

***La reproduction* en Grande-Bretagne : réception et influence**
Michael Grenfell, Université de Southampton, Royaume-Uni

Introduction

La reproduction (1977a) est l'un des livres les plus connus de Pierre Bourdieu en Grande-Bretagne; certainement parmi les pédagogues. Il a été publié en anglais en 1977 et est rapidement devenu un « best-seller ». Bourdieu est devenu un sociologue de premier plan de l'éducation de toute une génération, et son concept de « capital culturel » s'est imposé dans leur langue vernaculaire académique. Pourtant, sa réception et son interprétation ont également donné lieu à une série de confusions et d'incompréhensions, qui continuent dans le présent.

Contexte de sa réception

La publication de *Reproduction* doit être mise dans le contexte socioculturel de son époque: les champs de l'éducation et de la sociologie et, à la fois, leur développement les uns par rapport aux autres et le champ du pouvoir contemporain.

Premièrement, *Reproduction* semble être arrivé exactement au «bon moment» et au bon endroit en Grande-Bretagne en termes de réception positive qu'il a reçue. La période de l'après-seconde guerre mondiale dans l'éducation britannique avait été marquée par une politique de « compréhensivisation » des écoles secondaires; c'est-à-dire, l'adoption d'un système non sélectif. La génération d'enfants d'après-guerre s'est donc vue offrir un parcours plus « démocratique » dans leur scolarité. Cette politique s'inscrivait elle-même dans un projet plus large de sécurité et de réforme sociale qui impliquait plus activement l'État dans la transformation de la société: logement social, santé national et nationalisation de l'industrie. L'accent mis sur le progressisme social a également conduit à une expansion de l'enseignement supérieur et donc de la recherche au sein des universités.

Deuxièmement, une expansion de la recherche en éducation et de la formation des enseignants qui a eu lieu dans les années 1960 a été motivée en plus par les changements institutionnels ; en particulier, l'importance croissante de l'*Institute of Education* (IoE) de Londres. Les origines de l'IoE remontent à 1902, mais c'est en réunissant des chercheurs clés de l'éducation dans les années 60 puis en ouvrant un nouveau bâtiment à Bedford Square en 1975 que son statut de centre de politique et de pratique éducatives a été confirmé. L'IoE a exercé une influence considérable sur la recherche et les politiques éducatives: programmes d'études, pédagogie et formation des enseignants. En plus, cette dernière a été « repensée » en fonction des soi-disant « disciplines fondatrices » : la sociologie, la philosophie, l'histoire et la psychologie. Des chercheurs fondateurs – la plupart d'entre eux à l'IoE – ont ensuite fourni des idées clés aux étudiants de tout le pays en formation pour devenir enseignants. Au cœur de tous ces travaux se trouvaient la philosophie de Paul Hirst (1966) et son approche de la théorie de l'éducation et de sa relation avec la pratique en classe.

Troisièmement, l'état de la sociologie britannique elle-même. Cette discipline n'avait jamais été particulièrement théorique, mais une nouvelle génération de sociologues a émergé de la gauche « non stalinienne » avec un vif intérêt pour les questions culturelles. Une autre institution clé à cet égard était le *Centre d'études culturelles contemporaines* (CCCS) de Birmingham, fondé en 1964. Son premier directeur était le théoricien littéraire Richard Hoggart, et son second était le sociologue marxiste et militant politique Stuart Hall. Les enjeux culturels deviennent alors au cœur de leur mission; y compris les médias, l'éducation, le sexe et la race. La philosophie du marxiste italien Antonio Gramsci était une figure éclairante clé pour beaucoup de ceux qui travaillaient au Centre.

Quant à la sociologie de l'éducation, les écrivains de l'époque - comme Banks (1968) et Musgrave (1966) - se livrent pour la plupart à des analyses statistiques qui mettent en évidence la relative sous-performance des élèves des classes populaires dans les écoles, voire dans les nouvelles écoles 'compréhensives'. De plus en plus, cependant, et à la lumière de la révolution communicative des années 60 et des changements mentionnés ci-dessus, plus d'intérêt a été accordé au discours de classe et à ce qui s'y est passé dans la construction des connaissances à travers le langage pédagogique.

