

Bourdieu: La rencontre d'un itinéraire de recherche en sociologie en Australie

Résumé

Cet itinéraire de recherche en sociologie de l'éducation présente l'apport essentiel des concepts de Bourdieu à la compréhension de la situation du système universitaire australien et à son accès inégal en fonction de l'origine sociale des étudiants et fonction doublée par l'origine scolaire. En effet, la structure du système éducatif australien s'organise selon une opposition forte entre les établissements privés des zones géographiques privilégiées et les établissements publics des zones géographiques désavantagées avec une position intermédiaire qu'occupent les établissements catholiques. À ce cadre structurel s'ajoute le contrôle du curriculum par les universités et les réformes successives de ce dernier en ont complexifié l'entrée et les règles du jeu par l'augmentation du nombre des filières et par un basculement progressif des filières sélectives traditionnelles que sont les Humanités classiques vers les filières sélectives d'aujourd'hui que sont les mathématiques, la physique et la chimie et aussi l'économie. Dans un contexte et selon une histoire fort différente, on peut toutefois affirmer qu'il a existé et existe encore des *Héritiers* australiens.

Mots-clés: Système éducatif australien; Curriculum; Inégalités sociales, culturelles et scolaires.

Richard Teese

Especialista em Sistemas Escolares pela Universidade de Melbourne – Austrália
rvteese@unimelb.edu.au

Martine Derivry-Plard

Doutora pela Universidade de Sorbonne – Nouvelle – Paris III – DILTEC EA 2288
Maître de conférences à Sorbonne – Université, UPMC, Paris 6 – França
martine.derivry@upmc.fr

Para citar este artigo:

TEESE, Richard; DERIVRY-PLARD, Martine. Bourdieu: La rencontre d'un itinéraire de recherche en sociologie en Australie. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 202-216, jul./dez. 2014. Título original: Bourdieu: Finding a research itinerary in sociology in Australia. Traduzido por Martine Derivry-Plard.

DOI: 10.5965/1984723815292014202

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723815292014202>

Bourdieu: Finding a research itinerary in sociology in Australia

Abstract

This paper is an essay of self-reflection on the itinerary of a social scientist whose encounter with the work of Bourdieu helped illuminate the origins of educational inequality in Australia. How can we explain the magnitude and persistence of social differences in examination results and in access to higher education? Bourdieu's research enabled Australian scholars to create a model of structural inequality in which a hierarchy of curriculum is exploited by a hierarchy of schools. The cognitive and cultural demands of the curriculum advantage educated families who pool their linguistic and economic assets in selective schools, thus converting social power into academic merit. The universities ultimately determine the curriculum and operate it as a vehicle of academic discrimination, guaranteeing their own prestige through severity of selection. Inequalities persist because new populations lack the family and school resources to master the curriculum and are marginalized in weaker areas of the curriculum and in poorer schools. The landscape of Australian education is different from that of France. But Bourdieu's insights into inequality in France helped equip Australian researchers with the conceptual tools needed to understand how a different education system could produce recognizably similar social outcomes.

Keywords: Australian educational system; Curriculum; Social, cultural and educational inequalities.

Bourdieu e o encontro de um itinerário de pesquisa em sociologia na Austrália

Resumo

Este itinerário de pesquisa em sociologia da educação conta com a contribuição essencial dos conceitos de Bourdieu à compreensão da situação do sistema universitário australiano e ao acesso desigual a este sistema em função da origem social dos estudantes, função esta duplicada pela origem escolar. Na verdade, a estrutura do sistema educacional australiano se organiza segundo uma forte oposição entre os estabelecimentos privados das zonas geográficas privilegiadas e os estabelecimentos públicos das zonas geográficas desfavorecidas, ocupando uma posição intermediária os estabelecimentos católicos. A este quadro estrutural somam-se o controle do currículo pelas universidades e as reformas sucessivas deste último tornando ainda mais complexos o ingresso e as regras do jogo devido ao aumento do número de cursos e às transformações progressivas dos cursos seletos tradicionais que eram as Humanidades clássicas para os cursos de hoje que são a matemática, a física, a química e também a economia. Num contexto e segundo uma história muito diferenciada, pode-se afirmar que existiu e ainda existem *Herdeiros* australianos.

Palavras-chave: Sistema educacional australiano; Currículo; Desigualdades sociais, culturais e escolares.

