



# L'école d'aujourd'hui face au marché économique : capital culturel et marché scolaire chez Pierre Bourdieu

Thibault Vian

## ► To cite this version:

Thibault Vian. L'école d'aujourd'hui face au marché économique : capital culturel et marché scolaire chez Pierre Bourdieu. 2020. hal-02861210

**HAL Id: hal-02861210**

**<https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-02861210>**

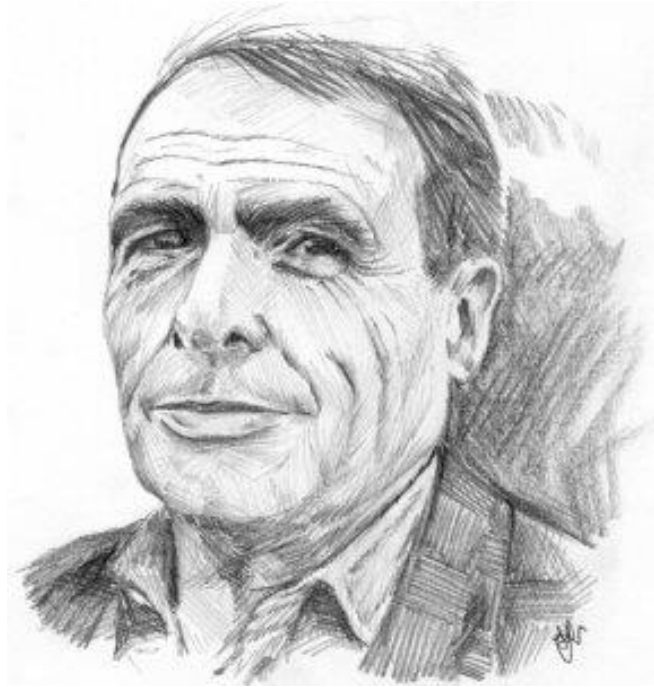
Preprint submitted on 8 Jun 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'école d'aujourd'hui face au marché économique : capital culturel et marché scolaire chez Pierre Bourdieu

Thibault Vian



## Résumé

Dans *La Distinction*, Pierre Bourdieu appelle à « la corrélation la plus forte entre la performance et le capital scolaire comme capital culturel reconnu (...) sur le marché scolaire »<sup>1</sup>. Quatre concepts sont mobilisés, construits sur la base d'un même oxymore, et qui font référence au champ lexical de l'économie capitaliste : « capital scolaire », « marché scolaire », « capital culturel » et « performance », avec les échanges marchands et l'accumulation de biens que cristallise le concept de capital. Or les objets économiques, par leur rareté, engagent un processus de concurrence, c'est-à-dire un certain rapport à l'altérité, pensé sous le signe de la privation : la détention d'un capital déterminé ou d'un domaine privé implique que l'autre ne le possède pas. Un échange économique suppose la perte de ce qui est échangé en vue d'un gain supposé plus grand, alors que l'échange culturel est l'occasion d'un partage des connaissances, d'émotions éprouvées en commun autour d'œuvres dont la valeur nous transcende et nous ennoblit. Comment comprendre que la culture, qui est une mise en commun, puisse s'apparenter à un « capital » ? Comment Bourdieu peut-il subordonner l'école au « nouveau type de spécialisation exigé par les transformations du système économique » tout en dénonçant « la logique du marché, c'est-à-dire de la guerre » ?

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Les éditions de Minuit, Paris, 1979.

Si par la notion de culture, en tant que patrimoine commun de l'Humanité, s'exprime la dimension de l'universel (c'est précisément ce qui va être interrogé par Bourdieu), le concept de capital renvoie bien plutôt à la propriété individuelle de biens non partageables par nature ; c'est pourquoi nous ne voyons pas comment la coexistence des notions de capital et de culture dans l'idée abstraite d'un « capital culturel » ou d'un « capital scolaire » est philosophiquement possible, à moins de rabattre la nature des objets culturels sur la dimension matérielle des objets de consommation – ce qui reviendrait, peu ou prou, à la désagrégation du concept même de culture.<sup>2</sup>

Sous un second rapport, qui ne concerne plus la nature des objets en présence mais leur finalité spécifique, l'antagonisme des deux notions s'accroît encore. On référera à la définition antique de la culture comme *ἀρετή* : le mobile essentiel de l'*ἀρετή* grecque est contenu dans les mots «prendre possession de la beauté» (*Ethique à Nicomaque*, IX, 8, 1169a, 18). Le concept de possession n'entretient aucun rapport avec celui de possession comme capital, la beauté étant ce qui précisément transcende toute saisie quantitative, et qui demeure constitutivement l'expérience d'un excès.

Ce deuxième degré de tension se double d'un troisième, qui s'exprime (dans l'analyse de Bourdieu) par la médiation du concept de « marché scolaire ». On retrouve cette référence dans *l'Esquisse d'une théorie de la pratique* : Bourdieu parle d'un « marché linguistique », caractérisé par des « rapports de force entre locuteurs »<sup>3</sup>. Or il existe chez Bourdieu une racine commune d'ordre proprement structurel entre marché économique et « marché » scolaire, dont l'analyse sociale de la culture musicale vient rendre compte : « dans sa définition sociale, la “culture musicale” est autre chose qu'une somme de savoirs et d'expériences assortie de l'aptitude à discourir à leur propos. La musique est le plus spiritualiste des arts de l'esprit et l'amour de la musique est une garantie de “spiritualité”. Il suffit de penser à la valeur extraordinaire que confèrent aujourd'hui au lexique de l'“écoute” les versions sécularisées (par exemple psychanalytiques) du langage religieux. Comme en témoignent les innombrables variations sur l'âme de la musique et la musique de l'âme, la musique a partie liée avec l'“intériorité” (“la musique intérieure”) la plus “profonde” et il n'y a de concerts que spirituels... Etre “insensible à la musique” représente sans doute, pour un homme bourgeois qui pense son rapport avec le peuple sur le mode des rapports entre l'âme et le corps, comme une forme spécialement inavouable de grossièreté matérialiste. Mais ce n'est pas tout (...) la musique représente la forme la plus radicale, la plus absolue de la dénégation du monde et spécialement du monde social que l'ethos bourgeois porte à attendre de toutes les formes d'art ».<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Voir les deux analyses classiques de l'économie capitaliste, l'une fondatrice, l'autre critique : *The Fable of the Bees : or, Private Vices, Publick Benefits*, de Bernard Mandeville, parue la première fois en 1714 ; et *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, de Karl Marx, dont le premier livre est publié en 1867.