La 'nouvelle' sociologie de l'éducation et son impact

Bourdieu avait déjà commencé à publier et à être discuté en anglais vers la fin des années 60 – à la fois sur l'éducation, la culture et la philosophie (1967a, 1967b, 1968a, 1968b, 1969). Mais, pour les pédagogues, c'est l'apparition de *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971 sous la direction de Michael Young) - qui reproduisait des articles précédemment publiés en français et en anglais (1967b et 1969) - qui l'a mis 'sur la carte'. L'idée du livre est née lors d'une discussion lors d'une conférence de la *British Sociological Association* à Durham en 1970 avec Bourdieu, Young et le sociologue anglais Basil Bernstein. Bernstein (1971) développait à l'époque ses propres concepts de codes 'élaborés' et 'restreints' pour caractériser le langage que les élèves utilisaient en classe pour établir la congruence et l'incongruence avec le langage pédagogique conventionnel; une approche qui semblait en harmonie avec le 'capital culturel' de Bourdieu.

Les contributions de Bourdieu au livre étaient *Champ intellectuel et projet créateur* et *Systèmes d'éducation et systèmes de pensée*. Dans *Champ*, l'accent est mis sur la relation entre les structures sociales et la nature de la pensée elle-même. Il s'inspire des travaux de Panowsky qui avait auparavant analysé les relations entre l'art gothique et la scolastique apparente dans les écoles de formation d'architectes. Une telle scolastique, a-t-il soutenu, mettait l'accent sur 'le principe de clarification', 'le schéma de la présentation littéraire', 'l'ordre et la logique des mots', et peut être considérée comme les principes définissant les conceptions des cathédrales gothiques - avec leurs symétries et correspondances. Bref, c'est une 'habitude mentale', une façon de faire, qu'il faut comprendre, non pas en termes de réPLICATION instrumentale, mais de 'cause à effet' dispositionnels. Les écoles, a insinué Bourdieu, agissent de manière similaire et fournissent une 'force d'accoutumance', qui dote ceux qui ont subi son influence directe ou indirecte, non

pas tant de schémas de pensée particuliers et particularisés que de dispositions mentales générales dans le cadre de leur *habitus*.

Dans *Systèmes*, Bourdieu demande en outre si c'est une certaine façon de penser qui crée le monde - dans ce cas les formes scolastiques de classification et donc de pensée - ou si c'est la structure de ce monde elle-même qui crée une certaine façon de penser? Sa réponse est de voir la 'culture' comme le médium des relations entre ces deux. En d'autres termes, la culture ne fournit pas un 'ensemble commun de codes' ou des réponses aux problèmes récurrents du monde social. Au contraire, il propose un ensemble de 'modèles maîtres' préalablement assimilés, qui sont appliqués à des problèmes immédiats comme une sorte d'art de l'invention' en orientant la façon d'agir et de penser. La réflexion de Bourdieu suggère ici la direction prise par sa trajectoire intellectuelle depuis ses premiers travaux en Algérie et dans le Béarn, et reflète aussi à bien des égards la sociologie du savoir et de la méthode qu'il avait développée. *Le métier du sociologue* avait déjà été publié (1968) (bien qu'une traduction anglaise a dû attendre encore 23 ans pour paraître). Les deux articles de *Knowledge and Control* représentaient donc sa pensée épistémologique et méthodologique actuelle et allaient au-delà de la sociologie britannique conventionnelle de l'éducation de l'époque.

Bourdieu se connectait évidemment aussi à d'autres tendances épistémologiques en dehors de l'éducation. Par exemple, dans *The Thinkable and the Unthinkable* (1971b), il a abordé, littéralement, ce qui pouvait et ne pouvait pas être pensé en termes d'orthodoxie de champ. Son point de vue 'constructiviste structurel' ajoutait donc un nouveau renforcement à la synthèse sociologique réalisée par des livres de grande diffusion tels que *The Social Construction of Reality* (Berger et Luckmann, 1967) avec sa thèse de dialectique sociale et de 'l'internalisation de l'extériorité' et 'l'externalisation de l'intériorité' - une expression que Bourdieu lui-même employait à l'époque.

L'ironie était donc que, alors que les contributeurs du livre *Knowledge and Control* s'intéressaient principalement à la 'construction des connaissances en classe', et plus encore à ce que les enseignants pouvaient faire à ce sujet, Bourdieu venait et allait dans une direction tout à fait différente. Ce qu'il avait à offrir différait sensiblement de la plupart des autres contributions. En fait, l'utilisation par Bernstein de concepts tels que 'Classification, cadrage et codes' dans le livre pour décrire le discours éducatif a ensuite été critiquée par Bourdieu pour la façon dont elle renforçait un sentiment d'aptitude naturelle objective' et 'réduit les inégalités scolaires à la compétence linguistique' (1975). De plus, lorsqu'une autre collaboratrice, Keddie, a examiné les 'connaissances en classe', elle s'est davantage concentrée sur la manière dont l'orientation des matières et des élèves dépendait des capacités perçues des élèves et de la manière dont les informations étaient transmises entre les enseignants et les élèves. Cependant, elle avait moins à dire sur la forme et le statut réels de cette connaissance en-soi. D'autres 'non-sociologues' de l'IoE - par exemple, Barnes - se sont penchés de la même manière sur la structure du discours pédagogique en termes de typologie des questions, etc. (1969) et sont devenus influents dans la définition des paramètres de la recherche en éducation. Ces

