique.

16. Sève L., « Les "dons" n'existent pas », Dossier du mois, *L'École et la Nation*, n° 132, octobre 1964, pp. 39-60.
17. Dans la presse du SNES, le mot apparaît en 1966 dans le titre d'une contribution (toujours les tribunes libres!) de la section du lycée Lyautey de Casablanca, « Surcharge des classes et échecs scolaires » (*Université syndicaliste*, n° 25 du 17 janvier 1966, p. 12). Les auteurs pensent utile de préciser que « par "échec scolaire", on entend toute perturbation grave dans le déroulement de la scolarité : redoublement, "orientation" vers un enseignement court ou une classe de fin d'études, abandon des études ». Ce qui indique sans doute involontairement que pour ces militants du SNES, la norme est l'enseignement long (éventuellement technique), dont la vocation est de préparer à l'enseignement supérieur ! Ce qui est, pour le coup, un fond idéologique largement répandu chez les « professeurs ».
18. Cité dans Dalançon A., *Histoire du SNES. Plus d'un siècle : du mûrissement des années 1840 à 1966/67*, tome 1, p.371.

Elles ont inquiété à la fois ceux qui combattaient la « dégradation volontaire [par le pouvoir gaulliste] de l'enseignement [...] chaque année scolaire marquant une étape dans l'aggravation continue de la crise généralisée de l'enseignement », ceux qui craignaient que la généralisation des CES ne signe l'arrêt de mort de l'école primaire<sup>19</sup> ou ceux qui, dans le SNES, n'acceptaient pas l'idée de structures communes à partir de la sixième (ou alors, qui les reportaient après le recrutement de tous les enseignants à la licence).

Comment la référence au plan Langevin-Wallon a-t-elle pu concilier des intérêts de corps aussi divergents que pouvaient l'être ceux des instituteurs et ceux des professeurs, ces derniers exerçant dans des lycées qui, pour l'essentiel, avaient même leurs propres écoles primaires intégrées (les « petits lycées ») ? Les lectures du plan étaient manifestement différentes et on peut aussi penser que... l'ampleur même des changements qu'il proposait était rassurante dans la mesure où ils étaient nécessairement renvoyés à un avenir lointain<sup>20</sup>. Le SNI était particulièrement intéressé par le cycle d'observation, pouvant offrir un débouché à grande échelle aux instituteurs, la formation à la licence constituant d'autant moins un problème pour le syndicat que le plan Langevin-Wallon réservait une place de choix dans les nouvelles formations aux Écoles normales. Pour le SNES, le cycle d'observation pouvait certes effrayer ses membres les plus attachés à l'ordre ancien mais la formation des enseignants à l'université constituait une sorte de légitimation symbolique de leur propre identité professionnelle. Mais le compromis ne fut pas facile pour autant.

Cette sorte d'hypocrisie a été relevée dans la presse syndicale, toujours à travers les tribunes libres. R. Lamizet, membre de la section académique du SNES de Paris, note qu'il a fallu un colloque du Comité national d'action laïque (CNAL)<sup>21</sup> en avril 1964, et par conséquent un cadre de discussion élargi, pour que le SNES accepte la sixième commune. Quand au Congrès suivant, la question d'y ajouter des « bancs d'essai au sein de cinquièmes elles aussi communes » a été tranchée, le couperet est passé tout près : le texte n'a été adopté que par 18 366 votes contre 14 041, 4 200 abstentions et plus de 800 refus de vote, c'est-à-dire à une majorité très relative. Dans le même numéro, un article de R. Venet, membre du bureau national au titre de l'École émancipée, évoque sous le titre *Pédagogie et conscience de classe*, les travaux « futuristes » d'une commission du Plan, le Groupe 1985, chargé de mener des réflexions à cet horizon. Pour lui, ce texte soulève des questions autrement plus sérieuses que les débats sur

19. *L'École libératrice* du 8 mai 1964 (p. 1502) parle ainsi de « L'école primaire sacrifiée ». Le texte reconnaît certes que l'enseignement primaire élémentaire cesse d'être une fin en soi, mais met en cause la volonté de ramener « l'enseignement premier » à « l'acquisition, même parfaite, des connaissances et des mécanismes de base ». Il dénonce aussi le fait que (enquête menée par le SNI en 1962 et 1963), plus d'un tiers des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses, dès leur sortie de l'École normale, « s'évadent » de l'enseignement élémentaire et maternel.

