

LE SENS COMMUN

pierre bourdieu

**la noblesse
d'état**

grandes écoles et esprit de corps



LES ÉDITIONS DE MINUIT

la noblesse d'État

OUVRAGES DE PIERRE BOURDIEU

- SOCIOLOGIE DE L'ALGÉRIE, Paris, P.U.F., 2^e édit., 1961.
THE ALGERIANS, Boston, Beacon Press, 1962.
TRAVAIL ET TRAVAILLEURS EN ALGÉRIE, Paris, Mouton, 1963
(avec A. Darbel, J.-P. Rivet et C. Seibel).
LE DÉRACINEMENT, Paris, Éd. de Minuit, 1964, nouvelle édition, 1977 (avec A. Sayad).
LES ÉTUDIANTS ET LEURS ÉTUDES, Paris, Mouton, 1964 (avec J.-C. Passeron).
LES HÉRITIERS, Paris, Éd. de Minuit, 1964 (avec J.-C. Passeron).
UN ART MOYEN, Paris, Éd. de Minuit, 1965 (avec L. Boltanski, R. Castel et J.-C. Chamboredon).
RAPPORT PÉDAGOGIQUE ET COMMUNICATION, Paris, Mouton, 1965 (avec J.-C. Passeron et M. de Saint-Martin).
L'AMOUR DE L'ART, Paris, Éd. de Minuit, 1966, nouvelle édition, 1969 (avec A. Darbel et D. Schnapper).
LE MÉTIER DE SOCIOLOGUE, Paris, Mouton/Bordas, 1968, nouvelle édition, 1973 (avec J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron).
ZUR SOZIOLOGIE DER SYMBOLISCHEN FORMEN, Francfort, Suhrkamp, 1970.
LA REPRODUCTION, Paris, Éd. de Minuit, 1970 (avec J.-C. Passeron).
ESQUISSE D'UNE THÉORIE DE LA PRATIQUE, précédée de trois études d'ethnologie kabyle, Genève, Droz, 1972, nouvelle édition, Le Seuil, 2000.
DIE POLITISCHE ONTOLOGIE MARTIN HEIDEGGERS, Francfort, Syndicat, 1976.
ALGÉRIE 60, Paris, Éd. de Minuit, 1977.
LA DISTINCTION, Paris, Éd. de Minuit, 1979.
LE SENS PRATIQUE, Paris, Éd. de Minuit, 1980.
QUESTIONS DE SOCIOLOGIE, Paris, Éd. de Minuit, 1980.
LEÇON SUR LA LEÇON, Paris, Éd. de Minuit, 1982.
CE QUE PARLER VEUT DIRE, Paris, Fayard, 1982.
HOMO ACADEMICUS, Paris, Éd. de Minuit, 1984.
CHOSSES DITES, Paris, Éd. de Minuit, 1987.
L'ONTOLOGIE POLITIQUE DE MARTIN HEIDEGGER, Paris, Éd. de Minuit, 1988.
LA NOBLESSE D'ÉTAT, Paris, Éd. de Minuit, 1989.
LANGUAGE AND SYMBOLIC POWER, Cambridge, Polity Press, 1991.
RÉPONSES, *Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Libre examen/Seuil, 1992 (avec Loïc J.-D. Wacquant).
LES RÈGLES DE L'ART, *Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Libre examen/Seuil, 1992.
LA MISÈRE DU MONDE, Paris, Libre examen/Seuil, 1993 (ouvrage collectif sous sa direction).
LIBRE-ÉCHANGE, Paris, Les presses du réel/Seuil, 1994 (avec Hans Haacke).
RAISONS PRATIQUES, *Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, 1994.
SUR LA TÉLÉVISION, *suivi de L'emprise du journalisme*, Raisons d'agir, 1996.
MÉDITATIONS PASCALIENNES, Le Seuil, « Liber », 1997.
LES USAGES SOCIAUX DE LA SCIENCE, *Pour une sociologie clinique du champ scientifique* INRA, 1997.
LA DOMINATION MASCULINE, Le Seuil, « Liber », 1998.
CONTRE-FEUX 1, *Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Raisons d'agir, 1998.
PROPOS SUR LE CHAMP POLITIQUE, Presses universitaires de Lyon, 2000.
LES STRUCTURES SOCIALES DE L'ÉCONOMIE, Le Seuil, « Liber », 2000.
CONTRE-FEUX 2, *Pour un mouvement social européen*, Raisons d'agir, 2001.
LANGAGE ET POUVOIR SYMBOLIQUE, Le Seuil, 2001.
SCIENCE DE LA SCIENCE ET RÉFLEXIVITÉ, Raisons d'agir, 2001.
INTERVENTIONS (1961-2001), *Science sociale & action politique*, Agone, 2002.
LE BAL DES CÉLIBATAIRES, *Crise de la société paysanne* en Béarn, Le Seuil, 2002.
IMAGES D'ALGÉRIE : UNE AFFINITÉ ÉLECTIVE, Actes Sud/Institut du monde arabe, 2003.
SI LE MONDE M'EST SUPPORTABLE, C'EST PARCE QUE JE PEUX M'INDIGNER (avec Antoine Spire) l'Aube, 2003.
ESQUISSE POUR UNE AUTO-ANALYSE, Raisons d'agir, 2004.
ESQUISSES ALGÉRIENNES, Le Seuil, « Liber », 2008.
SUR L'ÉTAT. Cours au Collège de France (1989-1992), Le Seuil, 2012.

pierre bourdieu

la noblesse d'État

grandes écoles et esprit de corps



LES ÉDITIONS DE MINUIT

« À beaux deniers comptants, des enfants anoblis
Du collège, en un saut, volent aux fleurs de lis.
Là sifflant, chantant, pensant à leurs maîtresses,
Cuirassés d'ignorance et fiers de leurs richesses,
Ces Catons de vingt-ans vont à tort, à travers,
Décider sans appel des intérêts divers. »

Le Pot aux roses découvert, ou le Parlement dévoilé, 1789.

prologue

structures sociales et structures mentales

Conforme à l'idée que l'on s'en fait d'ordinaire, la sociologie se donne pour fin de porter au jour les structures les plus profondément enfouies des différents mondes sociaux qui constituent l'univers social, et aussi les « mécanismes » qui tendent à en assurer la reproduction ou la transformation. Mais, plus proche en cela d'une psychologie, sans doute bien différente de l'image la plus répandue de cette science, une telle exploration des structures objectives est aussi, et dans le même mouvement, une exploration des structures cognitives que les agents engagent dans leur connaissance pratique des mondes sociaux ainsi structurés : il existe une correspondance entre les structures sociales et les structures mentales, entre les divisions objectives du monde social – notamment en dominants et dominés dans les différents champs – et les principes de vision et de division que les agents leur appliquent.