tendances ont résonné avec le propre travail de Bourdieu plutôt que de s'y intégrer de quelque manière que ce soit. Insérée dans la thèse de *Reproduction*, une telle pédagogie était source de 'violence symbolique' dans le jugement ou le verdict qu'elle impliquait lorsque les élèves n'apprenaient pas. D'ailleurs, ce trait était finalement lié par Bourdieu au projet universaliste du champ du pouvoir tel qu'il l'avait observé en Algérie et dans le Béarn. La méthodologie et l'épistémologie que Bourdieu avait développées à la suite de ses expériences dans ces contextes étaient également hautement philosophiques, combinant la phénoménologie et l'anthropologie structurelle - dont aucune n'était nécessairement originaire d'un groupe de recherche britannique en éducation. Au centre de sa réflexion se trouve par la suite une approche élucidée en termes de 'structures structurantes et structurées', 'subjectivité et objectivité' - bref, *habitus*, champ et pouvoir/capital symbolique. Pourtant, si certains concepts ont effectivement été adoptés par un lectorat britannique dans le domaine de l'éducation, leur 'théorie de la pratique' sous-jacente est restée pour la plupart méconnue et mal comprise.

Cette méconnaissance des textes a façonné la lecture ultérieure de *Reproduction*: comme une confirmation de la thèse générale que *Knowledge and Control* avait présentée six ans plus tôt. Il serait donc vrai que peu d'écrivains pédagogiques de l'époque comprenaient les fondements de l'œuvre de Bourdieu: ils ignoraient sa propre formation philosophique, ses vastes travaux en Algérie et dans le Béarn – son travail sur la culture, les musées et la photographie n'avait pas encore été traduit. Cela a ensuite eu un effet significatif sur la façon dont la *Reproduction* a donc été reçue et utilisée par la suite. De plus, bien que *The Outline of a Theory of Practice* ait été publié en anglais (1977b - la même année que *Reproduction*), peu d'éducateurs sont allés au-delà de la discussion de la page 3 sur les 'ruptures épistémologiques, ou en ont compris sa signification; ni tout à fait saisi les implications derrière les études incluses basées sur le travail de terrain algérien de Bourdieu.

Néanmoins, le concept qui a très certainement été saisi et repris par les pédagogues est celui de 'capital culturel', en tant qu'arbitraire culturel dans la transmission – ou non – des savoirs éducatifs; en fait, pendant un certain temps, Bourdieu était connu comme 'the cultural capital man'. Cependant, un tel terme était souvent compris et appliqué davantage comme un descripteur de processus éducatif, et non comme une matrice épistémologique logiquement requise par un travail de terrain approfondi dans une gamme de contextes, y compris une grande quantité d'analyses statistiques. Peu de pédagogues britanniques ont obtenu et lu *Les étudiants et leurs études* (1964) et *Les héritiers* (avec leurs séries de statistiques) lors de la publication de celui-ci en anglais en 1979. Ces livres ont souvent été ignorés comme une version antérieure de *Reproduction* – donc, ni comme faisant partie intégrante d'une lecture du texte ultérieur.

De cette manière, le capital culturel en tant que concept a été considéré comme une confirmation de la nécessité d'une recherche pédagogique plus qualitative basée sur le discours de la classe - la culture des salles de classe. L'une des conséquences a été que la sociologie de l'éducation a pris un 'virage ethnographique'. Par exemple, une collection éditée par Barton et Meighen (1978) a à la fois fourni et appelé à