20. Par exemple : à la rentrée 1962, le taux d'entrée en sixième n'était que de 51%. Par ailleurs, le nombre annuel de licenciés « produits » par l'Université était inférieur à celui des seuls recrutements dans l'enseignement.

21. Créé en 1953 pour combattre les premières lois antilaïques de l'après-guerre, le CNAL regroupait autour de la FEN et de la FCPE, la plupart des syndicats, associations et partis attachés à la laïcité.

la sixième commune. Il déplore lui aussi que la direction du syndicat érige le plan Langevin-Wallon en remède à tous les maux et qu'il lui « semble vain ou de mauvaise foi de [le] brandir maintenant, après l'avoir "oublié" pendant quinze ans ».

On comprend donc que chacun des syndicats doit faire preuve de pédagogie pour ses adhérents. On note ainsi plusieurs développements visant à préciser ce qui est entendu par « démocratisation ». Pour le SNES, elle se réduit à « la possibilité effective pour tous les enfants du CM2 de poursuivre des études jusqu'à 18 ans et au moins, dans une première étape jusqu'à 16 ans ». La conception du SNI est nettement plus riche, conformément à la tradition « pédagogique » à laquelle le syndicat attache beaucoup d'importance. Démocratiser, ce n'est donc pas seulement « élargir les bases de sélection des élèves amenés à recevoir un enseignement long », c'est aussi « adapter les structures et les méthodes pédagogiques aux aspirations et aux besoins d'une masse de plus en plus grande de jeunes »<sup>22</sup>.

Quelles mesures transitoires, quelles échéances et à quel rythme introduire les dispositions du plan Langevin-Wallon, puisque celui-ci faisait l'accord comme objectif à atteindre ? Ce sont les tensions autour de ces questions qui structurent le débat entre enseignants du premier et du second degré, mettant directement en concurrence leurs intérêts de corps. Ce n'est plus la question de savoir si l'école est libératrice. Ce n'est pas encore le conflit politico-syndical qui allait saturer les débats éducatifs à partir de 1967, quand le courant minoritaire « proche des communistes » selon une terminologie longtemps en vogue, gagnera les élections internes au SNES.

Dans ce cadre de discussion finalement très fermé – il est rare que ces articles syndicaux fassent apparaître des références extérieures – il n'est pas très étonnant que la parution des *Héritiers* n'ait trouvé que très peu d'échos. La première mention est à trouver sauf erreur dans *L'Université syndicaliste* du 15 février 1965, en tribune libre sous le titre « L'égalité devant la culture ». L'auteur, Pierre Aron, est professeur agrégé au Lycée Chaptal. Ce qui le frappe dans le livre et « devrait faire réfléchir », « c'est qu'une question telle que la démocratisation de l'enseignement, simple en apparence pour des esprits faussement cartésiens, est un problème complexe, devant faire l'objet l'objet de longues et patientes recherches sur le terrain. Vouloir le résoudre par la seule réforme des structures, par la répartition des établissements de différents types, c'est n'en aborder qu'une toute petite partie et qui n'est peut-être pas

22. *L'École libératrice*, n° 31, 8 mai 1964, p. 1502.

la plus importante. En fait, et l'ouvrage le montre clairement, une véritable démocratisation remet en cause le contenu de l'enseignement, ses méthodes, les examens et les concours, et plus profondément l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves et de la culture, ainsi que celle des maîtres, des élèves et des parents face à l'enseignement, au succès, à l'échec scolaire et finalement le rôle de l'École dans une société démocratique. Même une notion qui nous paraît aussi irréductible que celle des "dons" se trouve disséquée et amputée d'une grande part de sa fatalité. Pour le dire crûment : tout le système scolaire à commencer par l'idée que les enseignants se font de la culture, de celle qu'ils dispensent, de celle qu'ils exigent, défavorise les enfants des classes modestes et la leur fait en même temps adorer comme un fétiche. » Pierre Aron poursuit en relevant que « seule l'école peut combattre cette inégalité devant la culture [...] mais non pas l'école telle qu'elle est aujourd'hui, qui, tout en se donnant bonne conscience à l'aide de cas marginaux, imprime à cette inégalité le sceau prestigieux et apparemment indiscutable de la justice sereine et désintéressée, jusqu'à la rendre plus acceptable à ses victimes ; non pas l'école dont nous, les maîtres, participons par notre formation, notre classe, mais une école différente dont la fonction nouvelle exigera un contenu, des méthodes, des sanctions nouveaux, et – pourquoi ne pas le dire ? – des maîtres eux-mêmes transformés. »

La documentation consultée ne permet pas de dire s'il y a eu des réactions à ce texte, qui témoigne pour le moins d'une lecture attentive et éclairée de l'ouvrage, mais le fait qu'il a été diffusé dans une revue qui, à l'époque, était et de loin le principal support d'information sur les questions de l'école au sein des établissements de second degré, permet de relativiser un peu la notion de « cordon sanitaire ».

