

Nicolas Caron

Université Panthéon Assas, Paris 2

UN USAGE POLITIQUE DE LA SOCIOLOGIE CRITIQUE EST-IL POSSIBLE ?

« Une des idées les plus immorales et les plus fausses, c'est de représenter la vie humaine sous le jour d'une lutte pour la vie ¹ » écrivait Gaston Bachelard. En soutenant l'idée que « l'école est le modèle le plus élevé de la vie sociale » et en exhortant la société entière à se « mettre à l'école de la science ² », le philosophe procédait à un renversement utopique dont la générosité avait pour mérite de souligner l'arbitraire de l'ordre ordinaire des évidences, celui d'un système éducatif conçu avant tout comme un lieu de socialisation, où les élèves doivent être préparés aux dures réalités de l'existence et reçoivent par conséquent une formation adaptée aux exigences du marché du travail. Nul doute cependant que pour mener à bien un tel projet, l'auteur de la *Formation de l'esprit scientifique* n'aurait pu compter sur son seul « tonus rationaliste » pour triompher des obstacles qui se seraient inmanquablement dressés sur son chemin.

Comment situer Pierre Bourdieu dans la longue lignée des auteurs de projets pédagogiques ? Durant les vingt dernières années, le sociologue a participé à l'élaboration de propositions de réforme du système d'enseignement. A trois reprises, avec le rapport des professeurs du Collège de France « *Propositions pour un enseignement de l'avenir* » en 1985, le rapport de la commission Gros en 1989 et dans le cadre de la publication de l'ARESER « *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril* » en 1997, il a esquissé les contours possibles d'un usage civique de ses recherches en sociologie de l'éducation. On sait la place centrale qu'occupe l'étude du système scolaire dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu, depuis les travaux empiriques menés en collaboration avec Jean-Claude Passeron dans les années soixante sur les

étudiants, leurs probabilités différentielles de réussite selon les filières et les disciplines (*les Héritiers*), la synthèse théorique entreprise en 1970 sur le système d'enseignement, appuyée sur des études portant sur le rapport pédagogique, l'usage de la langue et de la culture universitaire, et les effets symboliques et économiques de l'examen et du diplôme (*La Reproduction*). L'étude des modes d'appropriation qu'opèrent les agents sociaux entre les différents types de biens culturels, qui leur assignent une place dans la stratification sociale (*La Distinction*) prolonge ces orientations et confirme l'importance que le sociologue accorde au rôle joué par l'éducation dans les sociétés contemporaines. On peut avec David Swartz mentionner deux axes de recherche autour desquelles s'organisent ces travaux : d'une part l'Ecole y est présentée comme l'institution contrôlant l'accès aux statuts et aux positions privilégiées dans les sociétés contemporaines ; elle offre un cadre institutionnel pour la production, la transmission et l'accumulation des diverses formes de capital culturel. D'autre part, l'Ecole inculque les formes de classification à travers lesquelles s'exerce le pouvoir symbolique. Aussi l'étude du système d'enseignement donne-t-elle accès aux catégories inconscientes qui organisent les procédures de classement, les hiérarchies qui structurent l'espace scolaire³. La sociologie de l'éducation est donc aux yeux de l'auteur de la *Noblesse d'Etat* « un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et du pouvoir ⁴ ».

Que ces thèses n'aient jamais fait, c'est le moins que l'on puisse dire, l'objet d'un assentiment généralisé, ne contribue certainement pas à rendre la tâche réformatrice aisée pour le professeur du Collège de France. Il

¹ Bachelard G., « Valeur morale de la culture scientifique », cité par Didier Gil in *Bachelard et la culture scientifique*, Paris, PUF, 1993, p. 10

² *ibid.*, p. 10

³ Swartz S., *Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu*, The University of Chicago press, Chicago, 1997, p. 189-190

⁴ Bourdieu P., *La Noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989, p. 13

semble qu'il soit difficile pour tout intellectuel (et au premier rang d'entre eux, les enseignants) d'appréhender les travaux de Pierre Bourdieu portant sur ces thèmes dans un état de détachement parfait et de complète sérénité : il suffit de lire les pages consacrées aux catégories de l'entendement professoral pour admettre avec Loïc Wacquant qu'elles invitent à une forme de retour réflexif qui n'autorise guère la relation enchantée au monde intellectuel⁵. On peut d'ores et déjà mentionner quelques réactions négatives que la démarche du sociologue a suscitées : François Dubet, commentant les prises de position publiques de Pierre Bourdieu en décembre 1995, s'avoue déconcerté par les références à la rhétorique républicaine sur lesquelles elles s'appuient : « *On s'étonnera par exemple de voir mise en scène l'image d'une école républicaine au moment où la plupart des études de sociologie de l'école montrent l'épuisement de ce processus. On s'étonnera aussi de constater que ce sont des intellectuels qui ont eux même dénoncé les fonctions d'exclusion et de ségrégation de l'école qui volent au secours de la croyance collective. Par un étrange retournement, l'école 'capitaliste' et celle de la 'reproduction' deviennent l'école de la République* »⁶. Dans le même sens, Jean Baudouin, dans son ouvrage *Mort ou déclin du marxisme ?*, relève que la participation du sociologue à un rapport collectif des professeurs du Collège de France entre en contradiction avec sa conception du système scolaire, lieu par excellence de la reproduction des inégalités culturelles⁷. Sociologie stérile ? Impasses d'une théorie que

révèle une pratique politique inconciliable avec les postulats sur lesquels elle se fonde⁸ ?

Ces objections amènent tout d'abord à procéder à une précision de méthode : afin d'étudier la façon dont s'est opérée chez le sociologue l'articulation entre les travaux scientifiques et les aspirations politiques, on retiendra l'hypothèse formulée par Bernard Lacroix à propos des *Leçons de sociologie* d'Emile Durkheim selon laquelle ces univers de pratiques, « *s'ils sont des aspects étroitement associés de la vie d'un même individu, obéissent pourtant à des logiques relativement autonomes* »⁹. Cette orientation de recherche conduit donc à soumettre à un doute préalable l'idée d'une « *cohérence doctrinale* » ou encore celle d'une possible déduction des principes d'une action politique à partir de la seule lecture de l'oeuvre scientifique¹⁰. Cette revendication du droit au détour, de la mise entre parenthèses des interrogations politiques les plus immédiates ne doit toutefois pas faire perdre de vue les questions qu'il est légitime de poser : quelles sont les relations entre les projets présentés par Pierre Bourdieu comme souhaitables et ses recherches portant sur le système éducatif ? De quelle façon les perspectives normatives des premiers prennent-elles appui sur les secondes ? Quel type d'utilisation rationnelle de la sociologie cette démarche permet-elle d'entrevoir ?

⁵ Wacquant L., « Bourdieu in America : Notes on the transatlantic importation of social theory », in (ed) Calhoun C., LiPuma E., Postone M., Bourdieu : *Critical Perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1993, p. 247

⁶ Dubet F., « Les ruptures de décembre », in Touraine A., Dubet F., Lapeyronnie D., Khosrokhavar F. et Wieworka M., *Le grand refus : réflexions sur la grève de décembre 1995*, Paris, Fayard, 1996, p. 121, cité par Lane J., « Un étrange retournement ? Pierre Bourdieu and the French republican tradition », *Modern and contemporary France*, 1999, 7(4), p. 458

⁷ Baudouin J., *Mort ou déclin du marxisme ?*, Paris, Monchrestien, 1991, p. 130-131

⁸ Question « naïve » que du reste le sociologue formule lui même lors d'un entretien avec Gérard Mauger et Louis Pinto, qui lui demandaient de préciser le sens de sa démarche dans le cadre du rapport des professeurs du Collège de France : « *Je dois répondre ici à une question qui sous tendait certaines des questions que vous posez. Comment avec la sociologie que vous avez pouvez vous encore faire quelque chose ?* », in Mauger G., Pinto L., *Lire les sciences sociales*, volume 1, Paris, Belin, 1994, p. 330

⁹ Lacroix B., « Durkheim », in (dir) Pisier E., Duhamel O., Chatelet F., *Le Dictionnaire des oeuvres politiques*, Paris, PUF, 1986, p. 301

¹⁰ Pour Bernard Lacroix, il est « stimulant et rassurant (...) que Durkheim puisse se réclamer du plus strict déterminisme dans sa recherche et se faire en même temps l'apôtre de la liberté individuelle (...), parce que ce ne sont pas des propositions du même ordre », *Ibid.*, p. 301

Afin d'y répondre, on établira dans un premier temps un état des lieux du champ de la sociologie au moment où Pierre Bourdieu entreprend ses travaux initiaux sur l'Ecole. Il s'agira de les situer par rapport aux traditions de pensée à partir desquelles le sociologue a développé ses propres problématiques, en opposition ou en sympathie avec d'autres courants. On évoquera ensuite les répercussions qu'a entraîné la publication des ouvrages que Jean Claude Passeron et lui ont écrit, avant d'examiner la position des auteurs vis à vis des valeurs revendiquées par le système scolaire, et de mentionner les orientations politiques qu'ils affichèrent à cette période. Dans un second temps, on abordera l'évolution des interventions publiques du sociologue, elles même incluses dans un espace intellectuel soumis à des transformations. L'une d'entre elles, le rapport des professeurs du Collège de France, en 1985, témoigne d'un positionnement qui admet la possibilité d'une coopération avec les pouvoirs publics, dans une conjoncture marquée par l'arrivée de la gauche au pouvoir, et débouchera sur la formulation de propositions concrètes.