La sociologie est un sport de combat, disait Pierre Bourdieu et elle nécessite comme la boxe qu'il appréciait, de remettre sur le ring toute la force des concepts qu'il forgeait peu à peu à la lumière des faits et à l'épreuve du temps, de les rejouer pour s'assurer de leur force et de leur pertinence. Après l'ouvrage dirigé par Philippe Coulangeon et Julien Duval « Trente ans après la Distinction » (2013), les sociologues-traducteurs et médiateurs de la sociologie de Bourdieu au Brésil nous invitent à ce déplacement réflexif dans le temps et dans l'espace avec la parution de l'édition brésilienne des *Héritiers*, cinquante ans après sa publication en 1964 en France. Si la sociologie de l'éducation doit beaucoup à la sociologie de Pierre Bourdieu, elle correspond également à des moments historiques forts de « démocratisation » de l'enseignement notamment dans les pays qui ont amorcé les premiers les révolutions industrielles et post-industrielles. Bourdieu et Passeron avaient alors, en croisant études statistiques et entretiens individuels auprès des étudiants, démontré l'importance du capital culturel dans la reproduction des inégalités d'accès et de réussites scolaires, et remis en cause l'idéologie de la méritocratie de l'école républicaine et plus encore l'idéologie du « don » toutes deux dominantes à l'époque.

La situation brésilienne est bien différente de la situation australienne mais toutes deux offrent un ring spatio-temporel pour confronter les outils conceptuels de Bourdieu à leurs réalités éducatives et sociales respectives. Si Ione Valle est une figure de la sociologie de l'éducation au Brésil, Richard Teese l'est tout autant pour l'Australie. C'est le parcours de recherche de ce dernier qui est présenté ici, comme médiation et appropriation de la sociologie de Bourdieu, de sa boîte à outils théoriques à l'épreuve des faits de la réalité australienne et des questions éducatives qu'elle posait et pose encore. Au moment de la parution des *Héritiers*, la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne (FORQUIN 1997) s'intéressait également aux jeux et enjeux culturels de l'éducation notamment par le questionnement qu'elle portait sur le curriculum. L'intégration de ces deux dimensions de la sociologie de l'éducation, celle du curriculum (comme ordre symbolique et légitime des connaissances) et celle du système scolaire (comme ordre institutionnel qui impose le curriculum à travers des écoles, collèges, et lycées de qualités et de situations très variables) utilise les outils fabriqués par Bourdieu et les adapte au contexte australien (Teese 2002, 2013). Comment le système éducatif australien participe-t-il au système social australien, à la reproduction de hiérarchies sociales, au pouvoir social conféré et légitimé par l'école? Comment les différentes réformes recomposent les hiérarchies selon l'attribution de financement public à tous les établissements ce qui accentue et sécurise les établissements

privés dans leur fonction de reproduction des élites ? Mais aussi comment de façon plus subtile au moyen du curriculum, l'histoire des ajustements et des réformes concernant les programmes nationaux, les contenus et les évaluations ont certes permis un accroissement général des connaissances au sein de nouvelles générations depuis les années 40, mais ont également, accusé les différences scolaires en termes de recrutement sociogéographique et ethnique des établissements, et de résultats pour l'entrée à l'université ? Comment l'ensemble du cadre institutionnel australien, les rapports culturels à l'école et au sein de chacune d'entre elles se sont-ils actualisés en termes de translation sur l'inégal accès aux marchés de l'emploi et ont ainsi perpétué les inégalités sociales ?

C'est ainsi qu'en 1981 : un jeune statisticien présente les résultats de sa recherche concernant la sélection à l'entrée de l'université de Melbourne. Fondée en 1853, cette université jouit du plus grand prestige dans l'état de Victoria et compte le plus faible taux d'étudiants d'origine sociale défavorisée. Elle préserve la tradition des « public schools », importée de l'Angleterre en Australie. Si étroite est la relation entre ces établissements privés et l'université de Melbourne qu'un autre arrangement semble à peine concevable. C'est dans l'ordre des choses. Aussi une proportion relativement faible d'étudiants issus du système public, qui en scolarise pourtant beaucoup plus que le privé, sont-ils admis à l'université de Melbourne. Mais, lorsqu'ils le sont, ils réussissent mieux que leurs homologues du secteur privé.

C'est ce que ce jeune statisticien, formé en Amérique, démontre devant un public d'universitaires plus âgés, circonspects et peu enclins à la bienveillance. Leur identification à l'ordre établi est pleine et entière : ils ne veulent donc pas voir que les méthodes de sélection favorisent ceux qui sont déjà favorisés. Pour être sélectionnés, les étudiants sont classés selon leur chance de réussite à l'université (Matriculation), jugée en fonction des notes obtenues aux examens de fin de scolarité du secondaire (Higher School Certificate équivalent au baccalauréat). Mais l'analyse par régressions démontre que l'indicateur du succès, à savoir les résultats de l'examen, n'est pas fiable : quel que soit leur niveau de réussite à ces examens de fin de scolarité du secondaire, les étudiants des lycées publics obtiennent de meilleures notes que ceux des lycées privés à la fin de la première année d'université. Bien sûr ! Les étudiants du privé peuvent se permettre de moins bien réussir alors que ceux du public se doivent, au contraire, de mieux réussir. Ces résultats sont dénoncés pour leur « bizarrerie » :

en réalité, si les « nouveaux venus » des lycées publics réussissent mieux à l'université, c'est que les étudiants du secteur privé font plus souvent la fête !¹