P. Bourdieu a d'ailleurs lui-même rappelé<sup>23</sup> qu'il a été invité à participer à la Semaine de la pensée marxiste, devant 3 ou 4000 personnes (aujourd'hui, les forces capables de réunir autant de participants font malheureusement défaut!). Son intervention a été publiée intégralement dans *L'École et la Nation*. C'est un texte d'une densité extraordinaire qui, en quelques pages, résume de façon magistrale les thèses de l'auteur. De même, dans un dossier sur *Les échecs scolaires* de la même revue, V. Isambert-Jamati fait référence à un article des auteurs des *Héritiers*<sup>24</sup> pour dénoncer la « fiction égalitaire que permettent les diverses formes d'examen ».

Plus subtilement, on peut constater dans certains textes de réflexion une imprégnation des concepts mis à l'honneur par Bourdieu et Passeron. Dans une brochure sur les tendances

23. « Retour sur la réception des *Héritiers* et de *La Reproduction* », art.cit.

24. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, « L'examen d'une illusion », *Revue française de Sociologie*, n° spécial, 1968).

datée du 5 avril 1971 et rédigée par quelques-uns des dirigeants les plus en vue de la tendance Unité & Action, majoritaire au sein du SNES depuis 1966, il est noté (p. 50) que « la contestation systématique de l'école méconnaît le rôle dialectique de l'école, qui "reproduit", mais aussi modifie dans certaines limites et, en tout cas, transmet un acquis social nécessaire à toute véritable émancipation ». Les guillemets dans le texte et l'analyse somme toute lucide laissent entendre que *La Reproduction* a été lue et certaines de ses thèses retenues. Plus loin (p. 97), Unité & Action décrit la politique gouvernementale comme « une politique scolaire de classe », « le pouvoir s'efforçant en même temps [qu'il réduit les dépenses] de maintenir la ségrégation sociale afin de continuer à réserver les postes décisifs des responsabilités aux "héritiers" de la grande bourgeoisie ». On retrouve les guillemets et la référence certes implicite à l'ouvrage de 1964. Dans les textes préparatoires au congrès de la FEN de 1969<sup>25</sup>, Unité & Action avait déjà concédé que « l'enseignement actuel transmet, en même temps qu'un certain savoir, de nombreux thèmes idéologiques de la classe dominante, de la bourgeoisie ». Une précision vient cependant plus loin : « il est erroné de considérer que la fonction de l'enseignement se réduise à propager les idées de la bourgeoisie, une "culture de classe". Les hommes du grand capital entendent certes que l'enseignement diffuse encore plus largement les idées qui favorisent la perpétuation de leur emprise sur la société. Mais le mouvement ouvrier n'en tire pas pour autant la conclusion qu'il convient de détruire l'Université ou de transformer les établissements en d'anarchiques forums. La démarche révolutionnaire authentique est celle qui se fixe pour objectif l'accession au savoir des classes sociales opprimées [...]. » Dans le même numéro, L'École émancipée va nettement plus loin : « L'enseignant est actuellement un agent de transmission du savoir diffusé quantitativement et qualitativement selon les besoins de la bourgeoisie. [...] Les relations enseignants-élèves reposent sur l'autorité qui implique l'obéissance, qualité primordiale d'un futur exploité. [...] Plus directement encore l'enseignement actuel est un enseignement de classe par sa fonction sélective qu'il exerce notamment par les méthodes pédagogiques employées [...] ». Le texte met en cause la notation, les exercices, écrits ou oraux qui « privilégient l'expression rhétorique, la capacité d'abstraction, plus développée chez un enfant d'origine aisée que chez son camarade issu de milieux plus modestes [...] ». Il n'est question ni d'*habitus*, ni de *violence symbolique* (par souci pédagogique ?), mais cela y ressemble bigrement !