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève, 1972, pp. 233-243. Cité par Dany-Robert, *Le Divin Marché*, éditions Denoël, 2007, p. 212.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, *La Distinction, critique sociale du jugement*, *Op. Cit.*, pp. 17-18.

Par cette longue analyse, s'esquissent conjointement une philosophie de la culture et, de manière plus profonde, l'anthropologie bourdieusienne à laquelle nous aurons à nous confronter : la musique n'est pas la possibilité et l'occasion d'une émotion partagée, l'image ou le reflet de l'âme humaine qui en régulerait les fluctuations, mais bien l'occasion d'un clivage, d'une domination entre ceux qui savent s'y rendre sensible, cultivant le raffinement artistique et l'élégance musicale sous le signe du plus suspect désintéressement, et ceux dont l'enracinement matériel et l'urgence des sollicitations mondaines les rendent inexorablement insensibles à la musique. Cette division serait alors l'expression d'un dualisme ontologique, tel qu'exprimé notamment dans la philosophie cartésienne, entre un corps réduit à sa dimension de matérialité et une âme éminemment révélatrice de la valeur divine de l'homme : la « musique intérieure », comme expression d'une spiritualité expressément religieuse, ne serait ainsi invoquée par « le monde bourgeois » qu'au titre de revendication d'une supériorité ontologique par rapport à ceux qui en sont exclus.

Ce qui sous-tend la culture musicale n'est donc pas la gratuité d'une activité pure en elle-même, contre toute dimension utilitaire, mais bien la manifestation d'un mépris, d'un dédain à l'endroit de ceux qui se réduisent à la « grossièreté matérialiste » de leurs tâches quotidiennes. Par voie de conséquence, la culture musicale est moins le patrimoine commun de l'Humanité que l'expression d'un rapport de forces qui préside à toute relation humaine : c'est-à-dire que sous sa prétention manifeste et humaniste à réaliser un colloque universel du genre humain, elle dissimule en réalité une fracture originaire entre les dominants et les dominés, dont le marché économique, scolaire, artistique, culturel, linguistique, n'est que la perpétuelle réactualisation. C'est sur la base de cette anthropologie que se constituent, s'organisent, et se justifient, les différents aspects de la philosophie de Bourdieu.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Denis Kambouchner, dans une conférence remarquable professée à Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm dans le cadre des « lundis de la philosophie » (le 27 février 2006), insiste sur les origines philosophiques de cette anthropologie : « il ne faut pas seulement parler ici de la représentation marxiste d'une domination sociale qui, pour se fonder et se consolider, doit investir la sphère de la culture et des représentations. Il faut également évoquer un fonds d'anthropologie morale dont la constitution remonte au moins à saint Augustin, avec des éléments hérités d'un côté de saint Paul et de l'autre de Platon ; fonds qui s'est largement communiqué à l'âge classique, où sa réélaboration a été particulièrement assumée dans le milieu janséniste (avec les doctrines de l'amour-propre de P. Nicole et de La Rochefoucauld), mais aussi et d'abord chez Hobbes, avant de venir alimenter la grande critique rousseauiste de la civilisation urbaine. L'extension originaire de la compétition sociale à la sphère du savoir et des prestations symboliques ; l'usage essentiellement équivoque des techniques ou compétences afférentes ; le réinvestissement des passions communes dans les sphères d'activité les plus réservées ; les déguisements d'un amour-propre qui va jusqu'à se nourrir des apparences d'un désintéressement absolu ; la tendance des gens cultivés à mesurer leur propre valeur à celle des objets qu'ils fréquentent ; la manière grotesque dont ils sont enclins à se prendre eux-mêmes pour des œuvres d'art ; la jouissance indiscrete et ridicule qui se communique dans les dialogues d'initiés, et la cuirasse d'insensibilité qui va instamment de pair avec le plus haut degré de raffinement – tout cela aura été décrit de longue date et de la plus admirable façon. De cette anthropologie, la théorie de Bourdieu fournit une manière de traduction formelle qui néanmoins, en renonçant à décrire l'expérience concrète des objets, renonce à sonder le fond des cœurs ou même à se prononcer sur son insondabilité ».