Bien que les deux démarches, que l'on peut caractériser comme « structuraliste » et « constructiviste », soient en bonne logique inséparables, les exigences de la recherche amènent à privilégier soit l'exploration des structures objectives (comme ici dans la troisième partie de l'ouvrage), soit, au contraire, l'analyse des structures cognitives que les agents investissent dans les actions et les représentations par lesquelles ils construisent la réalité sociale et négocient les conditions mêmes dans lesquelles s'effectuent leurs échanges communicatifs (comme ici dans la première partie¹). Mais l'analyse des structures et des

1. Dans un travail ancien, qui annonçait certaines des recherches les plus typiquement constructivistes que les amateurs de classifications scolaires opposent parfois à *La Reproduction* (je pense par exemple à A. Cicourel *et al.*, *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press, 1974), il était montré comment professeurs et étudiants s'accordent tacitement pour accepter une situation de communication qui, lorsqu'on en mesure le strict rendement technique, paraît totalement dysfonctionnelle, les premiers agissant comme s'ils étaient compris et veillant en tout cas à éviter toute évaluation de la compréhension, les autres se comportant comme s'ils

« mécanismes » ne prend toute sa force explicative et sa vérité descriptive que parce qu'elle inclut les acquis de l'analyse des schèmes de perception, d'appréciation et d'action que les agents, élèves aussi bien que professeurs, mettent en œuvre dans leurs jugements et leurs pratiques : si l'institution scolaire fait penser à une immense machine cognitive qui redistribue continuellement les élèves soumis à son examen conformément à leur position antérieure dans les distributions, son action classificatoire n'est en réalité que la résultante de milliers d'actions et d'effets produits par des agents qui agissent comme autant de machines cognitives à la fois indépendantes et objectivement orchestrées. Et, inversement, l'analyse des actes de construction que les agents opèrent tant dans leurs représentations que dans leurs pratiques ne prend tout son sens que si elle s'impose de ressaisir aussi la genèse sociale des structures cognitives qu'ils y engagent. Ce faisant, et bien qu'elle se donne aussi pour projet d'appréhender les formes sociales *a priori* de l'expérience subjective, elle se sépare de toutes les espèces d'analyse d'essence que les ethnométhodologues remettent au goût du jour sous des apparences plus ou moins rénovées : sans doute les agents construisent-ils la réalité sociale, sans doute entrent-ils dans des luttes et des transactions visant à imposer leur vision, mais ils le font toujours avec des points de vue, des intérêts et des principes de vision déterminés par la position qu'ils occupent dans le monde même qu'ils visent à transformer ou à conserver. Les structures fondamentales des systèmes de préférences socialement constitués qui sont le principe générateur et unificateur des choix en matière d'institution scolaire, de discipline, mais aussi de sport, de culture ou d'opinions politiques, peuvent être rattachées par une relation intelligible à des divisions objectives de l'espace social comme celles qui, dans le cas des élèves de grandes écoles, s'établissent, en matière de capital économique ou culturel, entre les deux pôles du champ du pouvoir.

L'anthropologie n'est pas une physique sociale, mais elle ne se réduit pas à une phénoménologie ou une sémiologie. La statistique permet de porter au jour des processus tels que ceux

comprenaient et éludant la question même de l'intelligibilité du discours magistral (cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron et M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965).

qui conduisent à l'élimination différentielle des élèves de différentes origines et qui présentent une telle régularité dans la complexité qu'on serait tenté d'emprunter, pour les décrire, des métaphores mécanistes. En fait, ce qui est en jeu dans le monde social, ce ne sont pas des particules de matière inertes et interchangeable, mais des agents discernables et dotés de discernement qui réalisent les innombrables opérations d'ordination à travers lesquelles se reproduit et se transforme continûment l'ordre social. Mais ce ne sont pas davantage des consciences agissant en pleine connaissance de cause. Le discernement qui est au principe à la fois des actes classificatoires et de leurs produits, c'est-à-dire de pratiques, de discours ou d'œuvres différents, donc discernables et classables, n'est pas l'acte intellectuel d'une conscience posant explicitement ses fins dans un choix délibéré entre des possibles constitués comme tels par un projet, mais l'opération pratique de l'*habitus*, c'est-à-dire de schèmes générateurs de classements et de pratiques classables qui fonctionnent dans la pratique sans accéder à la représentation explicite, et qui sont le produit de l'incorporation, sous forme de dispositions, d'une position différentielle dans l'espace social – défini précisément, comme le veut Strawson, par l'extériorité réciproque des positions. Du fait que l'*habitus* est lié génétiquement (et aussi structurellement) à une position, il tend toujours à exprimer, à travers des schèmes qui en sont la forme incorporée, à la fois l'espace des positions différentes ou opposées (par exemple : haut/bas) qui sont constitutives de l'espace social et une prise de position pratique sur cet espace (quelque chose comme « je suis en haut ou en bas et j'ai à m'y tenir »). Sa tendance à se perpétuer selon sa détermination interne, son *conatus*, en affirmant son autonomie par rapport à la situation (au lieu de se soumettre à la détermination externe de l'environnement, comme la matière), est une tendance à perpétuer une identité qui est différence. Aussi est-il au principe de stratégies de reproduction qui tendent à maintenir les écarts, les distances, les relations d'ordre, concourant ainsi en pratique (et non de façon consciente et délibérée) à reproduire tout le système des différences constitutives de l'ordre social.