L'ECOLE, UN CHAMP DE RECHERCHE POLITIQUEMENT BRÛLANT

Jean Claude Passeron, dans un article consacré au bilan des recherches en sociologie de l'éducation, présente *Les Héritiers* et *La Reproduction* comme visant à conceptualiser les résultats d'un travail empirique mené par les chercheurs du Centre de Sociologie Européenne tout au long de la décennie soixante, dans le cadre d'une théorie des fonctions sociales de la culture, ainsi que des rapports entre la sélection scolaire et la structure de classe de la société française¹¹. Conformément à l'orientation formulée ultérieurement par Pierre Bourdieu dans son article « *Genèse et structure du champ religieux*¹² », qui consiste à se situer « au lieu

géométrique des différentes perspectives », les données empiriques étaient interprétées par les auteurs « en retenant de Durkheim le principe qui consiste à rechercher une force sociale derrière l'autorité des pouvoirs éducatifs pour associer ce principe à la théorie marxiste des antagonismes de classe ainsi qu'à une théorie de la légitimité culturelle transposée de Max Weber¹³ ». Cet éclectisme présentait la particularité de ne pas se conformer aux options d'aucun des deux pôles existant alors dans le champ de la recherche : ni celles du marxisme, symbolisées alors par le *Pour Marx* de Louis Althusser, et son article sur les « *Appareils idéologiques d'Etat*¹⁴ », qui mettait en cause les « sciences dites sociales », ni celles d'une épistémologie fortement marquée par la sociologie empirique inspirée des méthodes anglo-saxonnes, avec *l'Analyse mathématique des faits sociaux*, de Raymond Boudon¹⁵. Les travaux menés dans le cadre du paradigme marxiste par Roger Establet et Christian Baudelot, qui débouchent sur la publication de *l'Ecole capitaliste* en 1971, fondent sur l'analyse des flux scolaires la théorie selon laquelle le fonctionnement du système d'enseignement français reposait sur deux réseaux distincts par leurs fonctions sociales : le réseau primaire professionnel, et le réseau secondaire supérieur, le premier étant décrit comme une scolarité pourvoyeuse de main d'oeuvre, et le second comme une filière de préparation aux postes de commandement¹. A l'encontre des fonctionnalismes et des structuralismes précités, Raymond Boudon, qui publie en 1973

pp. 295-334. Pour une analyse de cette démarche scientifique, cf. Louis Pinto, *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, Albin Michel, 1999, p. 74-75 et p. 92-99

¹ Passeron JC., « L'Ecole et l'enseignement », art. cité, p. 137

¹⁴ Althusser L., « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », *La Pensée*, n° 151, juin 1970

¹⁵ On peut lire les pages que les auteurs du *Métier de sociologue* consacrent à l'analyse des formes de la « démission empiriste » comme une prise de position scientifique visant à se démarquer vis à vis de ce courant. Bourdieu P., Chamboredon JC., Passeron JC., *Le Métier de sociologue*, La Haye, 1968, p. 51-70

¹⁶ *Ibid.*, p. 137

¹¹ Passeron JC., « L'Ecole et l'enseignement », in, Mendras H., Verret M. (dir), *Les champs de la sociologie française*, Paris, Colin, 1988, p. 136

¹² Bourdieu P., « Genèse et structure du champ religieux », *Revue française de sociologie*, XII, 1971,

L'Inégalité des chances, leur oppose l'explication des faits sociaux par l'agrégation des décisions individuelles d'acteurs intentionnels. L'analyse tend donc à mettre l'accent sur la succession des choix effectués par les individus concernés, leur fréquence et leur distribution, pour rendre compte des chances inégales d'accès à l'enseignement supérieur¹⁷.

A contre-courant de cette orientation, Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron témoignent de leur volonté d'approfondir les pistes de recherche ouvertes par Durkheim, en inscrivant leurs travaux dans la continuité de la théorie de l'évolution du système scolaire français esquissée dans *L'Evolution pédagogique* et en poursuivant le projet d'une sociologie des phénomènes culturels¹⁸. Pierre Bourdieu déplorera lors d'un entretien que la problématique propre aux sciences de l'homme dans laquelle s'inscrivaient ses travaux n'ait pas alors été perçue «*par des commentateurs superficiel*»¹⁹.

Cet écart entre les intentions des auteurs et l'écho obtenu par leurs écrits, également relevé par Jean Claude Passeron, pour qui leur intention sociologique aurait été noyée «*dans une discussion politique et idéologique*»²⁰, tient certainement à la dimension critique qu'ils véhiculaient vis à vis des idéaux de l'école libératrice et de ses vertus démocratiques, thèmes qui constituaient à l'époque une véritable idéologie professionnelle pour les enseignants. Ces recherches conduisaient également à soumettre à un doute radical les discours officiels tenus par

les gouvernants à l'égard des politiques publiques conduites depuis la seconde guerre mondiale, dont le but affiché était de réduire les inégalités sociales par l'ouverture de différents niveaux d'éducation à des publics de plus en plus nombreux, et d'aboutir ainsi à une démocratisation du système d'enseignement. La persistance des inégalités d'accès à l'enseignement secondaire, et l'influence de l'origine sociale comme facteur de réussite scolaire tout au long des études ne constituaient peut être pas une nouveauté pour le monde de la recherche (des études pionnières menées par Alain Girard en 1962 avec une équipe de chercheurs de l'INED attestaient cet ensemble de faits²¹) ; elles reçurent en revanche un écho important auprès des étudiants, des enseignants et du personnel de l'administration avec la publication des *Héritiers*. Comme le remarque cependant Louis Pinto, le déplacement du regard auquel invitait le travail sociologique, en soulignant avec la notion de capital culturel le principe des rapports différentiels à la langue et à la culture, avait de fortes chances de ne pas être perçu à une période où le progressisme politique et syndical mettait en avant les seules inégalités économiques pour rendre compte des inégalités de réussite à l'Ecole²².

L'onde de choc se trouva amplifiée par le fait que ce livre fut cité par certains leaders étudiants lors des troubles qui agitèrent l'université en Mai 1968, comme le mentionnent Raymond Aron mais aussi Pierre Vidal Naquet et Antoine Schnapp²³. Rappelons que cette période constitua un moment critique dans la carrière de Pierre Bourdieu, puisqu'elle entraîna la rupture de ses relations avec Raymond Aron, amèrement évoquée dans ses *Mémoires*, lorsque ce dernier donna l'adresse du Centre de sociologie européenne comme point de ralliement

¹⁷ Voir sur ce point Ansart P., *Les sociologies contemporaines*, Paris, Seuil, 1990, p. 89-90.

¹⁸ L'article *Sociology and philosophy in France : Death and resurrection of a philosophy without subject* dans lequel les sociologues consacrent une longue analyse à l'itinéraire de l'héritage durkheimien dans le champ intellectuel français témoigne également de cette orientation. Bourdieu P., Passeron J.C., *Social Research*, 1967, vol 34, n°1, p. 162-212

¹⁹ Bourdieu P., *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p. 35

²⁰ Passeron J.C., « L'Ecole et l'enseignement », *art. cité*, p. 136

²¹ *Ibid*, p. 136

²² Pinto L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, *op. cit.*, p. 176-177

²³ Aron R., *Mémoires. 50 ans de réflexion politique*, Paris, Julliard, 1983, p. 474 et Schnapp A., Vidal Naquet P., Sorlin P., *Le journal de la commune étudiante. Textes et documents : novembre 1967-juin 1968*, Paris, Seuil, 1988, p. 17 et p. 426

du « *Comité pour la défense et la rénovation de l'université française* », alors que Pierre Bourdieu était favorable aux revendications des étudiants²⁴. On ne saurait toutefois avancer l'idée que les thèses des *Héritiers* auraient pu constituer un facteur déclencheur de cette crise, ce qui reviendrait à leur accorder un impact persuasif certainement exagéré. Les travaux d'histoire culturelle de Roger Chartier sur la Révolution française invitent plutôt à privilégier l'hypothèse inverse : celle d'une construction rétrospective d'un corpus d'oeuvres et d'auteurs tenus pour avoir annoncé et préparé cet événement²⁵.

PÉDAGOGIE RATIONNELLE ET ENGAGEMENT POLITIQUE

Quelle était la position des auteurs des *Héritiers* et de la *Reproduction* vis à vis des idéaux républicains affichés par l'Ecole, dont l'analyse sociologique venait souligner l'écart avec la réalité du fonctionnement du système éducatif? Envisageaient-ils dans leurs écrits une issue aux maux qu'ils décrivaient? Il semble de prime abord qu'il faille répondre par la négative à cette question : Pierre Bourdieu, lors d'une interview accordée à Jean-Pierre Saïgas à propos du rapport des professeurs du Collège de France souligne clairement le changement de statut qu'il assigne à ce travail par rapport à ses ouvrages scientifiques: « *C'est un texte normatif qui dit 'il faut'. Dans mes livres je n'ai jamais écrit 'il faut'*²⁶ ». Seule la conclusion des *Héritiers* semble esquisser les voies possibles d'une action réformatrice, comme le

reconnaît par ailleurs Jean Claude Passeron : « *-Vous étiez assez discrets dans les Héritiers sur les solutions à apporter au problème? -Oui, sauf avec la notion de pédagogie rationnelle, qui veut dire pédagogie fondée sur la connaissance scientifique des mécanismes sociaux de l'inégalité*²⁷ ».