L'observateur de cet échange peu ordinaire est un jeune sociologue tout autant fasciné par les résultats de la recherche que par la réaction de mépris qu'ils suscitent. Ayant lu « l'école conservatrice » de Bourdieu, il perçoit très bien que la meilleure réussite des étudiants des lycées publics à l'université pouvait s'interpréter en termes de « sur-sélection » de ces derniers. Tout comme le nombre réduit d'enfants d'origine ouvrière accédant à l'enseignement supérieur en France dans les années 60, le nombre limité d'étudiants provenant du secondaire public et accédant à l'université de Melbourne est le résultat d'un tri parmi les meilleurs de leur classe². Cependant, ce qui se révèle plus important que la familiarité du modèle de présentation, c'est le processus explicatif qui le sous-tend : ce qui fait toute la différence, c'est le comment du modèle interprétatif. C'est ce qu'a réussi Bourdieu en exposant une des relations fondamentales dirigeant la sélection sociale au sein du système d'éducation. En montrant cela, il a transformé radicalement la problématique du questionnement. C'est par l'interaction entre les demandes culturelles implicites de la réussite à l'école et l'éducation culturelle reçue à la maison par les meilleurs étudiants que l'avantage social se reproduit. C'est ce qui enthousiasme le sociologue. Les résultats des régressions multiples le ramène vers une perspective théorique au sein de laquelle culture universitaire et pouvoir institutionnel occupent une même place centrale³.

Le statisticien de son côté ne veut pas s'éloigner trop loin de ses données. Comment expliquer que les étudiants les plus socialement favorisés réussissent mieux que les étudiants d'origine populaire ou moyenne aux examens de fin de scolarité du secondaire (baccalauréat), mais que dans le même temps, ils réussissent moins bien dès qu'ils sont à l'université ? Il regarde les facteurs de réussite les plus immédiats ; les lycées privés forment leurs élèves aux techniques de l'examen, ils les préparent aux procédures de ces derniers, la routine et la répétition dominent tout le processus d'instruction, et il n'y a aucun apprentissage approfondi, aucune formation à la réflexion personnelle, aucune pédagogie de la découverte et de l'autonomie. Les élèves du secteur privé, nourris à la petite cuillère, accèdent plus souvent aux meilleures universités, mais ils sont mal préparés au régime pédagogique moins strict qu'ils vont y trouver. Les lycéens du public n'ont pas reçu le même

¹ Pour une publication de cette analyse de régression, voir Dunn (1982).

² Pour une analyse contemporaine des admissions à l'université selon le type d'école, voir Anderson et Vervoorn (1983 : 76).

³ Bourdieu (1966). La traduction anglaise de cet article publiée en 1974 (Bourdieu 1974) omet sans un mot de mise en garde, une partie majeure de l'article original, *La transmission du capital culturel*, pp. 326-330.

enseignement. Moins nombreux à survivre et d'origine plus modeste, ils sont par conséquent bien plus motivés et bien plus indépendants ; gérant mieux l'environnement universitaire, ils obtiennent de meilleures notes.

Aussi séduisante soit-elle, cette explication repose sur les différentes cultures pédagogiques de l'École et plus particulièrement sur les examens comme enjeux de manipulation stratégique. S'il s'agissait simplement d'une question de maîtrise des techniques d'examens, les inégalités sociales de réussite pourraient être volontiers réduites alors qu'elles sont en fait, beaucoup plus profondément enracinées et constantes. Cette explication faisait la part belle aux examens en induisant que le curriculum – à partir duquel se construisent les examens – n'est pas un niveau d'analyse pertinent. Selon cette hypothèse, il n'y a aucun d'intérêt à se demander quelles matières sont choisies – matières « dures » ou « molles » - ni, par conséquent, quelle relation avec la culture familiale – proche ou éloignée – est impliquée. Cela, le sociologue ne peut l'accepter. Il veut la représentation plus large des imbrications sociales de la connaissance, ce qu'un chercheur français a si habilement élaboré, et qui maintenant l'incite à faire de même⁴.