La lecture double qu'appelle la réalité sociale implique donc une double rupture avec les approches unilatérales dont l'insuf-

fisance ne se fait jamais autant sentir que lorsqu'il s'agit d'analyser des pouvoirs qui, comme ceux du système d'enseignement, ne s'exercent qu'avec la complicité active de ceux qui les imposent ou les subissent². On ne peut comprendre la violence symbolique de ce que l'on a désigné hâtivement comme des « appareils idéologiques d'État » qu'à condition d'analyser dans le détail la relation entre les caractéristiques objectives des organisations qui l'exercent et les dispositions socialement constituées des agents sur lesquels elle s'exerce. Le miracle de l'efficacité symbolique s'abolit si l'on voit que cette véritable action magique d'influence ou, le mot n'est pas trop fort, de *possession*, ne réussit que pour autant que celui qui la subit contribue à son efficacité ; qu'elle ne le contraint que dans la mesure où il est prédisposé par un apprentissage préalable à la *reconnaître*. Il n'en va vraiment ainsi que lorsque les catégories de perception et d'action qu'il met en œuvre dans les actes individuels à travers lesquels s'accomplit la « volonté » et le pouvoir de l'institution, qu'il s'agisse des appréciations d'un professeur à propos d'un exercice ou des préférences d'un élève pour un établissement scolaire ou une discipline, sont en accord immédiat avec les structures objectives de l'organisation parce qu'elles sont le produit de l'incorporation de ces structures.

On rencontrera tout au long de ce livre de ces possédés qui font les quatre volontés de l'institution, parce qu'ils sont l'institution faite homme, et qui, dominés ou dominants, ne peuvent en subir ou en exercer pleinement la nécessité que parce qu'ils l'ont incorporée, qu'ils font corps avec elle, qu'ils lui donnent

2. Je ne redirai pas, parce que tout le travail présenté ci-dessous est là pour l'affirmer, mon refus absolu des refus sectaires de telle ou telle méthode de recherche, l'enquête par questionnaire et la statistique pour les uns, qui ne jurent que par l'analyse de discours ou l'observation directe, les approches dites qualitatives pour les autres, qui ne veulent rien connaître en dehors d'un usage bien particulier et hautement codifié de la statistique. Les techniques les plus élémentaires de la sociologie de la science suffiraient à établir que les dénonciations que certains ethnométhodologues lancent contre les sociologues, purement et simplement identifiés à une manière, sans doute dominante dans l'establishment américain, de concevoir la science sociale, doivent leur efficacité mobilisatrice au fait qu'elles permettent à beaucoup de sociologues de convertir en refus électif certains manques de leur formation ; et que le mépris des méthodologues pour tout ce qui s'écarte tant soit peu des canons étriqués qu'ils érigent en mesure absolue de la rigueur sert souvent à masquer la platitude routinisée d'une pratique sans imagination et presque toujours démunie de ce qui constitue sans doute la condition véritable de la véritable rigueur : la critique réflexive des techniques et des procédures.

corps. En présence de ces différentes formes de possession, la tâche de la science est double, et d'apparence contradictoire : contre la tendance première à les considérer comme allant de soi parce qu'elles sont dans l'ordre des choses, elle doit rappeler le caractère arbitraire, injustifiable, et, si l'on veut, pathologique, de toutes les passions dont elle observe les manifestations ; ce qui impose parfois que, pour briser l'adhésion doxique aux évidences, elle recoure à une rhétorique de la distanciation, souvent confondue avec la simple humeur critique de la polémique ordinaire³. Mais elle doit aussi rendre raison des passions, fondées sur l'*illusio*, l'investissement dans le jeu, qui s'engendrent dans la relation entre un habitus et le champ auquel il est ajusté ; rendre à ces passions leur raison d'être, leur nécessité, et les arracher ainsi à l'absurdité coupable à laquelle elles sont vouées lorsqu'on les traite comme les choix d'une liberté démissionnaire qui s'aliène dans la soumission volontaire à la fascination du pouvoir. Elle révoque ainsi l'alternative simpliste de la vision « centraliste » qui situe dans les « appareils idéologiques », investis d'un pouvoir souverain de coercition symbolique, le principe de toutes les conduites et de toutes les représentations aliénées, et de la vision que l'on peut appeler « spontanéiste », et qui, simple inversion de la précédente, inscrit en chacun des dominés le principe d'une soumission sans nécessité, parfois décrite dans le langage de la « servitude volontaire », aux contraintes, aux injonctions ou aux séductions du pouvoir (« le pouvoir vient d'en bas »).

3. Parmi les stratégies qu'emploie la résistance à l'analyse scientifique, une des plus infailibles consiste à détruire, dans son intention même, l'entreprise d'objectivation en réduisant à l'état de « critique », au sens de tous les jours, voire de satire ou de ragot, la description distanciée qui, du fait qu'elle suppose la mise en suspens de la croyance (ou, mieux, de l'adhésion doxique caractéristique de l'attitude ordinaire), est vouée à apparaître comme désenchantée et proche, parfois, de la dérision. Réduction d'autant plus facile, et plus probable, que l'effort pour communiquer le sentiment de la nécessité des pratiques ou des institutions objectivées a toutes les chances d'être mal compris – quand il n'est pas purement et simplement perçu, par une erreur inverse de la précédente, comme une tentative de légitimation typiquement fonctionnaliste. Le problème se pose avec une acuité particulière à la science lorsqu'elle traite d'univers sociaux comme le champ universitaire ou le champ intellectuel, qui se caractérisent par la prétention au monopole de leur propre objectivation et où les agents multiplient les objectivations partielles de leurs adversaires et les quasi-objectivations de leurs propres propriétés, et excellent dans l'élaboration de ce « presque-vrai » qui constitue sans doute la défense la plus redoutable contre le dévoilement de la vérité.