25. *L'Enseignement Public*, n° 3, novembre 1969, p. 46.

Adaptation à un air du temps sérieusement ébranlé par 1968 ? Certainement. Mais l'analyse des problèmes de l'école et, par conséquent, les solutions possibles se sont incontestablement enrichies par rapport à la référence rituelle au plan Langevin-Wallon.

### Le rejet de *La Reproduction*

Quand paraît *La Reproduction*, le contexte avait cependant changé et l'après-1968 a vu les critiques de l'école se multiplier à partir d'horizons très divers. Il devient donc difficile de distinguer ce qui relève du refus spécifique des thèses de ce livre et ce qui, dans les syndicats, est une réaction plus générale contre ce qui est alors considéré comme une mise en cause de l'école elle-même, ou au minimum de la possibilité de la réformer. En d'autres mots, les syndicats, notamment, étaient traversés de débats vifs opposants celles et ceux – les directions notamment – qui pensaient que 1968 pouvait être le moyen de « réformer » enfin le système et ceux pour qui c'était l'école elle-même qui devait être mise en cause, soit comme lieu d'éducation institutionnalisé, soit comme appareil idéologique d'État au service exclusif de la domination bourgeoise. Dans ce contexte, l'explication souvent donnée au refus des thèses de Bourdieu et Passeron, à savoir le malaise des « miraculés de l'école » devant ce qu'ils perçoivent comme un dévoilement de leur inconscient, de ce qu'ils avaient refoulé, peut apparaître un peu simplificatrice.

Un texte de Madeleine Singer, l'historienne du SGEN-CFDT, présente ainsi ce « climat »<sup>26</sup> : « Le choix de ce thème [*École et action syndicale* pour le Congrès de 1974] comme d'ailleurs les interventions au congrès de 1970 s'expliquent par le climat de l'époque : divers ouvrages avaient mis en cause l'école. Deux sociologues, P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dans *La Reproduction* (mars 1970), affirment que la fonction de l'école, c'est de reproduire les inégalités sociales en les légitimant. De son côté I. Ilitch, par divers articles en 1969-1970, puis par une *Société sans école* (1971), dénonce l'institutionnalisation de l'enseignement en une école aux mains de professionnels qui la gèrent en fonction de leurs intérêts : il faut dit-il, se contenter de mettre en rapport ceux qui ont envie d'apprendre avec ceux qui savent. Enfin, C. Baudelot et R. Establet, dans *L'École capitaliste en France* (1972), soutiennent que, des deux filières du système scolaire, l'une (secondaire-supérieur) est vouée à la reproduction de la classe dominante, l'autre (primaire-professionnelle) prépare

26. Singer M., *Le SGEN des origines à nos jours*, Éditions du Cerf, Collection « Cerf Histoire », Paris, 1993.

la main-d'œuvre à ses tâches en lui imposant l'idéologie de la classe dominante. » Ces critiques, poursuit l'auteur, « atteignent de plein fouet le souci de démocratisation de l'enseignement que le SGEN a depuis ses origines ».

La même analyse, en tout cas la même énumération peut se trouver dans les textes du SNES, alors engagé dans la longue marche qui le conduira à son propre projet de réforme globale de l'enseignement<sup>27</sup>. Son congrès de 1972 a pour thème : Les établissements du second degré comme lieux d'éducation. Dans un texte très dense et très documenté de préparation du Congrès<sup>28</sup>, les auteurs voient dans les débats en cours une « remise en question de l'école visant à sa destruction ». Ils font cependant une distinction entre ceux qui voulant en faire un « lieu de vie » lui enlèveraient tout rôle spécifique et ceux qui affirment que « l'enseignement de l'école n'est qu'idéologie, c'est-à-dire le sempiternel balbutiement d'idées bourgeoises, qu'elle ne fait qu'annoncer ce qui est utile aux capitalistes (Baudelot et Establet), le rôle de l'école n'est que de se reproduire elle-même et de reproduire la société dans sa structure et ses préjugés de classe (Bourdieu et Passeron). Dans une telle conception, l'école n'a plus qu'un rôle fermé, réactionnaire. Pour progresser il faut la briser » [...] Ces deux positions se regroupent et s'épaulent mutuellement dans celle d'Ivan Ilitch : pour lui, il faut détruire l'école, car l'école est une prison fermée au monde où l'on distille une idéologie mensongère ».