davantage d'ethnographies en classe afin de théoriser la relation entre ce qu'on a appelé le « micro » et le « macro » dans l'éducation. Le CCCS de Birmingham critiquait également activement l'éducation d'un point de vue multiculturel. Une étude fondamentale – *Learning to Labour* – du Centre a traité de la façon dont les garçons de la classe ouvrière finissent par occuper des emplois de la classe ouvrière. La thèse de l'auteur – Paul Willis – se résumait en deux questions : 'La chose difficile à expliquer sur la façon dont les enfants de la classe moyenne obtiennent des emplois dans la classe moyenne est pourquoi les autres les laissent faire. La chose difficile à expliquer sur la façon dont les enfants de la classe ouvrière obtiennent des emplois dans la classe ouvrière, c'est pourquoi ils se laissent faire'. La réponse à ces deux questions est analysée par Willis en termes de théories néo-marxistes de la pénétration culturelle. Le livre est sorti la même année – 1977 – que *Reproduction*; le fait que Bourdieu n'y soit cité qu'une seule fois démontre comment d'autres travaillaient sur un territoire congruent à celui de Bourdieu, mais sa vision de l'éducation n'ait en aucun cas été pleinement assimilée dans un programme de recherche en éducation plus large.

La réception de *Reproduction* a donc été marquée par des erreurs de lecture, des malentendus, des confusions et donc une sur-généralisation. Certes, les traditions académiques en France et au Royaume-Uni sont très différentes. Bourdieu fait en effet référence au travail de Willis. Mais il faut apprécier les conditions socioculturelles respectives en France et en Angleterre et les relations entre sociologues français et anglais à l'époque. Bourdieu répondait surtout à ce qu'il considérait comme la vision républicaine de l'éducation en France; tandis que Willis appartenait en grande partie à la génération britannique de la 'contre-culture' des années 1960. Dans *Systèmes*, Bourdieu avait déjà distingué le 'rationalisme' français et le 'positivisme' anglais en tant que style intellectuel résultant de leurs deux systèmes éducatifs respectifs. Ces traditions ont une fois de plus eu un effet sur la façon dont *Reproduction* était lu, compris et appliqué. Par exemple, la structure du livre - avec les conclusions conceptuelles données en premier - a été considérée par certains critiques anglais comme manquant de preuves empiriques; tandis que d'autres ont exagéré la 'réalité' littérale des concepts eux-mêmes. Aucun des deux groupes n'appréciait le processus par lequel Bourdieu était passé pour formuler des concepts explicatifs issus des données empiriques dans lesquelles il s'était immergé; ou comment un tel processus avait également impliqué son propre habitus, et donc la centralité de la réflexivité dans son projet. La relation pour Bourdieu entre théorie et pratique était donc mal comprise et la théorie de la pratique méconnue.

On peut voir d'autres malentendus et confusions dans les critiques reçues par le livre: son apparente vision 'déterministe' de l'éducation (et du monde social) et ses prétentions 'universalistes'. Par exemple, dans un exposé par ailleurs positif de la théorie de Bourdieu, l'anthropologue Bidet (1979) se réfère au 'déterminisme' de Bourdieu pour décrire la relation entre structure et habitus. De là, il a conclu que pour 'reproduction', nous devons lire 'perpétuation'. Ironiquement, certes, 'les modèles circulaires et mécaniques de ce genre sont précisément ce que la notion d'habitus est destinée à détruire'. En fait, Bourdieu cherchait à construire une théorie dynamique, qui attribuait la position sociale à l'interaction entre le social et

le biographique, et la façon dont les dispositions et la logique de pratique de contextes particuliers co-répondent.

La sociologue Margaret Archer (1983) a abordé la question de l'universalisme apparent de Bourdieu, bien qu'elle ait dû aller jusqu'au point 2.3.1.1 du livre pour le faire. Sa cible est les 'énoncés théoriques' dans le livre 1, les soi-disant 'Fondements d'une théorie de la violence symbolique'. Ici, elle examine l'affirmation de Bourdieu et Passeron selon laquelle l'unification des marchés symboliques pour les biens éducatifs est un moyen par lequel la société bourgeoise a multiplié les moyens par lesquels elle est capable de soumettre les résultats éducatifs de ceux dominés par son 'action pédagogique' aux 'critères d'évaluation de la culture légitime' - confirmant ainsi sa domination. Pour Archer, cette affirmation a représenté un 'biais ethnocentrique' (p.132). Au contraire, soutient-elle, cette 'unification forte' ne fonctionne que dans des systèmes hautement centralisés; par exemple, la France avec ses concours nationaux, la formation d'État des élites et la tradition universitaire napoléonienne de l'éducation au service de l'État. Bourdieu et Passeron sont donc coupables d'ethnocentrisme : et, 'Bourdieu affirme catégoriquement que tout système éducatif monopolise nécessairement la formation des enseignants et impose des méthodes, des textes et des programmes standardisés pour sauvegarder l'orthodoxie (ibid.). S'il s'agit d'une marque d"institutionnalisation', affirme-t-elle, d'autres systèmes 'décentralisés' devraient logiquement être considérés comme 'moins institutionnels', ce qu'ils ne sont clairement pas. Elle a conclu qu'une conséquence malheureuse de ce qu'elle appelle 'leur négligence' du système éducatif lui-même est que 'les théories générales de la transmission et de la reproduction culturelles sont séparées de la sociologie historique et comparative de l'éducation' (p.137), tandis que ce qu'il faut, c'est 'le développement d'une théorie plus globale capable d'unifier les processus de structuration et d'enculturation dans l'éducation' (ibid.). Elle termine en déclarant que les auteurs: 'coupent leurs théories de la sociologie comparée parce que leur homogénéisation des systèmes éducatifs exclut l'examen interculturel de la structuration systématique' (ibid.).