S'il est bon de rappeler que les dominés contribuent toujours à leur propre domination, il faut rappeler aussitôt que les dispositions qui les inclinent à cette complicité sont aussi l'effet, incorporé, de la domination. Au même titre, soit dit en passant, que celles qui font que, selon le mot de Marx, « les dominants sont dominés par leur domination ». La violence symbolique est cette forme particulière de contrainte qui ne peut s'exercer qu'avec la complicité active – ce qui ne veut pas dire consciente et volontaire – de ceux qui la subissent et qui ne sont déterminés que dans la mesure où ils se privent de la possibilité d'une liberté fondée sur la prise de conscience⁴. Cette contrainte tacitement consentie s'exerce nécessairement toutes les fois que les structures objectives rencontrent des structures mentales qui leur sont accordées. C'est sur la base de la complicité originaire entre les structures cognitives et les structures objectives dont elles sont le produit que s'instaure la soumission absolue et immédiate qui est celle de l'expérience doxique du monde natal, monde sans surprise où tout peut être perçu comme allant de soi parce que les tendances immanentes de l'ordre établi viennent continûment au-devant d'attentes spontanément disposées à les devancer.

L'analyse vaut aussi, on le verra, pour les agents engagés dans le champ universitaire, parmi lesquels se recrutent presque inévitablement ceux qui, écrivant sur le pouvoir, voire sur la « servitude volontaire », se pensent spontanément comme des exceptions à leurs propres analyses. C'est dans la mesure – et dans la mesure seulement – où leurs structures mentales sont objectivement accordées aux structures sociales du microcosme où leurs intérêts spécifiques s'engendrent et s'investissent – dans et par cet accord même – qu'ils contribuent sans en avoir conscience à exercer la domination symbolique qui s'exerce sur eux, c'est-à-dire sur leur inconscient : du fait de la relation d'homologie qui les unit aux structures de l'espace social, les hiérarchies qui organisent l'espace scolaire, comme les

4. Je rejoins ici par d'autres voies les analyses de Gilles Deleuze sur la liberté comme « augmentation de conscience » (G. Deleuze, *Le Pli. Leibniz et le Baroque*, Paris, éd. de Minuit, 1988, p. 99-102). Paradoxalement, il y a des gens pour stigmatiser comme « déterministes » des analyses qui, en essayant d'accroître l'espace ouvert à la conscience et à l'explicitation, offrent à ceux qui en font l'objet (ici, par exemple, les professeurs) la possibilité d'une libération.

hiérarchies entre les disciplines, les sections, les établissements, notamment lorsqu'elles opèrent à l'état incorporé sous la forme de principes de hiérarchisation (formellement neutres) des producteurs et des produits scolaires, sont la médiation active à travers laquelle les hiérarchies inscrites dans l'objectivité des structures sociales deviennent agissantes. Aussi longtemps que les principes qui orientent les pratiques sont laissés à l'état inconscient, les interactions de l'existence ordinaire sont, selon le mot de Marx, des « relations entre les hommes médiatisées par les choses » : entre celui qui juge et celui qui est jugé s'interposent, sous la forme de l'inconscient du « sujet » du jugement, la structure de la distribution du capital économique et du capital culturel et les principes de perception et d'appréciation qui en sont la forme transformée.

Ainsi, la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir – sans parler de la sociologie des philosophies du pouvoir. Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues, que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité : elle conduit en effet au principe des « mécanismes » responsables de la reproduction des structures sociales et de la reproduction des structures mentales qui, parce qu'elles leur sont génétiquement et structurellement liées, favorisent la méconnaissance de la vérité de ces structures objectives et, par là, la reconnaissance de leur légitimité. Du fait que, comme on l'a établi ailleurs⁵, la structure de l'espace social tel qu'il s'observe dans les sociétés différenciées est le produit de deux principes de différenciation fondamentaux, le capital économique et le capital culturel, l'institution scolaire qui joue un rôle déterminant dans la reproduction de la distribution du capital culturel, et, par là, dans la reproduction de la structure de l'espace social, est devenue un enjeu central des luttes pour le monopole des positions dominantes.

Il fallait faire son deuil du mythe de l'« École libératrice », garant du triomphe de l'*achievement* sur l'*ascription*, de ce

5. Cf. P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, éd. de Minuit, 1979, et « L'espace social et la genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, juin 1984, p. 3-14.

qu'on a conquis sur ce qu'on a reçu, des œuvres sur la naissance, du mérite et du don sur l'hérédité et le népotisme, pour apercevoir l'institution scolaire dans la vérité de ses usages sociaux, c'est-à-dire comme un des fondements de la domination et de la légitimation de la domination. Rupture d'autant plus difficile à accomplir, et à imposer, que ceux à qui elle incombe, c'est-à-dire les producteurs culturels, sont les premières victimes – et aussi les premiers bénéficiaires – de l'illusion légitimatrice. Il suffit de voir l'empressement anxieux avec lequel tous ceux qui ont intérêt à l'inconscience accueillent des entreprises de restauration de la Culture qui n'ont d'autre vertu que d'endormir la blessure infligée au narcissisme des privilégiés du capital culturel par la révélation des fondements banalement sociaux de leurs dilections distinctives.

Mais la souffrance que le dévoilement scientifique, en dépit de tout ce qu'il peut avoir de libérateur, suscite parfois, trouve aussi son principe dans le fait que le capital culturel a pour propriété spécifique d'exister à l'état incorporé, sous forme de schèmes de perception et d'action, de principes de vision et de division, de structures mentales. Comme le montre la violence des réactions que soulèvent les grandes révolutions symboliques, religieuses, politiques ou artistiques, dont l'analyse scientifique représente une variante, mais particulièrement radicale, l'objectivation des schèmes implicites de la pensée et de l'action constitue sans doute un attentat difficile à justifier contre les structures mêmes de la conscience, et une violence contre les fondements de l'expérience enchantée du monde que Husserl appelait l'« attitude naturelle »⁶. Rien ne ressemble plus à des guerres de religion que les « querelles scolaires » ou les débats à propos des choses de culture. S'il est sans doute plus facile de réformer la sécurité sociale que l'orthographe ou les programmes d'histoire littéraire, c'est que, en défendant l'aspect même le plus arbitraire d'un arbitraire culturel, les détenteurs de capital culturel – et sans doute, plus que tous, les petits porteurs, qui sont un peu comme les « pauvres blancs » de la culture – défendent non seulement leurs actifs, mais aussi quelque chose comme leur intégrité mentale.