La construction d'une théorie des inégalités structurelles du système d'éducation australien

Il est aisé de résumer le défi que représentaient les écrits de Bourdieu sur l'École à mesure que ces derniers furent de plus en plus largement diffusés dans le monde anglophone. Comment peut-on expliquer le maintien d'inégalités sociales en ce qui concerne l'éducation compte-tenu de dizaines d'années de croissance et d'investissement ? L'argumentation de Bourdieu, développée dans le cadre des institutions académiques et de la culture françaises, peut-elle être appliquée avec profit, à d'autres contextes nationaux ? Ou bien n'était-ce pas plutôt, qu'une telle tentative critique peut mener à des perspectives fructueuses au sein de ces contextes étrangers ?

Au tournant des années 80, un grand nombre de travaux avaient été menés en Australie pour mesurer les inégalités scolaires, mais la construction théorique pour expliquer les modèles sociaux restait fort peu explorée. La plupart de ces études sur la mesure et la modélisation avaient été conduites par des psychologues et elles mettaient en avant le rôle des différences individuelles. L'échange (rapporté plus haut) entre le jeune statisticien et ses

⁴ En ce qui concerne l'hypothèse du « sur-entraînement » aux examens (posé brièvement), voir Dunn (1982 : 195) et aussi West (1985).

collègues conservateurs est à ce titre caractéristique de cette période de la recherche australienne en éducation. Le débat intellectuel devenait passionné: les facteurs déterminants de réussite étaient-ils davantage d'ordre culturel ou d'ordre économique? Mais ce débat portait au fond sur les différences individuelles et non sur le fonctionnement des institutions⁵.

Dès ses premiers travaux, il se trouve que Bourdieu avait souligné l'interdépendance de ces deux aspects. Les différences culturelles entre les individus ne deviennent pertinentes que dans le cadre des demandes faites par les institutions (BOURDIEU et PASSERON, 1964). Ces demandes sont le fait des enseignants, par les tâches qu'ils élaborent et par les jugements qu'ils portent sur l'apprentissage des étudiants, elles sont aussi le fait des examinateurs et des décideurs en matières de programme. Bourdieu offrait une analyse culturelle de l'entendement professoral à partir duquel il exposait la hiérarchie des catégories comme produits d'implicites sociaux (BOURDIEU et de SAINT MARTIN, 1975). Cette analyse marquait une étape décisive car elle montrait que l'inégalité scolaire dépendait autant de la façon dont fonctionnaient les institutions que des différences culturelles entre individus. En effet, à partir de ces travaux, il devint clair que des différences majeures comme l'aisance et le style langagiers, les comportements ou les aptitudes académiques faisaient partie d'un système culturel associant les enseignants et les étudiants, les écoles et les familles. Ainsi, l'aspect institutionnel et formel de la relation entre l'École et les élèves, ne pouvait plus apparaître comme neutre et hors de portée de la recherche, pas plus que ne le pouvait l'aspect de la culture informelle de la famille.

C'est précisément cette approche critique de la dualité « individu-institution » qui allait avoir l'impact le plus important sur la recherche australienne en éducation. Alors que l'influence des examens sur le curriculum était un thème rebattu en Australie, la recherche a commencé à s'intéresser aux examens comme « arbitraires culturels ». L'interrogation se situait à partir de la perspective des demandes culturelles favorisées par les examens dans un contexte croissant de diversification des populations étudiantes (LAMB, 1989; 1990; 1996; 1997). Les humanités ou les matières comme l'anglais ou l'histoire offraient un terrain fertile pour ce type de questionnement du fait que les jurys des examens d'entrée à l'université dans ces disciplines publiaient des rapports détaillés sur leurs attentes et s'exprimaient ouvertement sur la qualité des productions étudiantes (OZOLINS, 1981; TEESE, 2000).

⁵ Pour des études contemporaines, voir Toomey (1976), Connell, Ashenden *et al.* (1982); Teese (1982); Keeves (1987).

Toutefois, l'impact social des demandes culturelles et cognitives des matières scolaires est dépendant de leur position relative au sein du curriculum. L'importance de la structure du curriculum apparaît clairement à partir des études empiriques conduites par Bourdieu et ses partenaires sur la connaissance verbale des étudiants, connaissance relative et fonction des différentes filières d'origine de ces derniers au niveau du baccalauréat (BOURDIEU, PASSERON et de SAINT MARTIN, 1965). *La Reproduction* (1970) paraît en anglais en 1977 et montre que les meilleurs résultats sont enregistrés par les étudiants ayant choisi les deux langues classiques que sont le latin et le grec, soulignant le rôle majeur joué par les filières du curriculum dans le second degré⁶. Les filières classiques du curriculum fournissent un moyen reconnu à partir duquel vont pouvoir s'affirmer les avantages sociaux et culturels, notamment dans un contexte où l'objectif officiel est celui d'une École égalitaire pour tous. L'orientation et le système des filières dans le contexte français de l'époque fonctionnaient en renforçant les avantages, par les filtres opérés sur la population scolaire, et par le regroupement des ressources culturelles dans les filières prestigieuses. Ce n'était pas seulement à travers le capital culturel et son expression chez les individus que s'effectuait la sélection sociale à l'École, mais à travers la structure hiérarchique du système éducatif, par la capacité ainsi obtenue pour canaliser les ressources et les faire fonctionner collectivement. Bourdieu a permis de voir que la différenciation structurelle était essentielle pour comprendre la thèse d'un avantage culturel, du fait que les familles sont contraintes d'exploiter ces structures collectivement afin d'en tirer un profit individuel.