En fait, depuis qu'Archer a écrit ces mots, de nombreux systèmes nationaux sont devenus plus centralisés, et donc plus institutionnalisés en termes de valeurs étatiques. En effet, l'un des paradoxes de l'État néolibéral est qu'il peut devenir à la fois décentralisé (en termes de responsabilité) et centralisé (en termes de surveillance et de contrôle). De cette façon, les agences et les institutions éducatives sont toutes deux placées sous le contrôle de l'État mais doivent survivre en tant que structures semi-autonomes. Mais plus que cela, il est maintenant évident que Bourdieu et Passeron n'essaient pas de produire une théorie générale de la pratique éducative en tant que telle, même si la manière dont *Reproduction* était présentée aurait pu le suggérer. Ce qu'ils offraient étaient des 'fondements' pour une 'théorie de la violence symbolique' avec des ramifications beaucoup plus larges, et *Reproduction* n'était qu'un exemple et une extension de la 'théorie de la pratique' que Bourdieu développait dans une gamme d'autres contextes sociaux. Cette entreprise avait un autre type de 'théorie' comme objectif : une qui donnerait lieu à une compréhension praxéologique du 'pouvoir symbolique' au sein des États-nations. De plus, ce que l'approche offre dans *Reproduction* n'est pas un type de

connaissance déterministe pour décrire tous les systèmes éducatifs (comme Archer le suggère) - des universaux illustrés par des preuves empiriques - mais un ensemble d'axiomes et d'outils de réflexion qui pourraient être utilisés pour éclairer d'autres systèmes nationaux. Passeron (1986) lui-même a averti qu'il faut se garder de prendre un modèle de reproduction sociale comme un modèle global de société, comme une loi ou une tendance qui semble régler l'ordre de l'évolution historique'. Les modèles de reproduction sont des modèles approximatifs, 'construits sur un modèle d'extrêmes', d'hypothèses qui seraient le cas s'ils existaient dans une 'perfection systématique'. 'La société n'est pas un système, et c'est pourquoi il appartient à l'histoire de créer une forme de description des dépendances et des continuités que l'utilisation de modèles et de typologies ne pourra jamais remplacer (ibid.).

Quelles que soient les questions concernant la philosophie et la méthode et, même avec ces critiques, *Reproduction* a toujours agi comme une source d'inspiration qui a animé la recherche pédagogique et la formation des enseignants pour le reste des années 1970 et 1980; et, même en dehors de la sociologie, il y a eu un nouvel intérêt pour le langage de la pédagogie dans la construction des connaissances auquel la notion de 'capital culturel' a contribué. Pourtant, la 'nouvelle' sociologie de l'éducation était intrinsèquement radicale et implicitement (et explicitement !) critique. Ses défenseurs ont fait valoir que si les écoles étaient complices de la reproduction des inégalités de la société, alors elles avaient besoin d'être réformées. De nombreux pédagogues ont ainsi soutenu une politique de 'déscolarisation'; dont le but était de contourner les effets pervers de l'école - ou du moins de les compenser. L'idée clé a été que les écoles promulguent un certain type de culture, qui exclut les masses et privilégie les fils et les filles des classes moyennes et supérieures. Trois réponses à cette situation ont été formulées: Soit la résistance pouvait être montée - si la culture dominante était aliénante et pacificatrice, il fallait s'y opposer. Ou encore, les cultures 'alternatives' pouvaient être célébrées - en fait, en partie comme une forme de résistance - Bourdieu l'a appelé plus tard leur 'canonisation'. Dans ce cas, les cultures 'non hégémoniques' ont été retenues pour leur riche diversité et leurs façons alternatives de voir le monde. Ou bien, des mesures 'compensatoires' pourraient être prises afin que ceux qui étaient 'culturellement déficients' puissent être 'complétés' avec les attributs culturels requis. Ici, la 'discrimination positive' était considérée comme une tactique possible pour garantir que ceux qui avaient été jusqu'alors privés de contact avec la culture nécessaire – dans la forme et le contenu – aient désormais la possibilité de l'acquérir sous la forme de connaissances académiques qui permettraient d'entrer dans le monde social sur un point d'égalité culturel avec leurs contemporains.