6. Je pense ici particulièrement à l'analyse des structures de la perception professorale et aux réactions douloureuses et indignées qu'elle a suscitées (cf. chap. 2 ci-dessous).

C'est contre ce fanatisme, enraciné dans un aveuglement fétichiste, que travaille spontanément la science sociale lorsque, obéissant en cela comme ailleurs à sa vocation de dénaturalisation et de défatalisation, elle dévoile les fondements historiques et les déterminants sociaux de principes de hiérarchisation et d'évaluation qui doivent leur efficacité symbolique, manifeste notamment dans l'effet de destin exercé par les verdicts scolaires, au fait qu'ils se vivent et s'imposent comme absolus, universels et éternels.

première partie

les formes scolaires de classification *

« Pour que les jugements et les raisonnements de la magie soient valables, il faut qu'ils aient un principe soustrait à l'examen. On discute sur la présence ici ou là, et non pas sur l'existence du mana. Or ces principes des jugements et des raisonnements, sans lesquels on ne les croit pas possibles, c'est ce que l'on appelle en philosophie des catégories. Constamment présentes dans le langage, sans qu'elles y soient de toute nécessité explicites, elles existent plutôt sous la forme d'habitudes directrices de la conscience, elles-mêmes inconscientes. »

Marcel Mauss, « Introduction à l'analyse de quelques phénomènes religieux » (1906).

* Une première version de cette partie a été écrite en collaboration avec Monique de Saint Martin.

chapitre 1

pensée dualiste et conciliation des contraires

Il n'est sans doute pas d'objet qui, mieux que le système des relations statistiques caractérisant une population de *lauréats*, permette de saisir les structures sociales et les structures mentales qui commandent les verdicts scolaires : les lauréats du Concours général représentent la figure par excellence de l'« élite » scolaire qui livre, comme un test projectif, les schèmes classificatoires dont elle est le produit. Les principes en apparence les plus ineffables de la définition informulée et informulable de l'excellence scolaire n'ont jamais plus de chances de s'avouer ou de se trahir que dans les procédures plus ou moins institutionnalisées de sélection, qui sont en réalité des opérations de *cooptation* orientées par un sens pratique des affinités électives.

Les enquêtes sur lesquelles reposent ces analyses ont été menées par correspondance auprès des lauréats du Concours général des années 1966, 1967 et 1968 ; les taux de réponse ont atteint des chiffres exceptionnellement élevés (respectivement 81 %, 79 % et 71 %), ce qui constitue un bon indice des dispositions éthiques des lauréats (surtout si l'on observe que le troisième envoi a été fait aussitôt après mai 1968). La population des répondants ne présente aucun biais significatif sous le rapport des critères qu'il est possible de contrôler. On compte par exemple 33 % de filles dans l'échantillon, contre 32,5 % dans l'ensemble des lauréats, 23 % d'élèves des disciplines scientifiques dans les deux cas, 35,5 % d'élèves des lycées parisiens parmi les lauréats contre 39 % dans l'ensemble. La répétition de l'enquête sur une durée de vingt ans (de 1966 à 1986) permet d'établir que la structure de la population analysée selon les principales variables est restée parfaitement constante au cours du temps, mise à part une légère *translation vers le haut*, liée sans doute à l'intensification de la concurrence, de la distribution selon l'origine sociale (cf. Annexes 1 et 2, p. 82-89).

Toutes ces données sont *datées*. Est-ce à dire qu'elles soient, comme on l'entend d'ordinaire, démodées ou périmées ? Il est vrai que l'état du système d'enseignement dans lequel les systèmes de classement qui sont ici analysés ont trouvé leurs pleines conditions d'exercice est tombé au passé : 1968, la critique étudiante, la diffusion des travaux de sociologie (belle occasion de rappeler au sociologue qu'il rencontre sans cesse la sociologie dans son objet), les transformations du corps professoral et notamment les bouleversements de la hiérarchie des disciplines, le français et surtout la philosophie s'étant trouvés détrônés au profit des mathématiques, tout cela fait que les taxinomies professorales ne peuvent sans doute plus fonctionner aujourd'hui avec l'innocence triomphante qui donne à nombre des documents cités des airs de fossiles antédiluviens. Cela dit, si la philosophie, par exemple, a perdu son statut de marginalité un peu héroïque pour tomber dans une marginalité qui a beaucoup de peine à s'apparaître comme élective, elle continue à être identifiée, dans certaines régions du champ intellectuel, à la forme souveraine (sinon exclusive) de la pensée et elle persiste à imposer ses grandes alternatives classificatoires, par l'effet de l'hysteresis des habitus, qui trouve un renforcement permanent dans la nostalgie des journalistes culturels. Et l'on pourrait de même montrer que l'enseignement du français a réussi à sauver, pour l'essentiel, sa « vocation » de culte des textes sacrés, au prix d'un *aggiornamento* facilité par les fausses ruptures théoriques de la sémiologie et des diverses formes d'analyse de discours.

Mais là n'est pas l'essentiel : sans aller jusqu'à traiter l'objet concret, situé et daté, comme une simple occasion, ou un prétexte, le sociologue ne s'intéresse pas à lui dans ce qu'il a de contingent ou, si l'on veut, d'*historique*, au sens naïf du terme. Il vise non à raconter une histoire, mais à analyser un état ou un événement du monde social – ce peut être aussi bien la formation des futurs hauts fonctionnaires de la rue Saint-Guillaume aujourd'hui ou l'éducation des parlementaires de Dijon au XVIII^e siècle – pour en dégager des principes de compréhension ou d'explication qui pourront être appliqués à d'autres objets historiques. Cette sorte d'induction théorique vise à dégager du cas historique traité comme « cas particulier du possible » un corps de principes ou d'hypothèses destiné à gagner

en généralité à chacune de ses applications ultérieures. C'est ainsi que les analyses présentées ici invitent à examiner par exemple sur quel système de classement et quels indices s'appuient aujourd'hui les professeurs de mathématiques pour appréhender aussi bien, sinon mieux, que leurs collègues de français vingt ans plus tôt des propriétés sociales au travers de performances scolaires, et pour *naturaliser* en quelque sorte ces résultats.