En Australie, il n'existait aucun équivalent patent à la hiérarchie des filières du baccalauréat en France. Le défi posé aux chercheurs australiens était de répertorier la carte non officielle des hiérarchies entre les matières, hiérarchies que l'on savait opérationnelles au sein de systèmes d'enseignement formellement non sélectifs, et de clarifier les principes mêmes sur lesquels reposaient ces hiérarchies. La cartographie de la hiérarchie des matières dans les différents systèmes curriculaires des états et des territoires australiens mit à jour une relation forte et constante : plus le niveau social moyen des étudiants inscrits dans une discipline est élevé et plus le niveau moyen de réussite est également élevé dans cette discipline. Le curriculum académique représentait une traduction de la structure sociale (TEESE, 2000, p. 197-203). Mais quels étaient les principes de cette traduction ? Groupées en

⁶ « ... c'est principalement par l'intermédiaire des orientations initiales (établissement et section en sixième) que l'origine sociale prédétermine le destin scolaire » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 101).

haut de la hiérarchie, se tenaient les langues anciennes et les langues modernes classiques, les mathématiques et la physique, ainsi que les humanités les plus traditionnelles comme les histoires européennes. Le fait que ces disciplines attiraient les étudiants non seulement les plus favorisés socialement mais aussi les plus brillants semblait suggérer une même tendance exprimée par le caractère similaire des demandes culturelles des élites des matières scientifiques et des humanités. Elles facilitaient l'accès aux mêmes distinctions universitaires, alors que les disciplines plus récentes associées à la massification scolaire fonctionnaient comme filières de relégation pour les étudiants de niveau plus faible. Au contenu théorique centré sur les concepts, les principes et l'abstraction, les matières du haut de la hiérarchie académique, qu'elles relèvent des sciences ou des humanités, faisaient appel à un certain idéal culturel, personnifié par l'étudiant ayant des aptitudes langagières très développées, disposant d'une capacité à manipuler les idées et l'abstraction, manifestant de l'aisance, de la confiance en soi, et une maturité apparente, en un mot, l'étudiant comme réplique « précoce » de l'enseignant lui-même.

Avec l'évolution vers plus d'ouverture au sein du système d'enseignement institutionnel pour le second degré en France, les processus de sélection sociale devenaient plus expressément d'ordre éducatif – plus dépendants de distinctions scolaires que de facteurs directement économiques ou sociaux (BOURDIEU, 1979, p. 172ff). Il en résulta que l'idée culturelle du « bon élève » avec tout son ensemble de demandes implicites sur les attitudes, les capacités et les comportements, devint prépondérante. Mais il s'agissait toujours du même principe, les demandes cognitives et culturelles du curriculum ne prenaient toute leur force qu'au sein même de la hiérarchie des filières et cette dernière endossait d'autant plus d'importance que le nombre d'élèves scolarisés augmentait et se diversifiait. Le pouvoir social devait s'exercer de plus en plus *au sein même du curriculum*, au moyen des écoles les plus à même de l'exploiter, du fait que les stratégies économiques traditionnelles de la reproduction sociale s'affaiblissaient avec le changement des activités industrielles. Les travaux de Bourdieu sur les « stratégies de conversion » ont montré que les processus de différenciation au sein du curriculum du second degré étaient structurellement liés à ceux de l'enseignement supérieur (BOURDIEU, 1978; 1979, p. 145ff). Le changement social semblait accentuer la tendance des distinctions universitaires, en intensifiant les concurrences, et en alimentant la recherche de profits relatifs, fondés sur le prestige et la situation des établissements sur le marché (BOURDIEU, 1989, p. 305ff). Le conflit social qui s'exprimait dans le second degré se référait essentiellement à la hiérarchie institutionnelle de

l'enseignement supérieur et à ses dualités fondamentales (cycles longs et courts, la médecine et le droit s'opposant aux sciences et aux arts) ainsi qu'à des oppositions encore plus subtiles et mouvantes comme par exemple, celles qui s'inscrivent au sein des *grandes écoles* elles-mêmes (BOURDIEU, 1984, p. 61ff). Les tensions entre les différentes « positions » au sein du système général ont exercé une influence notable sur les comportements stratégiques des familles, des écoles et des enseignants au niveau de l'éducation secondaire ; par exemple, entre les *classes préparatoires aux grandes écoles* caractérisées par la richesse de leurs ressources et par un style d'enseignement intensif et les *facultés* caractérisées par leur pauvreté, leur accès ouvert et un enseignement basé sur la culture de la recherche.