Certes, il y a un aspect fataliste dans le travail de Bourdieu et il est assez paradoxal de se rendre compte que la perspective théorique de Bourdieu suggérerait même que la 'résistance' des dominés n'enferme que les élèves dans des systèmes dans lesquels ils continueraient à être dominés; puisque quoi que nous fassions, 'le sens de la pratique' inhérent aux 'systèmes sociaux' développe des 'stratégies de reconversion' pour réaffirmer le mécanisme derrière la raison d'être d'un domaine; et pour l'éducation, c'est la reproduction des élites. Bourdieu a été actif

politiquement tout au long de sa carrière et il a fait des propositions pour une ‘pédagogie rationnelle’ et une ‘sociologie des inégalités’ pour rétablir l’équilibre dans la performance scolaire dérivée de l’origine sociale. Cependant, ces propositions sont restées principalement inexplorées dans le contexte britannique.

Néanmoins, l'une des raisons de la popularité des ‘disciplines fondatrices’, voire de la ‘sociologie de l’éducation’, était leur orientation pratique; et beaucoup se sont réconfortés de la dynamique pratique au cœur de *Reproduction*. Tout au long des années 70 et une bonne partie des années 80, les programmes de formation des enseignants, tant préalables qu'en cours d'emploi, comprenaient des cours de sociologie. Ceux-ci ont été enseignés séparément de la psychologie, de la philosophie et de l'histoire de l'éducation, avec l'hypothèse que l'intégration nécessaire entre ces diverses disciplines serait faite par les enseignants ou par les étudiants eux-mêmes. La croyance était que d'une manière ou d'une autre, en sachant ce qui se passait, les enseignants pouvaient agir pour contrer ses effets. Ironiquement, une telle croyance va encore une fois à l'encontre de la logique interne de *Reproduction*; où Bourdieu écrit : ‘on ne peut imaginer un professeur qui entretiendrait avec son discours, avec le discours des ses élèves et le rapport de ses élèves à son propre discours, un rapport parfaitement dépouillé de toutes les complaisances et affranchi de toutes les complicités traditionnelles sans lui prêter du même coup l'aptitude à subordonner toute sa pratique pédagogique aux impératifs d'une pédagogie parfaitement explicite, capable de mettre en œuvre effectivement les principes logiquement impliqués dans l'affirmation de l'autonomie du mode proprement scolaire d'acquisition’ (v.o p. 160). Bourdieu et Passeron soutiennent donc qu'il était manifestement exagéré de s'attendre à ce qu'un enseignant individuel, ou même un petit groupe, puisse modifier radicalement la pédagogie simplement en comprenant la manière dont les connaissances en classe étaient produites et l'effet qu'elles avaient sur la réussite scolaire des élèves. Pourtant, de nombreux pédagogues ont ignoré leur argument et ont pris les implications égalitaires de *Reproduction* comme raison d'être de leur recherche et de leur pratique pédagogique. Si cela suggérait une dimension politique à cette position, cela devait avoir une conséquence majeure pour la suite.

Héritage

Les grandes anthropologies de la France que Bourdieu a publiées dans les années 1980 ont laissé une profession enseignante britannique un petit peu perplexe; ou du moins cela aurait été le cas s'ils avaient été largement lus. *Le Sens Pratique* et *La Noblesse d'État* n'apparaissent en anglais que dans les années 1990. *La distinction* est apparue en 1984 mais aurait été considérée comme trop ‘franco-centrique’, et les lecteurs anglais d'*Homo Academicus* de 1988 auraient pour la plupart manqué les points sur 1968 et la réflexivité au cœur de la méthode de Bourdieu.