Afin d'examiner la portée de cette notion, on peut revenir avec Jeremy Lane sur l'arrière plan dans lequel ces recherches ont été entreprises et introduire des éléments de comparaison avec le projet durkheimien afin de dégager des orientations communes à ces sociologues²⁸. Dans les deux cas, l'attention accordée à l'évolution de l'Ecole intervient dans un contexte de mutations économiques, sociales, et politiques qui se répercutent sur le système d'éducation, avec, pour la période qui nous concerne, l'accroissement des effectifs à l'échelon universitaire. Alors que le souci de Durkheim était de théoriser le rôle de l'éducation dans un contexte de sécularisation et d'industrialisation de la société de la troisième République, ce dont témoigne sa conception d'une morale laïque devant être enseignée selon des principes entièrement rationnels et non selon des principes religieux, celui de Pierre Bourdieu et de Jean Claude Passeron est de critiquer la logique d'un système qui « *en sa forme présente semble servir des fins traditionnelles plutôt que des fins rationnelles et travailler objectivement à former des hommes cultivés plutôt que des hommes de métier*²⁹ ». Les positions durkheimiennes sont en affinité avec celles des auteurs des *Héritiers* : les premières invitent à considérer que la France traverse une période critique « *où il faut, de toute urgence, remettre le système scolaire*

²⁴ Baverez N., *Raymond Aron, un moraliste au temps des idéologies*, Paris, Flammarion, 1983, p. 474-475. Pour une interprétation de la crise de Mai 68 par Pierre Bourdieu, ainsi que des déterminants pesant sur sa propre trajectoire voir *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984, p. 209-249 et la postface « *Vingt ans après* », p. 289-307

²⁵ Voir sur ce point Chartier R., « *Les livres font-ils les révolutions?* », in *Les origines culturelles de la révolution française*, Paris, Seuil, 1990, p. 99-133

²⁶ Entretien avec Saïgas JP., « *Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique* », *La Quinzaine littéraire*, 445, 1^{er}-31 août 1985, p. 8

²⁷ Entretien avec Maison L., « *Libres propos sur la sociologie* », *Les Cahiers de Beaumont*, (56), 1992, p. 17

²⁸ Lane J., « *'Un étrange retournement'? Pierre Bourdieu and the French republican tradition* », art. cit. Pour une comparaison systématique des options théoriques de Durkheim et de Bourdieu voir Wacquant L., « *Durkheim et Bourdieu : le socle commun et ses fissures* », *Critique*, Août septembre 1995, n°579/580, p. 646-660

²⁹ Bourdieu P., Passeron JC., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p. 88, cité par Lane J., art. cit., p. 464

en harmonie avec les besoins de son temps³⁰ ; on peut estimer que les secondes désignent un problème similaire en critiquant le caractère de classe des valeurs consacrées par l'enseignement supérieur. En effet, l'arrivée de nouvelles générations d'étudiants sur les bancs de l'université, liée aux besoins d'une économie en voie de modernisation, entraîne un décalage entre leurs aptitudes et l'horizon d'attente des enseignants : « Et si les professeurs sont aussi fortement déconcertés, c'est que, membres de la classe cultivée, et souvent par la naissance, ils découvrent des goûts et des intérêts qui sont avant tout ceux des adolescents des classes populaires ou moyennes³¹ ». Aussi, la valorisation par le système d'enseignement des aptitudes rhétoriques au détriment de la connaissance approfondie et de l'étude scientifique, qui sont caractéristiques des codes et des dispositions des élèves qui ont vécu dans un environnement culturel favorisé, sont-elles décrites comme significatives de la propension du système scolaire à reproduire, à légitimer et à naturaliser les différences entre les classes. Un tel constat s'enracine dans un héritage dont l'ancrage durkheimien peut là encore être souligné ; celui d'une tradition où devenir un scientifique impliquait de rompre avec une approche purement littéraire du travail intellectuel, qui manifestait une forte suspicion envers toutes les formes d'autorité non enracinées dans la connaissance positive, et qui s'est constituée en opposition avec la notion humaniste de belles lettres³².

³⁰ Durkheim E., *Education et sociologie*, 6^{ème} édition, Paris, PUF, 1997, p. 82 cité par Lane J., art. cité., p. 465. « Durkheim est conscient que le système scolaire de son temps n'est pas en harmonie avec les besoins sociaux émergents et qu'en particulier il ne répond pas aux valeurs émergentes, aux idéaux qui commandent de faire justice aux bornes artificielles qui font obstacle aux vocations » écrit Jean Claude Filloux in *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, 1994, p. 25

³¹ Bourdieu P., Passeron J.C., Saint Martin M. de, *Rapport pédagogique et communication*, Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne, 1965, p. 19-20, cité par Lane J., art. cité., p. 464

³² Voir sur ce point Swartz D., *Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu*, op. cit., p. 254

Pour tenter d'inverser la tendance mise au jour, les auteurs des *Héritiers* ont recours à la notion de « pédagogie rationnelle » ; elle leur apparaît d'autant plus indispensable que, selon eux, « aucune institution ne peut remplacer l'Ecole lorsqu'il s'agit de faire accéder le plus grand nombre à la culture sous toutes ses formes, depuis la fréquentation des musées jusqu'au maniement des notions et des techniques économiques ou à la conscience politique³³ ». Par pédagogie rationnelle, les auteurs désignent l'enseignement explicite des valeurs de la culture savante, comme l'habileté à parler ou à écrire (et non la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'Ecole des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées, qualifiée par Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron « d'illusion populiste³⁴ ») et que l'on monnaie « sous forme d'apprentissages méthodiques les dons totaux et irréfragables de l'idéologie charismatique³⁵ ». Elle prend appui sur l'éthique kantienne de l'estimation des mérites, en permettant de tenir compte de la nature des obstacles surmontés par les élèves depuis le point de départ (les aptitudes socialement conditionnées) jusqu'à l'aboutissement (la réussite scolairement mesurée)³⁶.

Cependant, la contribution la plus explicite de Pierre Bourdieu et de Jean Claude Passeron à des propositions de réforme n'est pas à rechercher dans leur livre mais dans la pétition des enseignants et des chercheurs datée du 12 mai 1968 qu'ils ont signée, ainsi que la plupart des membres de l'équipe qu'ils dirigeaient³⁷. Selon le témoignage de Luc

et Lepenies W., *Les Trois cultures. Entre science et littérature, l'avènement de la sociologie*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1990, p. 45-86

³³ Bourdieu P., Passeron J.C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p. 86, cité par Lane J., art. cité., p. 460

³⁴ Bourdieu P., Passeron J.C., *Les Héritiers*, op. cit., p. 110

³⁵ *Ibid*, p. 111

³⁶ *Ibid.*, p. 104

³⁷ in Zegel S., *Les idées de mai*, Paris, Gallimard, 1968, p. 201-209 cité par Wacquant L.J.D., « Toward a social praxeology : the structure and

Boltanski, les chercheurs du Centre de sociologie européenne se sont mis en grève à la suite de la « nuit des barricades ». Leur action militante a ensuite consisté à diffuser des tracts et des rapports ronéotypés portant sur le système d'éducation auprès des participants aux différentes assemblées générales³⁸. Parmi eux, le manifeste sur lequel on s'appuie ici, qui constitue un document éclairant au regard de notre objet d'étude. S'ils apportent leur soutien au mouvement étudiant, en dénonçant notamment la répression policière, on notera, d'une part, que la préoccupation des auteurs est de formuler des objectifs explicites, en affichant la volonté « *de proposer quelques directions privilégiées d'une politique universitaire* », dans une conjoncture qui ne s'y prêtait guère ; et d'autre part, que le contenu des propositions n'est pas sans lien avec les orientations que l'on a préalablement mentionné. L'argumentation présentée doit beaucoup au contexte d'effervescence idéologique dans lequel elle a été formulée. Sans qu'on puisse en détailler le contenu de manière exhaustive, il est possible de retenir trois points majeurs autour de laquelle elle s'organise. L'accent est mis en premier lieu sur la fonction d'élimination des classes populaires qu'exerce le système scolaire, ces dernières ont donc le plus directement intérêt à une transformation réelle de ce système⁴⁰ : les auteurs estiment par conséquent que les rapports entre l'Université et la société doivent subir une transformation radicale, qui passe notamment par une action sur les mécanismes qui interdisent l'accès de certaines classes à l'enseignement supérieur. Le second thème abordé concerne les moyens de

réduire les inégalités devant l'école et la culture afin de parvenir à une démocratisation véritable. Le texte suggère de modifier les procédures de recrutement des enseignants et des enseignés, de contrecarrer les mécanismes d'élimination et de relégation différées des élèves, et de déposséder les titres scolaires de leur fonction de critère exclusif de la compétence, le diplôme constituant un des mécanismes s'opposant à l'application du principe « *à travail égal, salaire égal* ». En écho aux préoccupations que l'on a préalablement évoquées, sont prônés une redéfinition des contenus transmis, des techniques de transmission, et, de façon plus concrète, la suppression de l'examen toutes les fois qu'il se peut au profit du contrôle continu, ou du moins l'explicitation des critères de contrôle des connaissances acquises. A court terme, l'action devrait se porter sur l'agrégation et la thèse de doctorat (« *production individuelle soumise à des critères archaïques*⁴¹») décrites comme des obstacles à la redéfinition de la pédagogie et de la vie scientifique. Le dernier point souligne enfin que la mise en oeuvre d'une transformation de l'Université conforme à ces principes devrait associer l'ensemble des parties prenantes, y compris les classes sociales exclues du système d'enseignement supérieur. On constatera que l'humeur anti-institutionnelle dirigée contre l'Université traditionnelle et le radicalisme égalitaire pour le moins affirmé, rendus plus explicites encore en raison de la conjoncture de crise, constituent les traits distinctifs de ce programme⁴². On pourrait objecter que la plate forme ainsi esquissée a plus des allures de table rase que de réformisme tempéré⁴³ : elle illustre en tout cas

logic of Bourdieu's sociology », An invitation to reflexive sociology, Chicago, The University of Chicago press, 1992, p. 55. Parmi les signataires du texte, on trouve également, entre autres, Jean Bollack, Jacques Derrida, Emmanuel Le Roy Ladurie, Jean Baptiste Pontalis, Michel Verret ou encore Nathan Wachtel.