L'analyse sociologique des formes scolaires de classification telles qu'elles peuvent être observées dans une conjoncture particulière (et là seulement : ceci étant dit contre les amateurs de dissertations dites philosophiques qui refléussent au sein même des sciences sociales) permet de dégager les questions que toute recherche peut et doit se poser (ceci étant dit contre l'illusion hyperempiriste de la pure soumission au donné) à propos d'agents et de situations profondément différents : en quoi et comment les catégories de perception et les formes d'expression qu'ils utilisent pour nommer des différences dont il n'est pas question de nier la réalité, pas plus en ce cas que dans le cas des dissertations de français ou de philosophie, permettent-elles aux professeurs de mathématiques de 1988 d'abolir ou de refouler la dimension sociale des performances enregistrées et des performances exigées et d'écarter toute interrogation sur les causes, celles qui se situent hors des prises du professeur, et qui ne dépendent pas de lui, mais aussi celles qui dépendent directement de lui, comme sa représentation de la norme, sa propension à nommer les performances dans un langage déshistoricisé et déshistoricisant, et pourtant chargé de connotations et de présuppositions sociales, et bien fait, en conséquence, pour les convertir en essences.

Dans ce cas, comme dans l'ensemble de l'ouvrage, on a dû renoncer à proportionner l'exposition des résultats à l'importance de l'effort qu'ils avaient demandé et se résigner à un compromis, parfois douloureux, entre deux exigences : d'un côté, les impératifs de la preuve empirique qui voudraient que l'on déploie dans des protocoles minutieux et exhaustifs toutes les opérations et tous les produits de la recherche, c'est-à-dire, concrètement, plusieurs centaines de tableaux statistiques produits et analysés, des monceaux de textes – extraits d'interviews ou d'ouvrages, documents historiques – dépouillés et interprétés ; d'un autre côté, les impératifs de la cohérence de

la démonstration et de la communicabilité du propos qui porteraient à réduire l'appareil de preuve au strict nécessaire, et à demander sa confiance au lecteur – qui peut toujours se reporter aux publications intermédiaires, où tous ces accompagnements indispensables sont livrés avec plus de détail.

La discipline des esprits

Le classement par « rangs de mérite » est si étroitement associé à l'idée de concours qu'il obnubile le classement selon la discipline : les matières qui, comme la philosophie ou le français et, dans leur ordre, les mathématiques, sont censées appeler le talent et le don et qui sont associées à la possession d'un capital culturel hérité très important, s'opposent à celles qui, comme la géographie et les sciences naturelles sont supposées exiger surtout le travail et l'étude, l'histoire et les langues anciennes ou modernes occupant une position intermédiaire (cf. tableaux 1 et 2). Les différences majeures portent sur des indices de la modalité du rapport à la culture : d'un côté, des disciplines qui découragent la bonne volonté et le zèle scolaire tant par le flou et l'imprécis des tâches proposées que par le vague et l'incertain des signes de réussite ou d'échec, qui demandent des acquis préalables souvent indéfinissables (« il faut avoir beaucoup lu ») ; de l'autre, des disciplines qui proposent des travaux où peut s'exprimer le goût du travail « bien fait » et qui apparaissent comme « sûres » et « payantes » parce que l'effort sait où s'appliquer et que l'effet du travail s'y mesure aisément.

Les lauréats de latin et de grec, qui comptent une part très élevée de « prix d'excellence » (63,5 %, contre 28,5 % en philosophie et 16,5 % seulement en français), se distinguent par un ensemble de traits systématiques : ils se disent plus souvent les meilleurs élèves de leur classe (dans 60 % des cas) que les autres lauréats des disciplines littéraires (43 % pour les élèves de philosophie et 25 % pour les seuls lauréats de français) et ils sont les plus nombreux parmi les littéraires à se dire forts en mathématiques (43,5 % contre 19 %) et jamais très faibles ; ils sont plus enclins aussi à juger leur devoir très bon ou excellent (26,5 % contre 18 %) et à employer, pour désigner l'élève qu'ils

PENSÉE DUALISTE ET CONCILIATION DES CONTRAIRES

Tableau 1
Caractéristiques des lauréats du Concours général suivant la discipline