Cependant, comme indiqué, l'accent mis sur la connaissance dans la ‘nouvelle’ sociologie de l’éducation est devenu un thème qui concernait la recherche en éducation en dehors de la sociologie en soi. De plus en plus, par conséquent, les approches de recherche ont intégré diverses méthodes qualitatives et naturalistes, largement ethnographiques. Une partie de cette approche était explicitement

'critique', mais une grande partie était utilitaire en ce qui concerne l'amélioration de la pédagogie en classe des enseignants individuels - pas du tout la mission de Bourdieu et Passeron. Le langage de la classe dans la construction des savoirs éducatifs était perçu comme pernicieux pour la manière dont il excluait les élèves venant de l'extérieur de la culture de 'l'école à la maison'. L'air du temps pédagogique était donc réformiste. Cette compréhension générale avait conduit à une large acceptation de la nature 'relative' du savoir scolaire tel qu'il est défini dans une orthodoxie éducative d'État. En réaction, les approches pédagogiques sont devenues plus exploratoires et 'centrées sur l'élève'.

Au fur et à mesure que les soi-disant 'ethnographies de classe' proliféraient, des problèmes de réflexivité se posaient également mais, en Angleterre du moins, interprétés principalement en termes de 'conscience de soi' – ce que Bourdieu appelait le souhait de 'transcender la pensée par le pouvoir de la pensée elle-même'. L'aspect réflexif des enseignants et des chercheurs a également souvent été inspiré par le livre de Schön de 1983, *The Reflective Practitioner*; en mettant l'accent sur une 'épistémologie de la pratique' - en d'autres termes, encore une fois, pour rendre la pratique plus efficace. Il s'ensuit une bifurcation entre deux axes de la recherche en éducation: l'un s'orientait de plus en plus vers l'exploration de pédagogies centrées sur l'enseignant et l'élève ; l'autre a pris une voie philosophique plus critique - avec même l'inclusion de philosophies post-modernistes d'écrivains tels que Foucault et Deleuze. Aucun des deux volets n'a particulièrement adopté la théorie et la méthode de champ de Bourdieu dans la conduite de projets de recherche pratiques, mais était largement ethnographique. Là où Bourdieu était cité, 'habitus' était souvent réduit à des problèmes de l'agence' ; 'champ' était interprété comme un 'contexte' ; et 'le capital culturel' était utilisé comme une métaphore pour décrire la variation culturelle dans la salle de classe plutôt que comme une analyse entièrement intégrée, un instrument d'analyse. Peu de gens pouvaient faire face aux exemples d'analyse des correspondances multiples tels que présentés par Bourdieu dans ses études des années 1980. L'héritage de *Reproduction* était donc important mais un peu 'louche'.

Si la situation de l'éducation britannique était mûre pour une réaction réactionnaire, c'est exactement ce qui s'est passé. À partir des années 1990, la recherche en éducation a été fortement critiquée par des écrivains tels que David Hargreaves pour ne pas avoir fourni suffisamment d'informations sur la manière d'améliorer l'enseignement. Pour sa circonscription, les enseignants étaient trop radicaux – en effet, il y avait eu une série de grèves des enseignants dans les années 1980 qui ont nui à leur réputation professionnelle. Pour Tooley (1998), la raison en était toute l'orientation qualitative/ethnographique des chercheurs en éducation, considérée comme manquant de méthodologie, de rigueur et de précision. Beaucoup, a-t-il soutenu, étaient même 'tombés amoureux' des philosophes français – Bourdieu a été cité en exemple. La période a été ensuite marquée par un engagement croissant du gouvernement et un retour à des recherches plus statistiques et fondées sur des preuves. Des agences d'État ont été créées pour contrôler le programme, la formation des enseignants, l'inspection scolaire et ce qui était et n'était pas considéré comme 'pertinent' dans la recherche en éducation. Dans ce contexte, les

travaux ultérieurs de Bourdieu, y compris son activisme politique, ont été ignorés de tous, sauf des Bourdieusiens les plus avides d'éducation.