38 Entretien avec Boltanski L., « *La cause de la critique* (1) », Propos recueillis par De Blic D. et Mouchard D., Raisons politiques, 3, 2000, p. 164. Pour un témoignage concordant, voir les Mémoires de Raymond Aron, op. cit., p. 474

39 *Les idées de mai*, op. cit., p. 203

40 *Ibid.*, p. 202-203

41 /te/, p. 207

42 Celle-ci a agi comme un révélateur, conduisant « chaque groupe, chaque individu, à montrer (...) le fond de son sac, et sa tendance intérieure », selon la formule de Gustave Lanson citée par Pierre Bourdieu in *Homo academicus*, op. cit., p. 235. Pour une interprétation analogue à propos des événements de décembre 95, cf. Duval J., Gaubert C., Lebaron F., Pavis F., *Le décembre des intellectuels français*, Paris, Liber raisons d'agir, 1998

43 Jean Claude Passeron concède qu'ils avaient à l'époque où ils écrivaient les *Héritiers* « *un optimisme assez utopique* », « *Libres propos sur la so-*

comment une conception où des éléments normatifs associant la science à la liberté, l'égalité, et la conviction que la pratique de la science peut améliorer les chances d'émancipation de l'humanité, qui sont présents en filigrane dans les travaux sur l'École, peut trouver un terrain de réalisation en tant que contribution au débat public.

L'argument visant à mettre l'accent sur les modalités de transmission des savoirs sera repris six années plus tard sous une forme apparemment identique dans la *Reproduction*, avec la notion de « *pédagogie explicite* », mais la perspective d'une démocratisation y est dénoncée comme utopique dans les pages d'ouverture du livre⁴⁴. On pourrait interpréter la proposition selon laquelle « *seul un système scolaire servant un autre système de fonctions externes, et corrélativement un autre rapport de forces entre les classes, pourrait rendre possible une telle action pédagogique*⁴⁵ » comme un indicateur de l'inscription des auteurs dans les thèmes radicaux et révolutionnaires caractéristiques de cette période ; et, partant, de leur scepticisme quant à la possibilité de réaliser concrètement les idéaux républicains dans cette conjoncture. On doit toutefois souligner que Christian Baudelot et Roger Establet (qui mentionnent dans leur ouvrage, *L'École capitaliste en France*, la révolution culturelle chinoise comme source

d'inspiration de leurs travaux⁴⁶), s'ils évoquent l'importance et l'utilité des travaux de Pierre Bourdieu et de Jean Claude Passeron⁴⁷, estiment néanmoins que la perspective théorique qui est la leur interdit de percevoir les contradictions idéologiques de l'appareil scolaire et débouche selon eux sur « *un fatalisme sociologique, forme savante de l'apolitisme*⁴⁸ ». On notera pour conclure sur ce point que l'orientation de « *la pédagogie rationnelle* » est maintenue par Pierre Bourdieu dans la *Noblesse d'Etat*, ouvrage dans lequel le sociologue indique que « *les dominés ont sans doute globalement intérêt à la rationalisation et dans les aptitudes exigées et dans la manière de les enseigner ou de les évaluer et aussi dans la définition des attributs garantis par les titres*⁴⁹ ».

POSITIONS DE L'INTELLECTUEL SPÉCIFIQUE

Lorsque Pierre Bourdieu participe à la rédaction du rapport des professeurs du Collège de France, l'effervescence militante du début des années 70, consécutive au mouvement de Mai 68, est retombée depuis quelques années déjà. Le milieu de la décennie est en effet marqué par un véritable retournement de la conjoncture idéologique, mettant progressivement un terme à la phase d'action politique initiée dans le courant des années soixante. Avec les difficultés économiques rencontrées par les pays du bloc de l'Est, l'écho des événements de Prague et de Gdansk, les polémiques intervenues autour de la publication de *l'Archipel du Goulag*, de Soljénitsyne, le marxisme va progressivement (presque) disparaître de l'horizon du

ciologie », *art. cit.*, p. 17. Pierre Bourdieu précisa quant à lui qu'étant donné sa position, il ne peut nier qu'il participait de l'humeur anti institutionnelle des « *hérétiques consacrés* » dont il analyse les trajectoires dans *Homo academicus*, qui a pour une part ses racines dans la relation ambivalente de ces agents à l'institution universitaire, ce qui le conduit à découvrir les déterminants sociaux d'une posture qui tend à être « *vécue comme un choix délibéré, comme une rupture plus ou moins héroïque* », *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, p. 46

⁴⁴ Bourdieu P., Passeron JC., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 69, cité par Lane J., *art. cité*, p. 468

⁴⁵ Bourdieu P., Passeron JC., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op. cit., cité par Lane J., *art. cité*, p. 468

⁴⁶ Baudelot C., Establet R., *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, cité par Lane J., *art. cité*, p. 467

⁴⁷ « Malgré un vocabulaire non marxiste (wébéro-durkheimien), le livre principal de Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers*, peut apparaître comme un substitut valable à l'analyse marxiste de Fecole et de ses rapports avec le capitalisme », *Ibid.*, p. 313

⁴⁸ *Ibid.*, p. 316

⁴⁹ Bourdieu P., *La Noblesse d'Etat : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989, p. 213-214, cité par Lane J., *art. cité*, p. 467

pensable, tant dans la sphère intellectuelle que politique⁵⁰. La révélation des crimes commis au Cambodge sous le régime de Poi Pot et en Chine lors de la révolution culturelle contribue également à déconsidérer les engagements maoïstes et tiers mondistes, générant un travail de deuil chez ceux qui s'étaient enthousiasmés pour ces causes risquées⁵¹. Aux emportements révolutionnaires succèdent alors les conversions, reconversions et autres retours. A l'intersection des champs intellectuel et journalistique, les trajectoires des nouveaux philosophes illustrent ces mutations du climat idéologique. Proches du *Nouvel Observateur*, ce groupe d'auteurs, qui compte notamment dans ses rangs André Glucksman et Bernard Henri Lévy, passe en quelques années du gauchisme politique à l'intervention dans le débat public sur la base d'interpellations dramatiques concernant la nature du totalitarisme⁵². Ce renversement spectaculaire et l'écho qu'il rencontre dans la presse témoignent du discrédit qui pèse désormais sur les philosophies contestataires de l'après 68. Les décès quasi simultanés de figures prestigieuses de l'intelligentsia à l'orée des années 80 tels Sartre, Lacan, Barthes, la tragédie personnelle qui frappe Althusser et le suicide de Poulantzas confèrent à cette période un aspect de fin de cycle, dont s'emparent nombre de commentateurs libéraux et postmodernes, réunis dans l'annonce de la disparition de l'intellectuel de gauche traditionnel, univ ersaliste et prosélyte⁵³.