Mais l'analyse n'en reste pas à un point de vue strictement structural, les termes même de la structure (le dominant et le dominé) font l'objet d'une détermination précise, en vertu de la nature du rapport qu'ils entretiennent avec le monde lui-même : si, pour reprendre les termes de la précédente citation, « la musique représente la forme la plus radicale, la plus absolue de la dénégation du monde et spécialement du monde social que l'ethos bourgeois porte à attendre de toutes les formes d'art », c'est bien une forme d'arrachement et de désengagement vis-à-vis du monde, comme expression plus ou moins prononcée d'une distanciation à son égard, qui caractérise la position de dominant. Sous certains aspects, cette dernière définition de la musique, en ce qu'elle a d'irréductible aux autres arts, possède d'indéniables accents schopenhaueriens : « il est très difficile de saisir le point commun du monde et de la musique, le rapport d'imitation ou de reproduction qui les unit. (...) La musique, qui va au-delà des Idées, est complètement indépendante du monde phénoménal ; elle l'ignore absolument, et pourrait en quelque sorte continuer à exister, alors même que l'univers n'existerait pas : on ne peut en dire autant des autres arts. La musique, en effet, est une objectité, une copie aussi immédiate de toute la volonté que l'est le monde, que le sont les Idées elles-mêmes dont le phénomène multiple constitue le monde des objets individuels. Elle n'est donc pas, comme les autres arts, une reproduction des Idées, mais une reproduction de la volonté au même titre que les Idées elles-mêmes. » (*Le Monde comme volonté et comme représentation*, III, §52).

Sans s'adonner ici à une analyse circonstanciée des rapports entre volonté et représentation chez Schopenhauer, notons néanmoins cette puissance insondable de déprise absolue vis-à-vis du monde que constitue la musique dans sa composante classique, alors que dans une orientation opposée, et pour en revenir à Bourdieu : « tout se passe comme si l' "esthétique populaire" était fondée sur l'affirmation de la continuité de l'art et de la vie, qui implique la subordination de la forme à la fonction »<sup>6</sup>. Le dominé peut être défini, dans cette axiomatique bourdieusienne, par une forme de refus de toute désertion du monde, l'esthétique dont il se réclame reposant alors non sur la contemplation désintéressée de formes artistiques pures, mais sur une familiarité manifeste à l'égard de l'expérience ordinaire, sur le désir d'une participation authentique, « une forme d'investissement, une sorte de parti-pris de "naïveté", d'ingénuité, de crédulité bon public ("on est là pour s'amuser") qui tend à n'accepter les recherches formelles et les effets proprement artistiques qu'autant qu'ils se font oublier et qu'ils ne viennent pas faire obstacle à la perception de la substance même de l'œuvre » (*La Distinction*, p.34).

De manière analogue, le « marché scolaire » se trouve défini non par son caractère analogique avec les objets ou les finalités du marché économique, mais par la structure de conflictualité inhérente à l'une de ses finalités : la mobilité sociale elle-même. Le rapport de forces trouve alors son expression la plus achevée dans la sélection scolaire, échelle graduée par la succession et l'éminence des examens qui s'imposent aux élèves,

---

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 33. La distinction entre forme et fonction réfère à la disjonction théorique entre une orientation contemplative de l'expérience esthétique, par opposition à une dimension participative au spectacle, et au divertissement auquel il donne lieu.

et sur la base desquels s'apprécient les chances de réussite professionnelle future. Or – la thèse bourdieusienne est trop connue pour être présentée en détail – certaines populations scolaires sont infiniment plus enclines à la « mortalité scolaire » que d'autres (pour le dire dans le vocabulaire de Bourdieu) ; au sommet desquels figurent ce que les auteurs nomment les « héritiers ».

Les dominés du marché scolaire sont alors des déshérités culturels, caractérisés tant par leur moindre fréquentation des œuvres scolairement légitimes dans leur milieu familial, que par la méconnaissance des codes académiques qui régissent certains exercices proprement scolaires, notamment la dissertation. Mais aussi par un rapport au langage, au monde professoral et plus généralement à l'institution, et qui apparaît d'emblée comme moins propice à la réussite académique. Ces différents aspects, pour un lecteur assidu des *Héritiers* et de *La Reproduction*, semblent relativement élémentaires. Mais c'est la définition des dominants elle-même qui peut surprendre : on y retrouve curieusement des aspects caractéristiques de la culture musicale précédemment analysée : « à l'étudiant "polarisé" par l'horizon borné des échéances scolaires s'oppose, en apparence, le "dilettante" qui ne connaît que les horizons indéfiniment reculés de l'aventure intellectuelle. L'illusion de l'apprentissage comme fin en soi réalise l'aspiration à la condition d'intellectuel, éternel apprenti, mais de façon magique seulement, puisqu'elle doit nier les fins que sert réellement l'apprentissage, à savoir l'accession à une profession, fût-elle intellectuelle ».<sup>7</sup>

Cette expérience mystifiée des étudiants issus des milieux plus directement bourgeois, est l'expression d'une forme de « détachement qui suppose précisément une plus grande sécurité : ils lisent moins d'ouvrages directement liés à leur programme et des ouvrages moins scolaires (...). Il faut en effet se garder de voir dans la moins grande dépendance des étudiants bourgeois à l'égard des disciplines scolaires un désavantage qui viendrait compenser d'autres privilèges : l'éclectisme averti permet de tirer le meilleur parti des possibilités offertes par l'enseignement. Rien ne fait obstacle à ce qu'une partie (un tiers environ) des étudiants privilégiés transforme en privilège scolaire ce qui peut constituer un désavantage pour les autres, puisque (...) l'École accorde paradoxalement le plus grand prix à l'art de prendre ses distances par rapport aux valeurs et aux disciplines scolaires ». Tout se passe comme si, à l'image de la posture d'arrachement et de désengagement à laquelle la culture musicale nous invite, la réussite scolaire impliquait un certain coefficient de détachement et d'indépendance à l'égard de la culture et de l'institution, la dénomination même de « scolaire » faisant l'objet d'une dépréciation paradoxale de la part de ceux qui ont la charge de transmettre la culture et les codes scolaires<sup>8</sup>. Ainsi, les dominés ne sont pas seulement ceux qui se trouvent prématurément exclus du banc de l'école, mais également, de manière plus diffuse, ceux qui témoignent

---

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1964, p. 87. La prochaine citation réfère aux pages 29 et 30 du même livre.