Les chercheurs en Australie étaient confrontés à des divisions tout aussi complexes du système de l'enseignement supérieur avec, toutefois, une hiérarchie de prestige encore plus contrastée. En haut de cette hiérarchie, se trouvaient les plus vieilles universités ou les universités construites en « pierres de granite » du 19^{ème} siècle. Ces institutions n'étaient pas uniquement le point de référence obligé des stratégies familiales au niveau secondaire, avec notamment l'utilisation d'écoles privées réservées à une élite, mais elles agissaient également de façon ouvertement politique, en défendant leur position en haut de la pyramide mais aussi en imposant leurs critères au sein des programmes des écoles secondaires. En effet, en Australie, contrairement à ce qui se passe en France, les différents ministères de l'éducation des états ne disposent que d'un contrôle restreint et formel sur les programmes, qui sont, par tradition, de la responsabilité des universités. Bien que leurs pouvoirs statutaires se soient affaiblis avec le temps, les universités n'ont aucunement perdu de leur autorité, fondée sur leur monopole en matière d'enseignement supérieur. Des vice-présidents d'université n'hésitent pas à mettre en question la politique du gouvernement sur des problèmes de programmes ou d'examens au niveau secondaire. Ces interventions sont largement répercutées dans les médias et les vice-présidents ayant appris à les exploiter s'assurent de leur impact, en intervenant à des moments stratégiques d'un cycle politique⁷. Ces dernières ont également tendance à masquer le fondement réel du pouvoir universitaire en centrant l'attention, et en la réduisant dans le même temps, à des rapports entre des ministres de gouvernement et des présidents d'université. La recherche menée par Bourdieu sur l'enseignement supérieur s'opposait à cette tendance réductrice, en montrant comment le

⁷ Concernant les vues les plus clairement exprimées par l'opposition à la politique gouvernementale sur les programmes, voir Penington (1991).

pouvoir institutionnel était généré par des différences structurelles ou par le classement hiérarchique du champ. La façon dont les universités se distinguaient les unes des autres, par exemple, en termes d'entrées universitaires selon les normes académiques ou (indirectement) selon les origines sociales des étudiants, ou bien selon les positionnements sur le marché en fonction des cursus offerts, renfermait des incidences bien plus conséquentes que la couverture médiatique ou les interviews télévisées de vice-présidents. Pour résumer, les universités « en pierres de granite » ne devaient pas tant leur influence à leur histoire et à l'autorité symbolique qui en découlait, mais bien plutôt à leur capacité à s'auto-classer et à leur autonomie.

Si le fait d'occuper les positions les plus élevées de l'enseignement supérieur permettait aux universités les plus prestigieuses d'exercer un pouvoir curriculaire sur les écoles, qu'elle justifiaient par leur autorité intellectuelle, n'y avait-il pas un risque à ce que les universitaires qui enseignent à ces niveaux, dictant les conditions selon lesquelles les élèves sont sélectionnés, n'interprètent ces résultats sur l'inégalité comme la simple expression de la distribution sociale des aptitudes ? Dans cette perspective, il ne s'agissait uniquement que de capacités individuelles différentes. Dans la même logique, si un groupe d'étudiants, celui des écoles privées, s'avérait dominer les examens de fin de scolarité du secondaire, ne pouvait-on pas simplement l'attribuer à l'efficacité avec laquelle ces écoles bien dotées cultivaient la richesse des talents qui leur étaient confiés ? Mais surtout, ce qui devait rester caché à l'interrogation, car sujet au plus grand aveuglement, était la transmission intellectuelle en elle-même, l'architecture de la connaissance contenue dans les programmes conférant l'illusion de penser que la transmission ou la codification formelle des savoirs était pure ou socialement neutre, illusion qui était dans le même temps essentielle à l'exercice de l'autorité. Ainsi, pour revenir au débat entre le jeune statisticien et ses collègues conservateurs, la recherche qui mettait en question l'intégrité même des examens, si ce n'est celle du curriculum, ne pouvait être reçue que comme présentant des résultats « bizarres » et comme l'expression d'une franche trahison.