Pierre Bourdieu est quant à lui resté quelque peu en retrait des mouvements de l'après

Mai 68. Ce relatif effacement n'implique toutefois pas la neutralité : la création de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*, en 1975, marquée par une posture critique et conquérante, dans laquelle il publie des articles prenant pour objet les discours technocratiques, qui tirent leur légitimité d'une connaissance « neutre » et « objective » du social⁵⁴, ou encore le fonctionnement du champ politique⁵⁵ témoignent de son souci d'intégrer des thèmes éminemment politiques dans l'entreprise d'accumulation scientifique qu'il a, avec d'autres auteurs, contribué à mettre en place depuis la parution du *Métier de sociologue*, et qui l'a conduit à la chaire de sociologie du Collège de France⁵⁶. La notoriété croissante que lui confèrent ses travaux (parmi lesquels on peut citer la *Distinction* et le *Sens pratique*) constitue une forme de capital symbolique susceptible d'être reconnu par une sphère plus large que celui du seul cercle des chercheurs et des spécialistes, et l'autorise à faire entendre sa voix dans le débat public, selon une tradition bien ancrée dans le champ intellectuel français. Durant cette période, le sociologue manifeste des orientations contestataires à deux reprises : en soutenant la candidature de Coluche à l'élection présidentielle de 1981⁵⁷, et en s'associant avec Michel Foucault pour protester contre l'attitude du gouvernement français devant le coup de force du général Jaruzelski en décembre 1981, et soutenir le syndicat Solida-

⁵⁰ Pour une analyse de ce renversement et de ses conséquences dans le champ économique, voir Lebaron F., *La croyance économique. Les économistes entre science et politique*, Paris, Seuil, 2000, p. 173-176

⁵¹ Cf. Hourmant F., *Le désenchantement des clercs*, Rennes, PUR, 1997

⁵² Voir l'interprétation que propose Louis Pinto de ces parcours in *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde, les métamorphoses de la philosophie aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 152-154

⁵³ Fassin E., « Play it again Sartre ? New dreyfusards in search of a new Dreyfus », *French politics and society*, vol 16, n°1, winter 1998, p. 23-37

⁵⁴ Bourdieu P., Boltanski L., « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2-3, 1976

⁵⁵ Bourdieu P., « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n°36/37, p. 3-24

⁵⁶ Sur tous ces points cf. Pinto L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, op. cit., p. 177-183

⁵⁷ Cf. Sirinelli JF., *Intellectuels et passions françaises. Manifestes et pétitions au XX^e siècle*, Paris, Fayard, 1990, p. 284, et Pinto L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, op. cit., p. 217. Pour une interprétation de cet engagement confirmée par l'intéressé, cf. Caron N., « L'itinéraire d'un sociologue engagé : Pierre Bourdieu », Mémoire de DEA de science politique, Université Paris 2 Panthéon Assas, dir. Chevallier J., p. 43

rité⁵⁸. L'intervention sur la Pologne constitue une étape importante : dans une conjoncture d'accession de la gauche au pouvoir, elle témoigne de la volonté de ses auteurs d'affirmer leur indépendance vis-à-vis des gouvernants, fussent-ils socialistes et désireux d'obtenir de la part des intellectuels un soutien inconditionnel, comme le laisseraient penser les réactions indignées de Jack Lang, alors ministre de la culture, stigmatisant « *l'inconséquence typiquement structuraliste*⁵⁹ » des auteurs du manifeste. D'autre part, on peut estimer significatif que Pierre Bourdieu ait souhaité s'associer dans cette entreprise à Michel Foucault, qui, plus qu'aucun autre intellectuel, avait incarné la pensée critique au début de la décennie 70. Les initiatives du philosophe en faveur des droits des prisonniers, des immigrés et des homosexuels s'étaient en effet inscrites dans les mobilisations contestataires qui ont contribué à modifier les répertoires d'action des formes traditionnelles de protestation, syndicales et partisans⁶⁰. Michel Foucault avait développé une conception de l'engagement basée sur la notion d'intellectuel spécifique, en opposition au modèle sartrien de l'intellectuel universel, « *maître de vérité et de justice* », dont l'ambition était d'être présent sur tous les fronts de la pensée, de ne rien manquer de son époque, comme le proclamait le manifeste des *Temps Modernes*, mais dont l'élan militant le conduisait parfois à intervenir en dehors de sa sphère de compétence. Celui-ci était en voie d'être supplanté depuis la seconde guerre mondiale par la figure du savant-expert, prenant la parole au nom d'une vérité locale. Un nouveau mode de liaison entre la théorie et la pratique devait s'instaurer à partir de l'activité de

chacun, avec pour objectif de favoriser une action collective s'appuyant sur une mise en commun des savoirs. Foucault assumait ainsi les conséquences de la division du travail intellectuel, sans pour autant abdiquer les exigences de l'autonomie, comme le démontrait son implication dans de multiples causes protestataires⁶¹.

Selon le récit qu'en fait Didier Eribon, Pierre Bourdieu et Michel Foucault s'interrogent sur les suites à donner à leur action ; ils souhaitent tirer le plus possible leur réflexion « *vers une logique de gauche* », et envisagent la rédaction d'un livre blanc qui associerait différents spécialistes sur la culture, l'éducation et la recherche afin de faire des propositions concrètes d'action adressées au gouvernement⁶². « *Travailler avec un gouvernement n'implique ni sujétion ni acceptation globale. On peut à la fois travailler et être rétif* » estimait Foucault dans un entretien en mai 1981⁶³. La disparition du philosophe, en 1984, interrompra ces projets communs, Pierre Bourdieu saluant dans *Le Monde* la figure irremplaçable de l'engagement qu'il avait incarné, et évoquant les multiples activités militantes du philosophe, accomplies « *avec une sorte de fureur rationnelle*⁶⁴ ». La question posée par François Mitterrand le 13 février 1984 demandant aux professeurs du Collège de France « *de réfléchir à ce que pourraient être (...) les principes fondamentaux d'un enseignement de l'avenir*⁶⁵ » allait permettre au sociologue de se saisir de cette occasion pour mettre en oeuvre ses idées. Dans quel do-

58 Eribon D., Michel Foucault, Paris, Flammarion, 1991, p. 316-324. On peut lire l'entretien au titre explicite « *Retrouver la tradition libertaire de la gauche* » qu'accorde Pierre Bourdieu à Libération pour se faire une idée des préoccupations politiques du sociologue à cette période. Entretien avec Pierre R. et Eribon D., Libération, 23 décembre 1981, p. 8-9

59 Ibid., p. 318

60 Mauger G., « Un nouveau militantisme », *Sociétés et représentations*, novembre 1996, n°3, p. 51-76 et Neveu E., *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La Découverte, 1996, p. 66-74

61 Pinto L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, op. cit., p. 178, sur la comparaison entre les figures de l'engagement illustrées par Sartre, Foucault et Bourdieu, cf. Mauger G., « *L'engagement sociologique* », Critique, août-septembre 1995, n° 579/580, p. 676-696

62 Eribon D., Michel Foucault, op. cit., p. 327

63 Foucault M., « *Est-il donc important de penser?* », Libération, 30 mai 1981 cité par Eribon D., Michel Foucault, op. cit., p. 315

64 Bourdieu P., « *Le plaisir de savoir* », Le Monde, 27 juin 1984, p. 1-8

65 « Le rapport des professeurs du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », art. cité, p. 8

maine sinon l'éducation Pierre Bourdieu était-il en droit de revendiquer une compétence spécifique ?

VICISSITUDES DU RAPPORT DES PROFESSEURS DU COLLÈGE DE FRANCE

Comme l'écrit Jacques Chevallier, le besoin d'expertise naît toujours d'une situation problématique qui ne peut être traitée selon les procédures politiques habituelles⁶⁶. La demande faite aux professeurs du Collège de France ne fait pas exception à cette règle : elle s'inscrit dans un contexte de crise naissante, avec la querelle de l'Ecole privée, qui débouche à partir de janvier 1984 sur une série de manifestations de plus en plus suivies, témoignant du désaveu progressif par une large partie de l'opinion du projet de loi d'Alain Savary. On peut interpréter la commande de ce « rapport de proposition⁶⁷ » comme l'amorce d'un processus de « dépolitisation » sur un sujet hautement porteur de conflictualité, dans une conjoncture où la légitimité démocratique ne suffit plus à asseoir l'autorité des orientations gouvernementales, ni à recevoir l'adhésion du public. La consultation, ainsi que le précise Myriam Bachir, constitue pour les gouvernants une source de légitimité politique autorisant l'invocation de l'indépendance des « sages » sollicités⁶⁸. De son côté, Pierre

Bourdieu soulignera que sa démarche s'inscrit dans une perspective collective : la question posée par le président de la République s'adresse à l'institution dans son ensemble, le but de cette entreprise étant de mettre le capital symbolique du Collège de France au service de ce rapport. Cette orientation coïncide avec la préoccupation, souvent évoquée par le sociologue, de ne pas céder à la tentation, trop fréquente selon lui, de l'intellectuel qui attend son salut « d'une libération individuelle, dans une perspective de sagesse et de conquête initiatique⁶⁹ ». Aussi, même si Pierre Bourdieu reconnaît avoir eu un rôle important dans sa rédaction, il précise dans un entretien accordé à la *Quinzaine littéraire* : « ce n'est pas mon texte. Il exprime une collectivité, et une collectivité autorisée, par sa position dans l'univers et par la demande qui lui est faite et qui reconnaît cette position⁷⁰ ». On pourrait ajouter que cette préoccupation est liée à la montée en généralité à laquelle se doivent de procéder les auteurs du texte : une telle entreprise nécessite de leur part le sacrifice de l'individualité afin de parvenir à une juste définition du « bien commun⁷¹ ». Le sociologue affirmera avoir voulu appliquer le principe stoïcien selon lequel il faut agir sur les choses sur lesquelles on possède une marge de manoeuvre efficace⁷². Partant du

Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains, Rennes, PUR, 1999, p. 167-169

⁶⁶ Chevallier J., « L'entrée en expertise », *Politix*, n°36, 1996, p. 35

⁶⁷ Selon la typologie établie par Walliser A. qui distingue trois catégories de rapports : le « rapport scientifique » qui doit mettre en lumière des faits nouveaux sur la base d'études économiques ou sociologiques spécifiques, le « rapport de proposition » qui énumère des mesures souhaitables de portée plus ou moins générale, et le « rapport de réflexion », qui cherche à organiser l'information disponible et à dégager un ensemble de questions et de suggestions pour l'avenir, in « Les limites d'un rapport administratif : le rapport de Jacques Lesourne Education et société », *Politiques et management public*, 1, 1995, p. 129, cité par Chevallier J., « L'entrée en expertise », art. cité, p. 35

⁶⁸ Bachir M., « La consultation publique. Nouvel outil de gouvernabilité et transformation des registres et répertoires d'action politique », in François B., Neveu E., *Espaces publics mosaïques*.