<sup>8</sup> Voir aussi page 35 : ce paradoxe se manifeste « en reprochant par exemple à un travail scolaire d'être trop "scolaire" jusqu'à dévaloriser la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne porte pas la marque roturière de l'effort et a, de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la grâce ».

en proportion conséquente « d'une forme d'investissement, une sorte de parti-pris de "naïveté", d'ingénuité, de crédulité » à l'endroit de la culture scolaire ; élèves sérieux et appliqués parfois, mais qui ne connaissent rien en dehors des bornes rigoureusement fixées par les programmes académiques, malgré toute leur « bonne volonté culturelle » (*Ibid.*, p. 38).<sup>9</sup>

La reconsidération du concept de marché sur la base d'une anthropologie particulière, fait émerger une structure de conflictualité sous-jacente à l'ensemble des domaines considérés – l'économie, la culture, l'école, etc. – à l'image de la compétition libérale. Si donc marché scolaire il y a, c'est qu'il existe à l'instar du capitalisme libéral une même lutte implicite pour la survie qui vient rythmer l'ensemble du parcours académique, les perdants étant par ailleurs toujours les mêmes, du moins dans une proportion qui retient l'attention du sociologue. Par voie de conséquence (constatent les auteurs) si l'accès à l'enseignement a fait l'objet d'une démocratisation remarquable, il n'en va pas de même des chances de réussite, qui restent encore et toujours l'apanage de quelques-uns. Il en résulte la définition et la finalité suivantes, assignées à l'enseignement : « l'enseignement réellement démocratique est celui qui se donne pour fin inconditionnelle de permettre *au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné* ». <sup>10</sup>

En premier lieu, c'est une certaine conception de l'efficacité qui préside à « l'enseignement réellement démocratique » que Bourdieu appelle de ses vœux, où il s'agit « de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible (...) de la culture scolaire à un moment donné ». Outre que le concept d'individu ici invoqué puisse poser philosophiquement problème pour parler de jeunes élèves<sup>11</sup>, c'est bien un certain rapport au temps, placé sous le signe de l'efficacité et de la productivité, qui s'exprime par cette exigence expresse de « s'emparer » le plus prématurément possible des « aptitudes » prévues par des programmes académiques « à un moment donné ». L'idée même que l'on puisse s'attarder avec passion sur quelques vers du *Bateau Ivre* de Rimbaud, ou que chaque relecture du *Quelque part dans l'inachevé* de Jankélévitch possède une densité particulière, l'émotion que l'on éprouve à son contact plaçant la lecture sous le signe d'une éternelle redécouverte, reste parfaitement étrangère à Bourdieu.

---

<sup>9</sup> Nous reprenons ici le champ lexical de l'esthétique populaire, tel que défini à la page 34 de la *Distinction*. Voir aussi *Les Héritiers*, pp. 36-37 : « les enfants des classes défavorisées perçoivent souvent l'initiation scolaire comme apprentissage de l'artifice et du discours-à-l'usage-des-professeurs (...). Il leur faut apprendre en détail le plan du Parthénon sans être jamais sortis de leur province et disserter tout au long de leurs études, avec la même insincérité obligée, sur les je-ne-sais-quoi et les litotes de la passion classique ou les nuances infinies et infinitésimales du bon goût ». On reconnaît le style satirique des auteurs.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 114. Les auteurs soulignent.

<sup>11</sup> La notion simondonienne d'individuation, qui insiste sur l'état d'un processus davantage que sur une situation figée et parfaitement individuée, semblerait mieux convenir à des élèves en formation, dont on attend des progrès continus. A conserver le concept d'individu, il s'agirait donc non pas des élèves eux-mêmes mais du résultat de l'instruction, lorsqu'ils deviennent capables de penser par eux-mêmes.

Or, pour reprendre les mots de Denis Kambouchner, « la haute culture ne se réduit jamais à la connaissance de certaines œuvres déterminées, réunies au sein d'un corpus et constituées comme un répertoire de citations dont le sens même serait fixé ; au contraire, elle se définit comme une capacité ou habitude d'exploration qui étend continûment le registre du mémorable, et dégage de l'inaperçu au sein même du mieux connu »<sup>12</sup>. La démarche intellectuelle, loin des sollicitations de toutes sortes, suppose au contraire une certaine lenteur, une attention soutenue portée sur les grandes œuvres en vertu de leur nature et de leur inépuisable richesse. Ainsi, l'aventure intellectuelle engage la « recherche et jouissance d'une certaine rareté »<sup>13</sup>, excluant par-là même toute précipitation, au profit d'un temps propice à l'étude : temps de la découverte, temps de la rigueur dans les démonstrations mathématiques, mais aussi temps de l'approfondissement et de la curiosité, qui se porte sur des objets qui ne se limitent pas à « *la culture scolaire à un moment donné* » ; temps enfin de l'exercice et de l'apprentissage nécessaire à la mémorisation. Or ces différents aspects semblent incompatibles avec ce que propose le sociologue, toute culture dont il faudrait « *s'emparer dans le moins de temps possible* » inverserait par-là même le sens de son objet.