	Philo n=21	Franc. n=12	Lat-Gr n=30	HistGe n=41	Langue n=52	Maths n=31	Phys n=17	Sc-Nat n=15	Autres n=40
Sexe									
Garçons	61,9	66,7	63,3	87,8	26,9	100	100	86,7	57,5
Fillles	38,1	33,3	36,7	12,2	73,1	-	-	13,3	42,5
Diplôme du père									
NR	4,7	8,3	6,7	9,7	21,1	12,9	11,7	13,3	15,0
Sans	4,7	-	-	4,8	5,7	-	-	-	2,5
CEP	23,8	25,0	13,3	17,1	3,8	3,2	11,7	33,3	17,5
BEPC	14,3	-	13,3	12,2	7,7	6,4	5,9	20,0	7,5
Bac	4,7	8,3	30,0	17,1	9,6	12,9	5,9	6,7	17,5
Pte.école	-	-	-	2,4	-	-	9,7	5,9	6,7
Licence	33,3	41,7	23,3	21,9	46,1	35,5	17,6	20,0	30,0
Agrégation	14,3	16,7	13,3	14,6	5,7	19,3	41,2	-	5,0
Age en première-terminale									
NR	-	16,5	-	-	-	-	-	6,5	5,0
<15-<16ans	-	-	-	-	-	6,4	-	-	-
15-16 "	4,7	33,3	26,7	7,3	7,7	29,0	5,9	-	2,5
16-17 "	38,1	8,3	40,0	43,9	42,3	41,9	52,9	6,7	25,0
17-18 "	42,8	41,7	30,0	41,4	30,7	16,1	41,2	66,7	30,0
18-19 "	14,3	-	3,3	7,3	19,2	6,4	-	20,0	37,5
Opinion sur le devoir									
NR	19,0	8,3	3,3	4,9	5,8	6,4	5,9	-	50,0
moyen	4,7	25,0	-	2,4	13,5	12,9	5,9	-	7,5
bon	66,7	50,0	66,7	70,7	61,5	45,2	47,0	60,0	22,5
très bon	4,7	16,7	23,3	22,0	15,4	32,2	35,3	40,0	15,0
excellent	4,7	0	6,7	0	3,8	3,2	5,9	-	5,0
Prix obtenus dans l'année									
NR	23,8	-	3,3	2,4	11,5	12,9	-	6,7	15,0
aucun	-	8,3	-	4,9	5,8	3,2	5,9	13,3	50,0
1 prix	9,5	33,3	3,3	7,3	11,5	3,2	5,8	26,7	12,5
plusieurs	38,1	41,7	30,0	39,0	38,5	32,3	29,4	20,0	12,5
excellence	28,6	16,7	63,3	46,3	32,7	48,4	58,8	33,3	10,0
Etes-vous le meilleur élève ?									
NR	14,3	8,3	-	-	5,7	6,4	17,6	6,7	2,5
NSP	-	16,7	6,7	2,4	-	6,4	-	-	2,5
Non	42,8	50,0	33,3	46,3	55,8	48,4	11,8	53,3	80,0
Oui	42,8	25,0	60,0	51,2	38,5	38,7	70,6	40,0	15,0
Réussite due à :									
NR	-	8,3	3,3	-	-	6,4	-	-	5,0
don	28,6	50,0	40,0	31,7	50,0	29,0	47,0	6,6	45,0
travail	19,0	-	3,3	2,4	3,8	9,7	5,9	13,3	2,5
chance	4,8	8,3	-	4,9	3,8	3,2	-	-	-
méthode	19,0	25,0	40,0	43,9	21,1	29,0	29,4	46,7	25,0
professeur	19,0	8,3	3,3	12,2	13,5	16,1	11,8	26,7	22,5
autre	9,5	-	10,0	4,9	7,7	6,4	5,9	6,6	-
Anciens lauréats cités et/ou connus									
NR	52,4	50,0	50,0	58,5	59,6	51,6	47,0	40,0	55,0
Aucun	14,3	16,7	10,0	12,2	15,4	12,9	11,7	40,0	22,5
1 et plus	33,3	33,3	40,0	29,2	25,0	35,5	41,2	20,0	22,5
L'élève que vous êtes									
NR	52,4	41,6	46,7	53,7	51,9	54,8	41,2	40,0	60,0
facilité	19,0	16,7	16,7	22,0	21,1	16,1	23,5	33,3	25,0
rigueur	9,5	16,7	26,7	19,5	7,7	16,1	29,4	-	-
tenacité	14,3	8,3	3,3	2,4	15,4	9,7	5,9	26,7	12,5
brillant	4,8	16,7	6,7	2,4	3,8	3,2	-	-	2,5

LA NOBLESSE D'ÉTAT

Tableau 2
Caractéristiques des lauréats du Concours général selon la discipline

	Philo n=21	Franc. n=12	Lat-Gr n=30	HistGé n=41	Langue n=52	Maths n=31	Phys n=17	Sc-Nat n=15	Autres n=40
Professions par ordre d'intérêt									
NR	-	-	10,0	4,9	7,7	9,7	5,9	-	7,5
avocat	-	-	3,3	2,4	1,9	3,2	-	-	2,5
diplomate	4,7	25,0	3,3	48,8	9,6	-	5,9	26,7	7,5
ingénieur	-	-	-	-	5,7	12,9	-	11,7	13,3
prof.cherch	71,4	41,7	63,3	31,7	32,7	67,7	76,5	53,3	42,5
artiste	23,8	33,3	20,0	12,2	42,3	6,4	-	6,6	40,0
Intérêt pour la géographie									
NR	4,7	-	3,3	-	3,8	3,2	-	6,7	-
pas, peu	28,6	41,7	26,7	-	25,0	45,2	29,4	13,3	42,5
moyen	33,3	33,3	40,0	12,2	44,2	35,5	41,2	60,0	32,5
bcp, très	33,3	25,0	30,0	87,8	26,9	16,1	29,4	20,0	25,0
Professeur idéal									
NR	-	-	3,3	-	-	3,2	-	-	2,5
brillant	9,5	25,0	3,3	14,6	9,6	12,9	11,8	6,7	7,5
conscienc.	9,5	-	6,7	19,5	3,8	12,9	-	40,0	5,0
pédagogue	33,3	16,7	46,7	48,8	63,5	58,1	58,8	33,3	55,0
savant	4,8	-	10,0	4,8	3,8	-	17,6	6,7	10,0
créateur	42,9	50,0	16,7	12,2	15,4	12,9	11,8	6,7	15,0
autre	-	8,3	13,3	-	3,8	-	-	6,7	5,0
Fréquentation du cinéma									
NR	4,7	-	-	-	1,9	6,4	-	6,7	7,5
jamais	9,5	-	10,0	4,9	3,8	6,4	-	13,3	-
1/semaine	23,8	50,0	10,0	9,7	25,0	16,1	17,6	26,7	25,0
1/mois	47,6	25,0	43,3	51,2	38,5	32,3	52,9	33,3	37,5
irrégulier	14,3	25,0	36,7	34,1	30,8	38,7	29,4	20,0	30,0
Echelle politique									
NR	19,0	16,7	23,3	14,6	17,3	19,4	5,9	20,0	15,0
NSP	-	8,3	-	4,9	13,5	3,2	5,9	6,7	7,5
Ext.gauche	19,0	8,3	3,3	9,7	7,7	6,4	17,6	13,3	10,0
Gauche	33,3	50,0	30,0	22,0	28,8	32,3	47,1	13,3	25,0
Centre	23,8	-	20,0	26,8	17,3	12,9	17,6	40,0	27,5
Droite	4,7	8,3	6,7	7,3	13,5	9,7	-	6,7	10,0
Ext.droite	-	-	3,3	7,3	1,9	6,4	-	-	2,5
Autre	-	8,3	13,3	7,3	-	9,7	5,9	-	2,5
Grande école où vous aimeriez entrer									
NR	61,9	58,3	56,7	70,7	69,2	58,1	52,9	46,7	80,0
Aucune	23,8	8,3	-	-	5,7	-	-	13,3	20,0
ENS	14,3	33,3	40,0	19,5	15,4	16,1	29,4	6,7	-
Polytech.	-	-	3,3	-	3,8	12,9	17,6	6,7	-
ENA	-	-	-	4,9	1,9	3,2	-	6,7	-
Sc.Po.	-	-	-	4,9	3,8	3,2	-	-	-
Autre	-	-	-	-	-	6,4	-	20,0	-
Comment vous jugez-vous en maths ?									
NR	4,7	-	3,3	4,9	-	6,4	-	-	2,5
très faible	14,3	25,0	-	12,2	15,4	-	-	-	7,5
faible	28,6	25,0	6,7	12,2	21,1	-	-	33,3	27,5
moyen	33,3	33,3	46,7	48,8	42,3	3,2	-	53,3	42,5
fort	14,3	16,7	33,3	17,1	21,1	35,5	47,1	13,3	17,5
très fort	4,7	-	10,0	4,9	-	54,8	52,9	-	2,5