⁶⁹ Bourdieu P., Wacquant LJD., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, op. cit., p. 189

⁷⁰ « Le rapport des professeurs du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », art. cité, p. 8

⁷¹ Voir dans ce sens François B., Neveu E., « Pour une sociologie politique des espaces publics contemporains », *Espaces publics mosaïques. Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains*, op. cit., p. 35-36

⁷² « Moi si j'avais à énoncer une morale ce serait 'faites ce que vous pouvez'. Nous avons tous des aires de liberté qui ne sont pas immenses, des marges de manoeuvre très restreintes, qui se situent en général dans notre profession, dans notre univers, et très souvent nous portons nos pulsions éthiques sur des terrains très éloignés, hors de portée de notre action, en oubliant de balayer devant notre porte, c'est à dire dans l'ordre très restreint où nous pouvons être efficaces » indique Pierre Bourdieu. « Questions à Pierre Bourdieu »,

constat que l'Ecole contribue, pour une part, à reproduire les inégalités, il estime que le rapport doit s'interroger sur la part qu'il est possible de corriger ; aussi précise Pierre Bourdieu, la question de la démocratisation n'est-elle pas évoquée, parce que le système d'enseignement n'apparaît pas en mesure d'y répondre⁷³.

Après des prolégomènes intitulés « exposé des motifs », qui s'attachent à décrire les transformations subies par l'Ecole sous l'effet de facteurs sociaux tels que l'allongement de la scolarité, la dévaluation des titres scolaires et l'urbanisation, le rapport fait les propositions suivantes. Le premier objectif fixé (conformément à l'orientation bachelardienne refusant de céder aux alternatives théoriques et revendiquant une position active, faite de tension et de mouvement⁷⁴), vise à dépasser l'antinomie de l'universalisme de la raison et du relativisme enseigné par les sciences historiques par une conciliation des deux principes : l'accent est mis sur les dispositions critiques susceptibles d'être favorisées grâce à l'apprentissage des sciences de l'homme et de la nature (il est ainsi proposé un examen critique des sondages d'opinion, un des thèmes de Pierre Bourdieu particulièrement connu en science politique), une rupture avec l'ethnocentrisme doit être rendue possible par un aperçu de l'ensemble des civilisations et de leurs religions.

Le second point s'attache à énoncer les conditions de possibilité de la diversification des formes d'excellence, l'un des vices les plus criants du système d'enseignement étant la reconnaissance de la série S ou C comme la seule forme d'excellence intellectuelle. Le rapport s'en prend également au platonisme diffus qui trace une division hiérarchique entre le pur et l'appliqué, le théorique et le

pratique. Le remède consisterait à multiplier les expérimentations scientifiques et les projets comme les pièces de théâtre et les journaux, de façon à combiner ces exigences de façon harmonieuse.

En troisième lieu, la multiplication des chances passe selon les auteurs par une atténuation des verdicts scolaires qui agissent sur les individus comme autant de prophéties auto-confirmatrices (c'est un point sur lequel Pierre Bourdieu insiste dans l'entretien avec la *Quinzaine littéraire*). Le sociologue développe une analogie avec le *Procès* de Kafka⁷⁵ et on peut dans cette perspective considérer l'Ecole comme un tribunal où se joue l'identité sociale d'un individu. L'idéal serait-il, à l'instar du projet durkheimien, de faire des enseignants des pédagogues pénétrés du savoir sociologique, capables d'être conscients des enjeux de leur action éducative⁷⁶? C'est ce que semble indiquer le rapport, en soulignant *a contrario* que ces verdicts, lorsqu'ils sont prononcés de manière brutale et sans appel sont des facteurs pathogènes pour la société : ils condamnent les adolescents qui en sont victimes à « la démission, au découragement, voire au désespoir⁷⁷ », ils enferment les justiciables dans une essence, font admettre une hiérarchie linéaire des compétences, « toutes étant la forme dégradée de la compétence parfaite, celle du cacique de l'ENA ou de Polytechnique⁷⁸ ». Néanmoins, le texte ne prône pas l'abolition de toute hiérarchie mais la pluridisciplinarité, les points de passage entre les différentes filières, ou l'encouragement à la compétition dans des projets communs (Pierre Bourdieu : « *L'égalisation ne doit pas être recherchée dans le nivellement dont la critique de droite a bien vu qu'il a pour principe le ressentiment, mais dans la multiplication, donc la diversification des terrains*

in Mauger G., Pinto L., *Lire les sciences sociales*, op. cit., p. 329-330

⁷³ Ibid., p. 330. Constat qui n'est pas infidèle à la conception du système scolaire ébauchée dans la *Reproduction* et au statut problématique de la notion de « démocratisation », voir infra « pédagogie rationnelle et engagement politique ».

⁷⁴ voir Pinto L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, op. cit., p. 23

⁷⁵ « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », art. cité, p. 9

⁷⁶ Filloux JC., *Durkheim et l'éducation*, op. cit., p. 36

⁷⁷ *Propositions pour un enseignement pour l'avenir*, op. cit., p. 21

⁷⁸ « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », art. cité, p. 9

où peuvent s'affirmer les différences et dans l'affaiblissement des hiérarchies entre les principes de hiérarchisation⁷⁹). L'abandon de toute sélection n'est pas non plus considéré comme une solution, il aurait selon les auteurs des conséquences funestes, tant pour les élèves que pour l'institution : « accorder un droit d'entrée fictif c'est s'exposer à faire payer très cher aux individus et à toute l'institution les conséquences d'un mauvais départ⁸⁰ ». lien apparaît ici évident entre les formes d'onirisme social décrites dans la *Misère du monde* à propos de certains adolescents, en décalage avec les exigences des filières dans lesquelles ils sont engagés. La multiplication de ces situations est liée selon Pierre Bourdieu et Patrick Champagne aux transformations du système scolaire, au processus ambigu de « démocratisation » qui s'accompagne de l'abaissement des seuils de sélection pour l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur, mais aussi de la dévaluation des titres scolaires. Faute de moyens et d'instruments nécessaires à une véritable démocratisation, l'École favorise ainsi diverses formes de mensonge à soi-même auxquelles se livrent les sursitaires, démunis en capital économique et culturel, les amenant « à soutenir une sorte de bluff permanent à l'égard des autres et aussi d'eux mêmes, une image de soi durablement écorchée ou mutilée⁸¹ ».

Une action en faveur de l'autonomie des établissements est suggérée en autre point du rapport, permettant de dépasser l'alternative du libéralisme et de l'étatisme, en particulier dans l'enseignement supérieur, par le biais d'une multiplication des sources de financement. Dans le secondaire, cette orientation pourrait également être favorisée, tendant à substituer la concurrence larvée par une émulation ouverte, contrôlée grâce à une redéfinition du rôle de l'Etat. La notion de minimum commun, noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentalement obligatoire que

tous les citoyens devraient posséder, qui devrait être assuré par des garanties institutionnelles, est par ailleurs avancée. A Jean-Pierre Saïgas qui lui demande de s'expliquer sur cette notion, Pierre Bourdieu répond : « Il n'y a pas d'équivoque là dessus. Je vous dirai même que le choix de l'expression a été réfléchi. Ce qu'il faut savoir, c'est que ceux qui sont dépourvus de ce minimum ne savent pas ce qu'ils peuvent et doivent le revendiquer comme ils le savent lorsqu'il s'agit du salaire minimum. L'aliénation culturelle tend à exclure la conscience de l'aliénation. Plus on est privé, moins on est conscient de sa privation, ce qui n'est pas le cas dans le domaine économique⁸² ».

En cinquième point, « l'inertie institutionnelle et mentale portant à reconduire indéfiniment ce qui a existé » serait susceptible d'être combattue par la révision périodique des savoirs enseignés. L'histoire sociale des oeuvres culturelles, qu'elles soient scientifiques, littéraires, artistiques ou philosophiques devrait servir de principe unificateur à tous les niveaux de l'enseignement, afin de lutter contre l'insularisation des savoirs liée à la spécialisation trop précoce (6^e proposition). Le septième principe retenu concerne l'action en faveur de l'éducation ininterrompue et alternée, qui combinerait études et travail (ce qui exigerait, selon les auteurs, que soit repensée la notion même de travail), pour que le droit de recevoir une formation à tout âge devienne réel. En dernier lieu sont encouragés l'usage de techniques modernes de diffusion, comme la télévision et la télématique, et l'ouverture des établissements scolaires à des personnes extérieures (« il faut éviter que le système scolaire ne se constitue en univers séparé, sacré, proposant une culture elle-même sacrée et coupée

⁷⁹ Ibid., p. 16

⁸⁰ *Propositions pour un enseignement pour l'avenir*, op. cit., p. 21

⁸¹ Bourdieu P. (dir), *La Misère du monde*, « Les exclus de l'intérieur », Paris, Seuil, 1993, p. 601-608

⁸² « Le rapport des professeurs du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », art. cité., p. 9. On peut faire l'hypothèse que cette proposition se fonde sur les travaux de Pierre Bourdieu portant sur les sous-prolétaires algériens, qui font de l'instruction et de la qualification professionnelle les conditions minimales pour qu'une conduite rationnelle puisse être menée avec succès. Cf. Bourdieu (P.), *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris, Minuit, 1977, p. 71-79 et p. 93-95

de l'existence ordinaire⁸³) qui devrait contribuer à favoriser la constitution d'une véritable communauté éducative, où l'éducation civique trouverait ses travaux pratiques « permettant l'établissement d'une morale de responsabilité, de solidarité et de respect d'autrui *fi*⁴ ».