Sous un second rapport, c'est la référence à la notion d'« aptitudes » et l'étonnante absence du concept de « connaissances » dont il faut désormais prendre acte. Le primat accordé au savoir-faire qu'exprime la notion d'aptitude, par rapport au savoir théorique, exprime la dualité qui traverse la culture musicale entre la forme et la fonction : le savoir intellectuel, qui se détourne de toute exigence mondaine (au moins partiellement), sollicite en lui-même une posture contemplative, sinon purement méditative sur ses objets, alors que le savoir-faire consiste moins à s'abstraire de la vie réelle qu'à proposer un certain référentiel de techniques, dont la valeur spécifique consiste en ce qu'elles ne se distinguent pas de leur domaine effectif d'application. Plus concrètes, les aptitudes dont il s'agit de s'emparer sont aussi plus utiles et profitables à divers titres : loin d'obliger des élèves désarmés à « *dissenter tout au long de leurs études, avec la même insincérité obligée, sur les je-ne-sais-quoi et les litotes de la passion classique ou les nuances infinies et infinitésimales du bon goût* » (*Les Héritiers*, pp. 36-37), elles se signalent au contraire par la plus grande familiarité de ses objets, tout en rendant possible une meilleure participation et implication de l'élève dans son travail. Nous retrouvons ainsi, par cette opposition, les deux orientations et postures qui caractérisent le dominant – tourné vers la forme pure et abstraite – et le dominé – dirigé vers la pratique utile et effective. Cette relative disqualification de la culture, opérée par Bourdieu, découle d'une structure originaire de domination humaine, posée à titre d'axiome fondamental de toute sa sociologie.

Dans un tout autre contexte, on remarque l'existence d'une posture intellectuelle assez analogue chez Rousseau, lorsque celui-ci impute la responsabilité des vices et les malheurs de l'homme à son goût effréné des sciences et des arts : « le goût des sciences

---

<sup>12</sup> Denis Kambouchner, « La culture » dans *Notions de Philosophie*, Tome III, p. 533.

<sup>13</sup> *Ibid.*



et des arts naît chez un peuple d'un vice intérieur qu'il augmente bientôt à son tour, et s'il est vrai que tous les progrès humains sont pernicieux à l'espèce, ceux de l'esprit et des connaissances, qui augmentent notre orgueil et multiplient nos égarements, accélèrent bientôt nos malheurs »<sup>14</sup>. Cette critique, généralement assez bien connue des rousseauistes, est accompagnée quelques lignes plus bas dans la *Lettre à Voltaire*, d'une modeste concession souvent oubliée de certains commentateurs, qui ne souhaitent peut-être voir en Rousseau que le pourfendeur de la culture classique : « si les lettres étaient maintenant anéanties, je serais privé de l'unique plaisir qui me reste : c'est dans leur sein que je me console de tous les maux ; c'est parmi leurs illustres enfants que je goûte les douceurs de l'amitié, que j'apprends à jouir de la vie et à mépriser la mort ; je leur dois le peu que je suis, je leur dois même l'honneur d'être connu de vous ». Phrase infiniment, extraordinairement admirable, qui témoigne d'une profonde attitude de dette, de bénédiction et de consécration à l'égard de la culture lettrée. Rousseau critique alors non la science et les lettres mais ce qu'elles deviennent aux mains d'hommes vulgaires, dès lors qu'elles se trouvent détournées de leur finalité intrinsèque au service de l'orgueil des peuples.

Or il s'agit peut-être, toute proportion gardée, d'une difficulté similaire que l'on retrouve chez Bourdieu, pour qui la culture classique est devenue non le lieu d'un recueillement dans lequel on apprendrait « à jouir de la vie et à mépriser la mort », mais le prétexte à une réussite scolaire – puis professionnelle – qui est toujours subordonnée aux intérêts de la classe bourgeoise : la culture, faussement désintéressée, est en réalité ce par quoi le maintien des privilèges devient possible, sous le voile paradoxal d'une « égalité des chances » qui en assure la légitimité.

Ce qui est logiquement impliqué dans cette conception prédatrice de la culture, qui conjugue l'exigence d'efficacité avec la réduction de la culture lettrée à un référentiel fini « *d'aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné* », et en cela subordonné aux sollicitations de l'époque ; c'est sa réduction à son utilité sociale – et plus précisément encore à son intérêt professionnel. Ainsi, la démarche du sociologue ne consiste plus à recueillir un nombre important de faits empiriques, ni à les mettre en relation pour en constater le cas échéant les régularités, ni même à proposer une théorie explicative qui viendrait en rendre compte, mais à discourir sur les finalités mêmes de l'éducation scolaire. On passe ainsi subrepticement d'une réflexion sur les faits et sur l'articulation entre les faits à une interrogation sur les valeurs, dont le fondement épistémologiquement très discutable se trouve exprimé dans l'analogie qui ouvre à cette analyse : « De même que tout le monde s'accorde à définir l'étudiant comme quelqu'un qui étudie, sans en tirer les mêmes conséquences, de même on conviendra aisément (*sic*) qu'être étudiant c'est se préparer par l'étude à un avenir professionnel. Mais il n'est pas superflu de dégager toutes les implications de cette formule. C'est dire d'abord que l'action d'étudier est un moyen en vue d'une fin qui lui extérieure ; c'est dire ensuite que l'action présente ne prend son

---

<sup>14</sup> *Lettre de Rousseau à François-Marie Arouet de Voltaire*, § 2, 10 septembre 1755. Une analyse similaire est développée, plus longuement et plus précisément, dans son célèbre *Discours sur les lettres et les arts*.

sens que par référence à un avenir que ce présent ne prépare qu'en préparant sa propre négation. Il suit de là qu'une condition qui se définit comme provisoire et transitoire ne peut tenir son sérieux (*sic*) que de la condition professionnelle à laquelle elle prépare, ou, en d'autres termes, que le présent n'a ici de réalité (*sic*) que par procuration et par anticipation. Aussi, à condition d'aller jusqu'au bout de la logique, la manière la plus rationnelle de faire le métier d'étudiant consisterait à organiser toute l'action présente par référence aux exigences de la vie professionnelle ».<sup>15</sup>