*

Comme le montre ce bref aperçu, la construction d'une théorie de l'inégalité structurelle de l'éducation en Australie a suivi un itinéraire marqué à chaque étape importante par un dialogue avec Bourdieu ; une question amenant une autre question, un niveau d'analyse ouvrant vers un autre niveau d'analyse. Il ne s'agissait pas d'une simple assimilation d'idées, ni d'un emprunt à des notions « à la mode », ce qui n'aurait pas permis de

faire face au défi posé par les histoires, les cultures scolaires et les institutions différentes entre la France et l'Australie. D'ailleurs, l'ensemble des écrits de Bourdieu ne permet aucunement ce genre d'exploitation et de vulgarisation ultime. Il est en revanche nécessaire pour un sociologue de traduire un texte de Bourdieu, avec comme but d'en extraire la valeur maximum pour les *chercheurs*, de réaliser comment la loi de la construction intellectuelle s'impose tout autant au lecteur qu'à celui qui écrit⁸.

Cet itinéraire a nécessité tout un processus d'études empiriques et historiques et a requis un vaste ensemble de matériels et d'instruments de recherche comme l'élaboration de questionnaires, la mise en œuvre d'études macro-sociales, la collecte de statistiques historiques, l'analyse de données institutionnelles. Au cours de ce trajet plein d'embûches, l'aide d'autres chercheurs s'avère indispensable, leurs perspectives acquises lors de cheminements encore plus longs et plus ardu se révélant inestimables.

Mais est-ce seulement la richesse théorique du travail d'un chercheur qui attire de plus jeunes chercheurs et des étudiants, ou n'est-ce pas aussi, et peut-être même beaucoup plus, le désir du changement qui s'inscrit dans chaque concept, dans chaque argument développé par un chercheur de cette envergure, et par le changement potentiel que ces concepts et arguments suscitent ?

Si l'on compare l'aridité de la sociologie formelle contemporaine des années 1950 et 1960 (la théorie des systèmes de Parsons, le fonctionnalisme structural) avec la vitalité et l'ampleur de la sociologie critique de Bourdieu qui émergeait à l'époque, on comprend que le processus de clarification apparaît avec le désir du changement et que l'ennui n'est autre qu'une des marques incontestables de la mystification⁹.

L'attrait du travail de Bourdieu réside dans ce désir partagé que la science sociale devrait fonctionner, non pas dans le zèle à élaborer un ordre social pré-construit, mais comme moyen de générer la distance théorique pour rendre les relations sociales transparentes, justes et équitables¹⁰. Si ce projet se laisse bien trop facilement porter à l'illusion, illusion de l'autonomie du philosophe ou plus généralement de l'intellectuel, il est d'autant plus important de saluer la compagnie d'un chercheur qui ne cessait de douter sans jamais perdre ni de son courage, ni de son énergie dans le sport de combat que sont la

⁸ L'auteur du présent article était également le traducteur en anglais de Bourdieu, Passeron et de Saint Martin (1994). Sur la sociologie, voir Bourdieu (1980, p. 14-15).

⁹ Sur les intellectuels, voir Bourdieu (1980, p. 19-36).

¹⁰ Bourdieu (1980, p. 19-26) ; sur les illusions des intellectuels universitaires, Bourdieu (1997, p. 63ff).

sociologie et la sociologie de l'éducation plus particulièrement dans la mesure où les systèmes éducatifs sont des lieux puissants et dynamiques de reproduction des inégalités sociales et culturelles. Ainsi, n'existe-t-il pas un parallèle frappant entre la pauvreté expérimentée par bien des travailleurs auxquels on interdit des opportunités d'emploi alors qu'ils sont maintenus dans la population active et l'échec expérimenté par bien des étudiants auxquels on interdit la réussite mais qui sont maintenus à l'École ? Le système économique ne devrait-il pas créer de véritables chances de gagner sa vie et le système éducatif ne devrait-il pas créer de véritables chances d'apprendre (TEESE, 2013, p. 1). Les résultats nationaux et les comparaisons internationales confirment finalement les analyses de Bourdieu et ce lien Durkheimien entre école et société à savoir que plus un système scolaire est performant, plus le niveau global de connaissances de la population augmente, et plus il est juste et « démocratique » et que seul un système éducatif juste et « démocratique » est socialement performant (DUBET, et al., 2010; BERKEMEYER et al., 2012). Pour cela, l'évaluation d'une politique éducative ne peut se réduire à observer le curseur des classements internationaux de performance (MONS, 2008), mais doit pouvoir tester sa capacité à offrir des opportunités et des résultats à l'ensemble de ses élèves et de ses étudiants, chaque niveau éducatif étant doté de moyens et de responsabilités pour pouvoir aux besoins des catégories les plus démunies économiquement, socialement et culturellement. Si le niveau moyen des connaissances des populations a augmenté depuis la 2^{ème} Guerre Mondiale, si l'on observe donc une dynamique positive, les inégalités sociales et culturelles au sein des systèmes éducatifs perdurent, la structure inégalitaire et compétitive du système soumise à des pressions et ajustements reste fondamentalement inchangée. En effet, les réformes en termes de programmes, de curriculum, de formation des enseignants doivent être pensées et soutenues par des réformes structurelles, permettant notamment la diversification de l'enseignement supérieur, des certifications et du financement de provisions éducatives pour les populations les plus dépendantes d'enseignements efficaces (TEESE, 2013, p. 55).