L'esprit global de ce texte, comme le souligne la conclusion, est une tentative pour concilier et neutraliser des objectifs apparemment opposés. Toutefois, et Pierre Bourdieu d'indiquer que son point d'honneur sociologique était en jeu, sont énoncés les obstacles à l'application, les résistances innombrables auxquelles se sont toujours heurtés les réformateurs, liées notamment aux conditions matérielles difficiles d'exercice du métier d'enseignant. Aussi une revalorisation de cette profession est-elle suggérée, afin « de faire du métier d'enseignant ce qu'il devrait être, le premier des métiers⁸⁵ ». On remarquera que « l'art politique » (ou la « ligne ») que Pierre Bourdieu met ici en oeuvre semble inspiré par le souci de ne pas raisonner en termes de tout ou rien et vise à ne pas se laisser enfermer face à des alternatives qu'il qualifie de faux problèmes⁸⁶, public/privé, masse/élite, culture nationale intégratrice/ culture universelle ouverte⁸⁷, lettres/sciences, mais à rechercher des solutions dans une forme de posture conciliatrice dont on pourrait cher-

cher l'origine du côté du « géométral des différentes perspectives », qui constitue, on l'a vu, le trait distinctif de sa sociologie⁸⁸. D'autre part, si l'on s'interroge sur le type de rapport au savoir que Pierre Bourdieu cherche à promouvoir, force est de constater qu'une place éminente est accordée à la culture rationnelle et scientifique⁸⁹, et, plus particulièrement, à l'histoire, discipline à propos de laquelle le sociologue précise, dans une perspective qu'on pourrait qualifier de foucauldienne, qu'elle pourrait réaliser (comme instrument de généalogie) l'ambition de la philosophie, la mise en question radicale⁹⁰.

Quelles ont été les répercussions de ce rapport, à propos duquel Pierre Bourdieu indiquera qu'il lui a semblé constituer le modèle d'une utilisation rationnelle de la sociologie ? Si le bilan qu'esquisse *a posteriori* le sociologue est pour le moins mitigé, cette entreprise ayant été selon lui traitée comme une entreprise négligeable, « sa seule fonction ayant été de mettre un peu de supplément d'âme dans la lettre du Président de la

⁸³ Propositions pour un enseignement pour l'avenir, op. cit., p. 41

⁸⁴ Ibid., p. 46

⁸⁵ Ibid., p. 46

⁸⁶ « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », art. cité, p. 10

⁸⁷ A l'instar d'autres tentatives de dépassement entreprises par Pierre Bourdieu, celle-ci n'a pas été perçue comme telle et rabattue sur l'un des deux pôles de l'alternative (en l'occurrence celui de la culture universelle) par Alain Finkielkraut dans la Défaite de la pensée. Pour cet auteur, les sages du Collège de France, en chargeant les sciences humaines d'enseigner le relativisme, poursuivent le même objectif que Goethe, « persuader les hommes qu'il n'existe aucun art patriotique, aucune science patriotique », et sont « fidèles à l'esprit de la décolonisation ». La défaite de la pensée, « Une pédagogie de la relativité », Paris, Gallimard, 1987, p. 130-135

⁸⁸ Sur cette dimension leibnizienne de compréhension des opposés « qui consiste à dévoiler la part de rationalité que recèle un point de vue, (...) la démarche visant à montrer que le conflit entre visions d'allure contraire tient son apparence non de la logique pure mais des contraintes sociales de la perspective », cf. Pinto, L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, op. cit., p. 52

⁸⁹ Orientation qui est proche sous bien des aspects de celle que préconisait en son temps Durkheim, voir sur ce point Filloux JC., Durkheim et l'éducation, op. cit., p. 40-42

⁹⁰ Ibid., p. 10. A Jean-Pierre Saïgas qui lui fait remarquer que la philosophie est quelque peu absente du rapport, Pierre Bourdieu concède de façon un peu abrupte : « Cet oubli est délibéré. Où sont les vertus critiques de la philosophie ? » et de citer a contrario les exemples du kantisme comme théorie officielle de la troisième République, l'accueil fait en France à la pensée de Heidegger, ou encore « à des choses comme la création du Collège de philosophie qui se sont opérées à la faveur du changement politique ». Ce qui confirme, sans qu'on puisse s'étendre ici sur ce point, la thèse de Christiane Chauviré : « Bourdieu et la philosophie, ce n'est pas une histoire simple », « Des philosophes lisent Bourdieu. Bourdieu/Wittgenstein, la force de l'habitus », Critique, Août-septembre 1995, n°579/580, p. 548

*République aux français*⁹¹», il affirme ne pas avoir entretenu beaucoup d'illusions à ce sujet, et souligne que ce travail a eu des répercussions symboliques, ayant été traduit dans beaucoup de langues et discuté dans de nombreux pays, notamment en Allemagne, par le syndicat IG Métal. Les difficultés rencontrées tiennent selon le sociologue aux contraintes qui pèsent sur le champ politique (dans un entretien avec Jean Bass, il dénonce à ce sujet la focalisation du milieu politique et de la presse sur le seul sensationnel, qui prive de la conscience des problèmes fondamentaux⁹²) et à certaines pesanteurs bureaucratiques, mais aussi au monopole des syndicats qui laissent « à leurs sous unités professorales le soin de penser et de parler des problèmes d'enseignement⁹³ ». Il indique avoir été frappé par le fait qu'en Allemagne, ayant eu à discuter du rapport devant un syndicat de travailleurs, les problèmes étaient posés autrement : « L'éducation est l'affaire de tous et pas seulement du ministre de l'éducation nationale et des syndicats d'ense ignants⁹⁴ ».

On doit également mentionner que les *Propositions pour un enseignement pour l'avenir* ont fait l'objet de la « une » de *Libération* (« Les supers profs contre l'Ecole fonctionnaire ») et du *Monde* (« Le Collège de France préconise l'autonomie des lycées et des universités ») le 28 mars 1985, de larges extraits du texte étant publiés dans les deux quotidiens. S'ils semblent tributaires des « logiques de construction médiatique et des usages journalistiques de la catégorie des intellectuels⁹⁵ », (Gérard Dupuy présente

dans *Libération* le Collège de France comme « une sorte d'Académie française en beaucoup moins gâteaux⁹⁶ », Frédéric Gausсен juge a première vue baroque l'idée que des spécialistes « qui s'adressent (...) à un public confidentiel » en sachent plus que « n'importe quel citoyen des écoles de campagne, des collèges de banlieues surpeuplées, des universités ouvertes à tout venfi⁹⁷ » et, dans sa présentation de l'oeuvre du sociologue, Robert Maggiori cède *in fine* à l'anecdote et à la personnification : « Pierre Bourdieu n'est pas un penseur facile ni même, dit-on, un homme facile. Ses fidèles lui vouent une admiration indéfectible et ses détracteurs, qui sont légion, lui reprochent de se tromper à peu près sur tout et d'agir en gouroi^{PH} », les énoncés du rapport ne ressortent toutefois pas défigurés de la présentation qui en est faite (mais l'objectif du rapport n'était-il pas de désamorcer la polémique?) : l'effort pour dépasser les oppositions dans lesquelles s'enferment les débats sur l'Ecole est souligné par Frédéric Gausсен, ainsi que l'accent mis sur l'autonomie des lycées et des universités, la volonté de favoriser les innovations pédagogiques et l'ouverture des établissements afin que l'institution ne « forme un ghetto ». Enfin, on pourrait estimer que l'analyse de Catherine Bedarida dans *Libération*, décrivant le contenu théorique du rapport comme « nettement plus proche de (...) la deuxième gauche qui a prévalu de 1981 à l'été 1984 que du discours troisième République de Jean Pierre Chevènement¹⁰⁰ », tend à rabattre des catégories de jugement intellectuelles sur des catégories de jugement politiques¹⁰¹, mais est-elle absolument fautive pour autant ? Le travail entrepris par Pierre Bourdieu et Michel Foucault en commun avec la CFDT, syndicat à propos duquel le sociolo-

⁹¹ Bourdieu P., Mauger G., Pinto L., « Questions à Pierre Bourdieu », Lire les sciences sociales, op. cit., p. 330

⁹² Bourdieu P., entretien avec Bass J. « Que faire de la sociologie? », CFDT aujourd'hui, 100, mars 1991, p. 111-124

⁹³ Ibid., p. 114-115

⁹⁴ Ibid., p. 115

⁹⁵ Sur cette notion voir Legavre JB., « Les intellectuels dans l'espace public. Les lectures journalistiques des pétitions de novembre-décembre 1995 », in François B., Neveu E., Espaces publics mosaïques. Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains, op. cit., p. 210

⁹⁶ Libération, 28 mars 1985, p. 3

⁹⁷ Ibid., p. 1

⁹⁸ Ibid., p. 2

⁹⁹ Le Monde, 28 mars 1985, p. 1-10

¹⁰⁰ Libération, 28 mars 1985, p. 2

¹⁰¹ François (B.) Neveu (E.), « Pour une sociologie des espaces publics contemporains », art. cité, p. 39

gue indiquait dans un entretien à *Libération* qu'il avait exprimé (ou récupéré) « le courant anti-institutionnel », celui-ci constituant à ses yeux une des composantes importantes de la gauche en France, avec des thèmes comme le féminisme, l'écologie, la critique du système d'enseignement et des appareils partisans, invite à penser que le rapprochement n'est peut-être pas si incongru¹⁰².