Au regard d'une telle analyse, la valeur conférée aux études dépend moins du contenu culturel qu'on y enseigne que de l'insertion professionnelle qu'elle rend possible : toute autre logique ou raison d'étudier n'étant pas « la manière la plus rationnelle de faire le métier d'étudiant ». La rationalité instrumentale que nous propose Bourdieu consiste ainsi en une attitude de conformation résolue à l'égard des « exigences de la vie professionnelle », érigées à titre de norme et de valeur absolues ; et en cela tout également dans les méandres de l'aventure intellectuelle et toute démarche qui persévère dans une posture critique, seront considérés comme un manque regrettable de rationalité. Le principe qui doit régir les études académiques n'est nullement le Vrai, le Beau, le Bien, mais la soumission sans nuance et sans relâche au « nouveau type de spécialisation exigé par les transformations du système économique »<sup>16</sup>. Trois remarques semblent s'imposer, l'une de fait, les deux autres de principe : on retrouve les deux mouvements antagonistes de déprise et de détachement (polarité bourgeoise) ou de conformation et d'adaptation au réel (attitude populaire), caractéristiques de la structure anthropologique de domination chez Bourdieu, mais considérés dorénavant sur le plan des finalités. Le constat simplement empirique de différences et d'inégalités, registre descriptif et explicatif du sociologue, s'élève au rang de norme régulatrice, registre non plus descriptif mais prescriptif, qui oriente le *sens* des études et leur confère une valeur instrumentale. Bourdieu prendrait ainsi pour modèle de rationalité l'attitude populaire qu'il a lui-même contribué à définir, et par laquelle l'école se trouve comprise en termes d'adaptation rationnelle à un état de fait, de nature principalement économique. Cette analyse se double d'une seconde considération, qui rend très discutable son fondement : « de même que tout le monde s'accorde à définir l'étudiant comme quelqu'un qui étudie, sans en tirer les mêmes conséquences, de même on conviendra aisément qu'être étudiant c'est se préparer par l'étude à un avenir professionnel ». C'est donc sur la base d'un consensus, exprimé par l'expression « tout le monde s'accorde », que se trouve établie l'analogie qui fonde l'ensemble de ce raisonnement. De cette approbation généralisée résulte une évidence, comme en témoigne la formule « on conviendra aisément » : celle de la finalité professionnelle des études.

Paradoxalement, ce à quoi l'analyse bourdieusienne nous engage, c'est à quitter définitivement Marx pour retrouver l'hégélianisme, qui (selon le Nietzsche de Deleuze) n'est autre qu'une *idolâtrie du fait*, car le réel étant ce qui coïncide avec le rationnel, il

---

<sup>15</sup> *Les héritiers, Op. cit.*, p. 86.

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 86, note n° 1.

est juste et bon de nous inviter à son total acquiescement : ce à quoi il convient de se résoudre, *c'est à la justification systématique de l'existant*<sup>17</sup>. En se refusant de prendre quelque recul sur les choses du monde et de la société pour en interroger les raisons et les fondements (sous prétexte d'une posture assurément bourgeoise et en cela condamnable), au profit d'un rationalisme instrumental qui exige des acteurs un juste calcul de leurs intérêts professionnels futurs, l'école à laquelle nous convie Bourdieu revêt une forme contemporaine de servilité. Il s'agirait moins de former des raisons complètes qu'un nombre important d'exécutants dociles capables de s'ajuster aux « transformations du système économique » qu'on leur impose, objets d'un processus dont ils ne comprendraient dès lors ni le sens, ni les finalités, dans la mesure où la compréhension exigerait un effort constant d'abstraction et de déprise à l'égard de la familiarité de l'existence quotidienne, attitude bourgeoise selon Bourdieu, et qui ne semble par définition convenir au public populaire d'une « école véritablement démocratique ». Les élèves, en cela condamnés à cette « sorte de parti-pris de “naïveté” » populaire, sans que les moyens pour tenter de s'en affranchir ne leur soient expressément donnés, seront sans doute détenteurs de toutes sortes de techniques et d'« aptitudes » propres à réussir dans la vie professionnelle, en vertu des règles mêmes qui la régissent, mais ils risquent à ce seul titre de devenir les esclaves d'une société figée, que seuls quelques contemplatifs bourgeois oseront éventuellement critiquer, mais incapable de se remettre fondamentalement en cause.

Pour reprendre les mots d'Olivier Rebol, « une telle éducation est nuisible à la société elle-même, puisqu'elle contribue à la figer, à aveugler tout ce qu'elle comporte d'ouverture »<sup>18</sup>. Que ce soit dans ses fondements ou dans ses conséquences, l'analyse de Bourdieu – et sous couvert de bonnes intentions initiales – atteint ainsi un degré notable d'absurdité théorique et de dangerosité pratique dont il convient de prendre toute la mesure, car si « l'Ecole républicaine se souciait réellement (...) de transmettre un certain nombre de savoirs, de vertus et d'attitudes qui étaient en eux-mêmes parfaitement indépendants de l'ordre capitaliste (...) il suffisait, en revanche, de réduire ces humanités à un simple *capital symbolique*, signe nécessaire de distinction bourgeoise, pour offrir au Capital le prétexte idéologique de leur abolition, dès que les exigences conjointes de la rentabilité et du calcul politique la rendrait indispensable »<sup>19</sup>. Ce n'est donc pas seulement le vocabulaire du marché économique qui se trouve importé dans l'enceinte scolaire, mais sa logique même. Par-là se trouve impliquée une forme apparente de réductionnisme où

---

<sup>17</sup> On peut nuancer ces critiques à l'endroit d'Hegel, parce que le réel se distingue de l'effectif chez l'auteur des *Principes de la philosophie du droit*, ce qui n'autorise pas à parler chez lui d'une approbation généralisée à la facticité d'évènements par eux-mêmes contingents.