Ce qui frappe dans ce texte, c'est la violence assez inhabituelle, aussi bien dans le vocabulaire utilisé (détruire, briser, etc.) que dans la façon de décrire les positions contestées, pour indiquer, ce qui devait profondément résonner dans le métier après 1968, que « position officielle et critique gauchiste convergent dans leur refus de l'instruction parce qu'elles convergent dans leur refus du savoir » !

Sans doute, la direction du syndicat a-t-elle voulu, quatre ans après les événements de mai 68, solder les comptes et siffler la fin de la récréation en refusant les critiques analysées comme excessives de l'école et des enseignants du second degré et en lançant le débat qui allait occuper la décennie suivante (exit le plan Langevin-Wallon et la réforme démocratique de l'enseignement) « pour une conception progressiste de l'éducation, [...] inséparable de l'instruction qu'elle comprend et complète ».<sup>29</sup> Cela passera aussi par une intégration douce des thèmes si violemment combattus en 1972 ! En témoigne, parmi beaucoup d'autres exemples, le fait qu'en 1976, le livre de Monique Segré, *École, formation, contradictions*,

27. Au cours des années 1970, le débat pédagogique au sein de la FEN s'articulera autour de deux projets concurrents : celui de l'école fondamentale du SNI, inspiré de l'Europe du Nord, qui, pour simplifier unifie école primaire et collège, et celui de l'École progressive du SNES, qui constitue plutôt un grand second degré, de la sixième à la terminale. Ce débat constituera un des axes forts de l'affrontement entre FEN et FEN-bis.

28. *L'Université Syndicaliste*, n° 11, 2 février 1972, pp. 30-31.

29. *L'Université Syndicaliste*, n° 11, 2 février 1972, art. cit.

publié aux Éditions sociales, proches du parti communiste, adoube en quelque sorte les thèses de Bourdieu dès l'introduction, en en précisant le sens, selon elle : « De nombreuses analyses de sociologie de l'éducation se sont centrées sur la fonction de conservation sociale du système d'enseignement. Les chercheurs de l'équipe Bourdieu ont montré comment, à tous les niveaux de l'enseignement, la transmission de la culture dominante a pour fonction de maintenir "l'ordre social", c'est-à-dire la hiérarchie sociale par le moyen de la violence symbolique. Ainsi l'école, étant le lieu de la reproduction de la culture dominante légitimée, permet aux "classes dominantes" d'assurer la perpétuation de leurs privilèges culturels, sociaux et économiques et d'assurer leur domination sur les classes dominées. La fonction symbolique constitue à la fois l'essentiel de l'école et est l'élément déterminant de la puissance des couches sociales privilégiées ». Elle relève cependant que « La dynamique historique, le développement contradictoire du système scolaire sont absents de ces analyses qui risquent de donner une vue statique et abstraite de la réalité scolaire » et ajoute que cette critique « s'adapte plus particulièrement au travail de Baudelot et Establet qui analysent l'école comme une entité globale et abstraite », en ne faisant pas référence aux « luttes sociales dont elle est l'objet et qui agissent sur sa structure et sur son fonctionnement »<sup>30</sup>. Cette évolution n'a pas échappé à la critique marxiste, pour qui « Une conception "large" de l'école traverse l'ouvrage comme un fil rouge. Cette conception engrange au passage les acquis de l'équipe Bourdieu en la matière et dépasse, me semble-t-il, celle des travaux de Baudelot et Establet sur *L'école capitaliste en France* »<sup>31</sup>.

Cela ne veut évidemment pas dire que l'accord est général autour des thèses de la reproduction et que les références aux « idéaux de libération par les savoirs et la culture »<sup>32</sup> ont disparu. Mais on est loin cependant de la croyance angélique aux vertus de la généralisation de l'enseignement qui dominait il y a une quarantaine d'années encore. ■

30. Segré M., *École, formation, contradictions*, Éditions sociales, Paris, 1976, p.11.

31. Dion M., *Revue française de sociologie*, vol. 18, n° 1 (janvier-mars 1977), pp. 170-173

32. La formule est reprise dans *L'Université syndicaliste*, supplément au n° 707 du 2 avril 2011, *Socle ou culture ? L'avenir du collège*, consacré au socle commun de compétences décrit dans d'autres articles de ce dossier.