Quel type d'usage politique de la sociologie l'approche de Pierre Bourdieu permet-elle d'entrevoir ? On peut en premier lieu évoquer les remarques que Luc Boltanski a formulées à propos de la démarche sociologique dans un article intitulé « Sociologie critique et sociologie de la critique^{10^} ». Selon cet auteur, la sociologie critique, au nom de la division weberienne entre jugements de réalité et jugements de valeurs ne procède pas à une clarification explicite de l'échelle des valeurs sur laquelle elle repose. Elle serait dans une position difficile à soutenir, lorsqu'elle se contente d'une simple description des inégalités, parce que cette simple description, sans prendre parti sur la justice, enferme une définition vague et implicite de ce que devrait être l'égalité¹⁰⁴ (c'est le cas nous semble-t-il pour les travaux portant sur l'Ecole). Luc Boltanski avance par ailleurs l'idée que cette absence de clarification est d'autant plus critiquable qu'il est impossible selon lui de faire dans l'oeuvre de Durkheim un partage entre les textes qui relèvent de la philosophie sociale, qui essaient de broser le tableau d'une cité juste et harmonieuse, et ceux qui parlent le langage de la loi et de la méthode, les règles de méthode ne trouvant un sens qu'à la condition d'être rapportées à la construction chez Durkheim des conditions de la justice sociale, à l'anthropologie qui est la sienne¹⁰⁵. Dans le cas étudié, ne peut-on pas

estimer que le rapport des professeurs du Collège de France, en orientant les responsables politiques sur les conditions d'application possibles des idéaux affichés et revendiqués par l'Ecole, alors pourtant que les travaux sociologiques viennent souligner l'écart avec la réalité des pratiques, s'inscrit dans une perspective similaire ? Autrement dit, ce qui est vrai de l'oeuvre de Durkheim ne l'est-il pas aussi pour l'oeuvre de Bourdieu, même si l'articulation entre son souci d'engagement, basé sur sa propre éthique, apparaît différent ? Pour reprendre l'argumentation de Luc Boltanski, alors que la mise à jour d'une injustice implique que soit rendue explicite, en amont, la définition de ce qui fait la valeur des choses et des gens, la clarification de l'échelle des valeurs interviendrait plutôt (dans le cas des *Propositions pour un enseignement pour l'avenir*) en aval. L'une des difficultés de cette clarification repose plus probablement sur la contradiction possible entre l'affirmation de l'autonomie de la science, qui suppose une intransigeance de tous les instants à l'égard des gouvernants, et la mise en oeuvre explicite de l'analyse sociologique.

Reste que le choix de cette position n'est pas non plus assuré de faire l'unanimité, comme l'amène à penser la critique que formule Jean Leca à propos de la notion de *politique scientifique*¹⁰⁶. Pour cet auteur, une telle orientation, impliquant que la science indique le sens que doit emprunter l'action politique, constitue une contradiction entre les termes et serait liée à une idéologie de la science¹⁰⁷. Cette « idéologie de l'aval » lui apparaît à la fois contre-productive et logiquement non nécessaire : une telle démarche serait en effet susceptible de déboucher sur l'idée scientiste que la science donne tout le sens de l'existence, fournit une fois pour toute la clef du réel en éliminant les illusions et en trouvant les solutions pratiques ; elle reposerait sur la confusion entre la soumission à l'expérience réglée avec la recherche

102 y0j_r sur ces p0j_n_t_s Bourdieu (P.) entretien avec Eribon (D.) et Pierre (R.), « Retrouver la tradition libertaire de la gauche », art. cité., p. 8-9

10^ Boltanski (L.), « Sociologie critique et critique de la sociologie », *Politix*, 1990, n°10-11, p. 124-134

104 Ibid., p. 130

105 Ibid., p. 131

106 Leca J., « La théorie politique », in Leca J., Grawitz M., *Traité de science politique*, Tome 1, Paris, PUF, 1985, p. 66-67

107 Ibid., p. 66

achevée de la «meilleure voie»¹⁰⁸. Néanmoins, Jean Leca semble envisager une voie médiane en admettant qu'il n'est en rien scandaleux de soutenir qu'une théorie empirique bien fondée puisse servir à « *une action pratique intelligemment conduite* »¹⁰⁹. On pourrait ajouter avec Louis Pinto que le sociologue n'a pas forcément de réponses à proposer sous forme de projets de loi sur toutes les questions qui font l'objet de controverses dans l'espace public, et que sa contribution est en premier lieu d'ordre critique, elle consiste « *à aider à y voir plus clair sur des domaines souvent hantés par des mythologies, à faire le partage entre des questions imaginaires bruyamment débattues et des questions réelles négligées ou refoulées* »¹¹⁰). Enfin, pour conclure sur ce point, on peut s'appuyer sur le constat, opéré par Bastien François et Erik Neveu à propos des travaux de Luc Berlivet sur les controverses de santé publique¹¹¹, d'une extrême fragilité des énoncés scientifiques dès lors qu'ils cherchent à pénétrer l'espace public : la longueur des chaînages qui vont de l'énoncé scientifique à l'action, la fragmentation de la communauté scientifique constituent des facteurs qui rendent selon eux improbable un gouvernement de docteurs ès sciences¹¹². Une analyse qui semble aisément applicable, *mutatis mutandis*, aux prises de position publiques de Pierre Bourdieu sur l'École.

« *Travailler et être rétif* » : Pierre Bourdieu mettra davantage l'accent sur la seconde priorité lors de l'entretien accordé à *Libération* en décembre 1986, à l'occasion duquel il dresse un réquisitoire sévère à rencontre des orientations des gouvernants successifs, de gauche ou de droite, en matière de politi-

ques d'éducation, et dont le mouvement lycéen et étudiant est venu à ses yeux sanctionner les défaillances. Le sociologue déplore les abandons qui ont marqué le passage des socialistes au pouvoir, leur incapacité à traduire en mesures concrètes les aspirations à la générosité et à la solidarité, et l'absence de véritable projet collectif pour le système scolaire. L'instauration de l'entreprise et de la concurrence comme idéal ne saurait tenir lieu de substitut à ces manques, cette démarche revenant au contraire selon le sociologue à installer le vide au cœur du système de valeurs : « *La politique en matière d'éducation est comme un test projectif dans lequel un groupe dirigeant projette ses aspirations concernant l'avenir de la société. Or qu'est-ce que nous avons vu se dessiner ? On n'a vu apparaître ni Marx ni Jésus, comme disait l'autre, ni Baudelaire ni Manet, ni même Pasteur ou Marie Curie, mais Berlusconi et Bernard Tapie. A quand un lycée Bernard Tapie au lieu de Claude Bernard ou Marie Curie ?* »¹¹³.

L'« *entrée en expertise* »¹¹⁴ de Pierre Bourdieu connaîtra toutefois des prolongements avec la participation du sociologue à une commission qu'il présidera avec le biologiste François Gros, en 1989, débouchant sur la publication d'un rapport, « *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement* ». La mise en place de l'ARESER¹¹⁵ en 1992, collectif qui ne se cantonne pas à la réflexion prospective mais fait place à la critique des politiques menées par les ministres successifs, par le biais de tribunes publiées dans la presse, peut être interprétée comme la sortie de ce répertoire d'action. Elle prend acte de l'efficacité limitée des tentatives de participation à des structures consultatives et privilégie la forme associative comme lieu autonome de ré

¹⁰⁸ Ibid., p. 67

¹⁰⁹ Ibid., p. 66-67

¹¹⁰ Pinto L., Pierre Bourdieu et la théorie du monde social, op. cit., p. 220

¹¹¹ François B., Neveu E., « Pour une sociologie politique des espaces publics contemporains », *Espaces publics mosaïques. Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains*, op. cit., p. 36-37

¹¹² Ibid., p. 37

¹¹³ Bourdieu P., entretien avec De Gaudemar A., « A quand un lycée Bernard Tapie ? », *Libération*, 4 décembre 1986, p. 4

¹¹⁴ Chevallier J., « L'entrée en expertise », *art. cité*

¹¹⁵ Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche

flexion et d'intervention politique. Cette évolution renvoie également à l'intervention croissante du sociologue dans l'espace public : alors que ses engagements étaient peu multipliés les initiatives depuis la parution

de la *Misère du monde* en 1993, au point d'apparaître comme une figure majeure d'opposition au plan de réforme de la sécurité sociale initié par Alain Juppé à l'automne 1995.