<sup>18</sup> Olivier Rebol, *Philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1989, p. 24.

<sup>19</sup> Jean-Claude Michéa, *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climats, 1999, p. 33. La notion de capital symbolique, ici évoquée, est définie par Bourdieu de la manière suivante : « j'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré. » (« Un acte désintéressé est-il possible ? », *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, pp. 160-161).

école, art et culture sont lus et analysés sous le seul prisme des transformations économiques du moment.

Il est intéressant d'évoquer l'ombre inestimable de Kant, lorsque celui-ci énonce dans les *Réflexions sur l'éducation* un impératif qui fait directement écho à l'analyse de Bourdieu, et qu'il faudrait affirmer avec audace aujourd'hui : « ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir. Toutefois deux obstacles se présentent ici : ordinairement les parents ne se soucient que d'une chose que leurs enfants réussissent bien dans le monde, et les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins. Les parents songent à la maison, les princes songent à l'Etat. Les uns et les autres n'ont pas pour *but ultime* le bien universel et la perfection à laquelle l'humanité est destinée, et pour laquelle elle possède aussi des dispositions. Cependant la conception d'un plan d'éducation doit recevoir une <orientation> cosmopolitique »<sup>20</sup>. Par cette orientation, qui confère à l'éducation une dimension téléologique, Kant insiste sur le caractère éminemment universel de la *buildung* eu égard à la destination même de l'homme, *der Endzweck*, par opposition non seulement à la culture de l'habileté qui consiste en un agir finalisé sans que la valeur de l'action ne soit expressément donnée (les apprentissages mécaniques comme la lecture ou l'écriture par exemple), mais également à la culture de la prudence qui implique la convergence des fins vers son utilité et son intérêt propres. Or c'est par ces deux dernières formes de culture que les « enfants réussissent bien dans le monde », qu'ils parviennent à s'adapter et à s'approprier les normes, pour les orienter vers leur avantage. Si une telle culture leur confère alors une valeur publique, celle-ci reste tributaire de la société dans laquelle ils évoluent – comme état contingent du monde – alors que « l'éducation meilleure » revendiquée par Kant vise moins la réussite dans un monde éphémère que la réalisation d'une valeur authentiquement humaine, en cela cosmopolite et universelle, dans laquelle tout être raisonnable est appelé à se reconnaître.

L'éducation bourdieusienne, au contraire, n'ayant d'autres fondements possibles que ce qu'imposent les données de l'expérience, elle en est par conséquent réduite à la simple approbation de ce qui est ; tout changement, mutation ou transformation ne pouvant se produire que dans la stricte continuité de cet état de fait. On remarque une certaine parenté, voire une réelle filiation, entre la sociologie bourdieusienne et l'éthique du pragmatisme américain, au sommet duquel figurent John Dewey et William James. En témoigne le primat dans les quelques aspects analysés de la dimension fonctionnelle, qui est de l'ordre de l'opération concrète, par rapport à la notion de forme et de vérité, qui est de l'ordre de la représentation abstraite. La figure du spectateur désengagé, qui surplombe la réalité de son regard panoramique, à la manière d'une fresque qu'il déploie et qu'il contemple, n'est pour le sociologue de l'éducation que pure *illusio*<sup>21</sup>. La notion même de

---

<sup>20</sup> Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'Education*, Trad. franç. Alexis Philonenko, Vrin, Paris, 1966.

<sup>21</sup> La notion d'*illusion*, analysée par Paul Costey, est définie de la manière suivante : « L'*illusio*, cet engagement aveugle, cette perpétuelle animation s'oppose à l'arbitrage, à la gestion raisonnée d'un emploi du temps, au calcul intéressé, pour se placer du côté des professions artistiques ou religieuses orientées vers

champ, définie comme l'ensemble des régularités caractéristiques d'un espace social autonome, indique que le contexte est explicatif de la théorie en question. Si dans les *Réponses*, Bourdieu avoue toute sa révérence à l'égard de John Dewey, notamment quant à la valeur instrumentale et opératoire des idées, c'est surtout la profusion chez le sociologue du champ lexical de la technique, de la fonction, de l'intérêt, de la réussite, qui montre la connexité entre les deux théories. Il existe pourtant quelques passages, concessions ou analyses dans l'œuvre complète de Bourdieu qui viennent, à divers titres, nuancer sa pleine adhésion au pragmatisme américain ainsi qu'au réductivisme sociologique que nous n'avons eu de cesse de lui reprocher.

Malgré les exhortations à subordonner l'école aux « transformations du système économique », Bourdieu dénonce pourtant, explicitement et avec toute la vigueur qui le caractérise, le phénomène suivant : « aujourd'hui, de plus en plus le marché est reconnu comme instance légitime de légitimation (...). Or il est important de savoir que, historiquement, toutes les productions que je considère – et je ne suis pas le seul, j'espère – (...) comme les productions les plus hautes de l'humanité, les mathématiques, la poésie, la littérature, la philosophie, toutes ces choses ont été produites contre l'équivalent de l'audimat » ; et par rapport à ces hautes productions de l'esprit : « il faut travailler à l'universalisation des conditions d'accès à l'universel »<sup>22</sup>. Pour le dire dans une rhétorique qui rappellera celle de Spinoza, le marché est à la fois légitimé et légitimant, il englobe toute légitimation tout en se trouvant perpétuellement justifié par elle. Comment concilier chez Bourdieu une détermination sans cesse réaffirmée de la culture classique comme culture bourgeoise, par conséquent marquée d'un caractère de classe, avec l'invitation audacieuse « à l'universalisation des conditions d'accès à l'universel », qui indique l'incontestable existence de productions humaines qui valent la peine d'être transmises et partagées, sans distinction aucune de classes ou de capital ?