On pourrait donc affirmer que *Reproduction* a été un livre mal interprété à l'époque – et cette interprétation erronée a façonné ce qui devait en être fait. Les lecteurs n'étaient pas nécessairement au courant de la provenance de Bourdieu, de ses racines philosophiques et de l'ethnologie qu'il développait. Ce qui ressortait du livre – le capital culturel, l'*habitus* – était bien intégré dans un agenda britannique de recherche pédagogique, mais nettement différent de celui de Bourdieu. Peu de pédagogues britanniques ont pleinement apprécié l'arrière-plan de l'œuvre de Bourdieu sur l'éducation : le rôle qu'elle a joué dans la création de la Ve République – Les Maisons de la Culture, Peuple et Culture, L'Education Permanente, etc. – issue d'une tradition jacobine républicaine mais comprenant aussi par exemple la réponse catholique à la déchristianisation française. En outre, alors que les pédagogues britanniques s'intéressaient principalement à la formation et à la pédagogie des enseignants, Bourdieu s'intéressait manifestement plus à l'éducation qu'à l'une des autres institutions sociales - sur lesquelles il a également étudié - qui formaient un intermédiaire dans la République française et l'État-nation. De plus, la forme de réflexivité adoptée en Grande-Bretagne ne correspondait pas à celle de Bourdieu, fondée comme elle l'était sur les philosophies continentales, y compris la phénoménologie. Les chercheurs britanniques n'ont pas non plus entrepris des 'analyses de champ' en tant que telles. Bien qu'il y ait eu des tentatives pour comprendre la variation biographique en termes d'*habitus* et de résultats scolaires, peu ont 'cartographié' le domaine de l'éducation de manière empirique en termes de structure et d'influences transversales, ou ont exploré les relations empiriques avec 'le champ du pouvoir' - sauf dans les cas les plus généraux termes - ni la façon dont l'*ethos* qui en a résulté a structuré la pédagogie et ses conséquences.

Certes, dans les années qui ont suivi, il est devenu admis que Bourdieu est bien plus qu'un 'sociologue de l'éducation'. Néanmoins, il n'est pas rare de voir encore ses travaux cités dans la recherche pédagogique. Cependant, *Reproduction* – avec ses interprétations et ses applications erronées – reste quelque peu figé dans le temps. Il existe toujours un besoin pressant de comprendre ce livre en termes de théorie de la pratique de Bourdieu et de développer une appréciation philosophique à la fois des ruptures épistémologiques sur lesquelles il repose et de la métanoïa qui en résulte (voir Grenfell, 2007). La réflexivité bourdieusienne reste également 'l'éléphant dans le salon' pour de nombreux pédagogues, de sorte que même les Bourdieusiens la mentionnent ou la comprennent rarement. Une telle appréciation nécessiterait de comprendre ce que Bourdieu entendait par le 'sujet et l'objet', les relations 'structurelles' entre eux, et même sa logique de pratique sous-jacente.

En somme, malgré sa célébrité en Grande-Bretagne, la thèse annoncée avec la parution de *Reproduction* en anglais attend toujours une réponse plus digne et appropriée en termes de son importance pour l'enseignement, la recherche et la réforme de la politique sur l'éducation.

Bibliographie

Archer, M (1983) 'Process without system', *Archives Européennes de Sociologie*, 24, 1, 196-221.

Banks, O (1968) *The Sociology of Education*. London: Batsford.

Barton, L and Meighan, R (Eds.) (1978) *Sociological Interpretations of Schools and Classrooms: A Reappraisal*. Nafferton: Nafferton Books.

Barnes, D (1976) *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

Berger, P L and Luckmann, T (1971) *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Bernstein, B (1971) *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P (with Passeron, J.C.) (1967a) 'Sociology and Philosophy in France: death and resurrection of a philosophy without subject', *Social Research*, XXXIV, 1, 162-212.

Bourdieu, P (1967b) 'Systems of education and systems of thought' *International Social Science Journal*, XIX, 3, 338 – 358.

Bourdieu, P (1968a) 'Structuralism and theory of sociological knowledge', *Social Research*, 35, 4, 681 - 706.

Bourdieu, P (1968b) 'Outline of a Sociological Theory of Art Perception', *International Social Science Journal*, XX, 589 – 612.

Bourdieu, P (1969) 'Intellectual Field and Creative Project', *Social Science Information*, VIII, 2, 89 – 119.

Bourdieu, P (1971a/67) 'Systems of education and systems of thought', in M F D Young (Ed.)

- 'Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée'. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. XIX, 3, 338-88.

Bourdieu, P (1971b) 'The Thinkable and the Unthinkable', *The Times Literary Supplement*, 15 October, 1255-1256.

Bourdieu, P (1971c/66) 'Intellectual field and creative project', in M F D Young (Ed.) - 'Champ intellectual et project créateur', *Les Temps Modernes*, nov., 865-906.

Bourdieu, P (1977) *Outline of a Theory of Practice* (trans. R Nice). Cambridge: CUP.

Grenfell, M (2007) *Bourdieu, Education and Training*. London: Continuum.

Hirst, P H (1966) 'Educational Theory', in J W Tibble (Ed.) *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Musgrave, P (1966) *The Sociology of Education*. London: Methuen

Schön, D (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Tooley, J. and Darby, D. (1998) *Educational Research: A Critique*. London, OfSTED.

Willis, P (1977) *Learning to Labour*. London: Kogan Page

Young, M F D (Ed.) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.