Cette réflexion se nourrit toujours des outils conceptuels proposés par Bourdieu (capital économique, social, culturel, et symbolique, mais aussi de la relative autonomie du champ éducatif), outils soumis à l'épreuve des faits et des contextes particuliers, ce que cet itinéraire de recherche en Australie a illustré. Elle s'enrichit désormais de comparaisons internationales, dont une lecture sociologique donne également raison aux apports théoriques de Bourdieu pour toujours penser l'impensé et clarifier les implicites culturels qui

resurgissent et surgissent différemment dans le temps et dans l'espace social et éducatif.

Vale Bourdieu!

Références bibliographies

- ANDERSON, Don S.; VERVOORN, Aat Emile. *Access to Privilege: Patterns of Participation in Australian Post-Secondary Education*. Canberra: Australian National University Press, 1983.
- BERKEMEYER, Nils; BOS, Wilfried and MANITIUS, Veronika. *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". *Revue française de Sociologie*, n. 7, 1966, p. 325-347.
- BOURDIEU, Pierre. "The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities". In Eggleston, John. (ed.). *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen, 1974, p. 32-46.
- BOURDIEU, Pierre. "Classement, déclassement, reclassement". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 24, 1978, p. 2-22.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et l'esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations Pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT MARTIN, Monique. de. "Les catégories de l'entendement professoral". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 3, 1975, p. 68-93.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; SAINT MARTIN, Monique de. *Rapport pédagogique et communication*. Paris: La Haye/Mouton, 1965.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; SAINT MARTIN, Monique de. *Academic Discourse. Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*, trans. R. Teese. Cambridge: Polity Press, 1994.
- CONNELL, Raewyn; ASHENDEN, Dean et al. *Making the Difference*. Sydney: Allen & Unwin, 1982.
- COULANGEON, Philippe; DUVAL, Julien. *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu* (eds.). Paris: La Découverte, 2010.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. *Les sociétés et leur écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil, 2010.

- DUNN, Terrence R. "An Empirical Demonstration of Bias. In HSC Examination Results". *The Australian Journal of Education*, n. 26, 1982, p. 190-203.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris- Bruxelles: DeBoeck Université/INRP, 1997.
- KEEVES, John P. et al. *Australian Education. Review of Recent Research*. Sydney: Allen & Unwin, 1987.
- LAMB, Stephen. "Cultural consumption and the educational plans of Australian secondary school students". *Sociology of Education*, n. 62, 1989, p. 95-108.
- LAMB, Stephen. "Cultural selection in Australian secondary schools". *Research in Education*, n. 43, 1990, p. 1-43.
- LAMB, Stephen. "Gender differences in mathematics participation in Australian schools: some relationships with social class and school policy". *British Educational Research Journal*, n. 22, 1996, p. 223-240.
- LAMB, Stephen. "Gender differences in mathematics participation: an Australian perspective", *Educational Studies*, n. 23, 1997, p. 105-125.
- MONS, Nathalie. "Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales". *Revue française de pédagogie*, n. 164, 2008, p. 5-13.
- OZOLINS, Uldis. "Victorian HSC examiners' reports: a study of cultural capital", *Melbourne Working Papers*, n. 3, 1981, p. 142-83.
- PENINGTON, David. "The Future of Australian Higher Education". In Michael Dugan (ed.), 'Furious Agreement'. *Forty Prominent Australians focus on the next Fifty Years*. Melbourne: Penguin Books, 1991, p. 183-189.
- TEESE, Richard. Review of CONNELL, Raewy; ASHENDEN, Dean. et al., *Making the Difference*. In *Thesis 11*, 5-6, 1982, p. 328-331.
- TEESE, Richard. *Academic Success and Social Power. Examinations and Inequality* Carlton South: Melbourne University Press, 2002.
- TOOMEY, Derek. "What causes educational disadvantage?". In BROWNE, Ronald Kentish; MAGIN, Douglas. (eds.). *Sociology of Education. A Source Book of Australian Studies*, New edition. South Melbourne: Macmillan, 1976, p. 271-282.
- WEST, Leo H. T. "Differential prediction of first year university performance for students from different social backgrounds". *The Australian Journal of Education*, n. 29, 1985, p. 175-187.

Recebido em: 06/08/2013

Aprovado em: 20/02/2014

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 15 - Número 29 - Ano 2014

revistalinhas@gmail.com