Dans un séminaire professé en 2003 au Collège de France, Jacques Bouveresse ouvre son propos sur Bourdieu par l'aspect biographique suivant : « il pourrait évidemment sembler tout à fait étrange de présenter le savant engagé et l'homme d'action qu'était Bourdieu comme un représentant du savoir désintéressé. Et pourtant c'est bien ce qu'il était aussi et ce qu'il tenait à rester »<sup>23</sup>. Le fait que le désintéressement intellectuel ne puisse se déprendre de toute racine sociale n'en prouve pas pour autant sa subordination et sa subsomption sous un marché économique dominant, qui se trouve

---

la recherche d'un absolu ou la quête d'un universel (la vérité ou la science) » (« *L'illusio* chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires », dans *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 8, 2005). Pour le dire dans le vocabulaire de Bourdieu, *l'illusio* qualifie « ce rapport enchanté à un jeu qui est le produit d'un rapport de complicité ontologique entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social » (« Un acte désintéressé est-il possible ? », *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, p. 151).

<sup>22</sup> Pierre Bourdieu, *Sur la télévision*, Liber éditions, 1996, pages 28, 29 et 77.

<sup>23</sup> Jacques Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*, Agone, 2004.

d'ailleurs abondamment critiqué par Bourdieu lui-même : « la logique du marché, c'est-à-dire de la guerre »<sup>24</sup>, ne doit régir le travail intellectuel ou scolaire sous aucun prétexte.

La démarche de Bourdieu consiste à s'intéresser aux petites choses oubliées (comme la sociologie rurale), choisissant ce qui existe de plus bas et de plus modeste dans la hiérarchie sociale et intellectuelle de l'époque. Le renoncement à toute posture de surplomb invite à donner la parole au monde d'en bas, au milieu d'origine auquel Bourdieu s'efforce de rester fidèle, à cet espace juvénile de naïveté, « d'ingénuité, de crédulité » qui distingue l'esthétique populaire, au *vulgus* qui trouve complaisance dans « ce à quoi tout le monde s'accorde »<sup>25</sup>. Le défi qui incombe au philosophe et sociologue contemporain, consiste à réfléchir non seulement aux finalités des institutions sociales, mais aussi, aux moyens de bâtir – y compris pour les classes populaires – cet espace de liberté réelle à l'endroit des exigences du marché économique. L'université populaire de Lorient que crée Alain en 1899, et plus proche de nous, le Collège international de philosophie, constituent des occasions de rencontres entre un public issu en partie des classes populaires et une culture humaniste, authentiquement libératrice, qui rend possible la compréhension approfondie des causes qui nous déterminent. La culture enseigne l'irrégion absolue devant les choses – telle la fatalité qu'on prête au marché économique. Pour chacun d'entre nous, par-delà toutes les classes sociales et les fractures humaines, « la culture consiste en ce que les moments les plus sublimes de chaque génération composent une chaîne continue à l'intérieur de laquelle on peut vivre ».<sup>26</sup>

## Bibliographie

Alain, *Propos sur l'éducation*, éditions PUF, 1990.

Arendt, Hannah, *La Crise de la culture*, Folio essais, 2003.

Aristote, *Ethique à Nicomaque*, GF-Flammarion, 2004.

Bourdieu, Pierre, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris, 1979.

Bourdieu, Pierre, « La fabrique de l'habitus économique », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 150, 2003.

---

<sup>24</sup> Pierre Bourdieu, « La fabrique de l'habitus économique », dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5 numéro 150, p. 81.

<sup>25</sup> Une telle aboutit à une décredibilisation des intellectuels et des professeurs, qui incarnent une attitude de déprise incompatible avec ce parti-pris de « ‘naïveté’, d'ingénuité, de crédulité ». Voir aussi *La Noblesse d'Etat*, 1989, évoquant par des expressions satiriques ces « professionnels de l'enthousiasme scolaire (...) capables de s'enflammer à heures fixes pour les topiques canoniques auxquels leur action oratoire donne des airs de nouveauté » (p. 131).

<sup>26</sup> Nietzsche, Fragment daté de 1872.

Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*, Editions du Seuil, Paris, 1994.

Bourdieu, Pierre, *Sur la télévision*, Liber éditions, 1996.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1970.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1964.

Bouveresse, Jacques, *Bourdieu, savant et politique*, Agone, 2004.

Costey, Paul, « L'*illusio* chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires », dans *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 8, 2005.

Dufour, Dany-Robert, *Le Divin Marché, La révolution culturelle libérale*, Editions Denoël, 2007.

Jaeger, Werner, *Paideia, la formation de l'homme grec*, éditions Gallimard, 1988.

Kambouchner, Denis, *Notions de Philosophie*, Tome III, Folio essai, 1995.

Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'Education*, Trad. franç. Alexis Philonenko, Vrin, Paris, 1966.

Michéa, Jean-Claude, *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climats, 1999.

Reboul, Olivier, *Philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1989.

Rousseau, Jean-Jacques, *Lettre à François-Marie Arouet de Voltaire*, Paris, 1755.

Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, PUF, 2004.