voudraient être, les mêmes qualificatifs que pour décrire l'élève qu'ils sont, indices d'une *certitudo sui* à la mesure de leur consécration scolaire. Ils se destinent presque tous (92,5 %, non-réponses exclues) à l'École normale supérieure ; ils sont plus enclins que les autres à ranger au premier rang les professions de professeur ou de chercheur (soit 63,5 %, contre 41,5 % pour les lauréats de français, 35 % pour les lauréats de géographie, 33 % pour les lauréats de langues et 29 % pour les lauréats d'histoire) ; c'est encore parmi eux que l'on enregistre le taux le plus élevé (80 %) d'élèves capables de citer les noms d'anciens lauréats (à l'opposé des lauréats de sciences naturelles, 33,5 %) et qui projettent de s'inscrire à l'Association des lauréats du Concours général.

L'antagonisme des positions – celle que condense l'antithèse canonique du « brillant » et du « sérieux », ou l'opposition entre l'agrégation des lettres et l'agrégation de grammaire – se présente dans toute son intensité lorsque l'on confronte les lauréats de français (qui sont dans une forte proportion des lauréates) issus des régions dominantes de l'espace social et les lauréats en langues anciennes issus des positions moyennes. Ces derniers, souvent originaires de familles peu nombreuses, ont été « poussés » par leur famille (ils ont appris à lire avant d'aller à l'école ; ils ont entendu parler du Concours général très tôt, etc.) et ont manifesté au plus haut degré (75 %) les vertus de docilité et de constance que semble sanctionner le prix d'excellence. Adhérant fortement aux valeurs scolaires (ils justifient l'inscription à l'Association des lauréats du Concours général en invoquant la nécessité de « défendre les humanités » et reprennent à leur compte le thème professoral de la « baisse de niveau »), ils se destinent pour la plupart aux classes préparatoires et placent au premier rang les professions de professeur et de chercheur. À l'opposé, les lauréats de français issus du pôle dominant de l'espace social qui, toujours très précoces, ont, pour la moitié d'entre eux, sauté une classe au cours de leurs études, demandent tous que le professeur soit d'abord créateur ou brillant, citent le don comme principal facteur de réussite, manifestent plus que les autres leur dédain pour la géographie et entretiennent le rapport le plus libre à la culture scolaire.

Les matières à talent, qui offrent le placement le plus rentable au capital culturel hérité, c'est-à-dire à la culture dite « libre » (par opposition à « scolaire ») et au rapport familial avec la culture qui s'acquiert seulement par les apprentissages diffus de

l'éducation familiale, ont un recrutement social plus élevé que les matières qui donnent aux élèves issus des régions dominées de l'espace social l'occasion de manifester des dispositions éthiques capables de remplir là mieux qu'en d'autres domaines leur fonction compensatoire.

C'est parmi les lauréats de français et de mathématiques que se manifeste le plus souvent le dédain pour la géographie (45 % des lauréats de mathématiques, 41,5 % des lauréats de français déclarant n'avoir que peu ou pas de goût pour la géographie, contre par exemple 25 % des lauréats de langues ou 13,5 % seulement des lauréats de sciences naturelles) ; les lauréats de français sont aussi les plus enclins à invoquer le « don » pour expliquer leur réussite (que les lauréats d'histoire, de géographie et de sciences naturelles attribuent plutôt à un travail méthodique et régulier) ; enfin, les lauréats de français et de philosophie définissent le plus souvent le professeur idéal comme « créateur », tandis que les lauréats d'histoire, de géographie et de sciences naturelles le caractérisent plutôt comme « consciencieux »¹. Plus significatif, le fait que les lauréats des disciplines littéraires les plus nobles, le français et la philosophie, se distinguent des autres par l'étendue et la diversité de leurs lectures ou par leurs connaissances en des matières qui ne sont pas directement enseignées, comme la peinture et la musique (ils citent plus souvent que les autres des peintres ou des musiciens rarement nommés).

À la différence de ceux qui, devant toute leur culture à l'école, ont des connaissances, des préférences et des pratiques « classiques », « livresques » et « scolaires », directement subordonnées à l'École lors même qu'elles ne sont pas directement produites par les exercices de l'École, les lauréats de français ou

1. Interrogés sur les facteurs de réussite, 50 % des lauréats de français citent le « don », contre 40 % des lauréats de latin-grec, 6,5 % des lauréats de sciences naturelles ; pour le travail méthodique et régulier, ces proportions sont respectivement de 25 %, 40 %, 46,5 %. Pour 50 % des lauréats de français, le professeur idéal doit être créateur ; 17,5 % des lauréats de géographie (19,5 % pour l'ensemble des historiens et des géographes) et surtout 40 % des lauréats de sciences naturelles demandent qu'il soit d'abord « consciencieux », qualité jamais citée au premier rang par les lauréats de français. Les lauréats de latin-grec demandent que le professeur soit savant dans 10 % des cas, contre 0 % parmi les lauréats de français et 5 % parmi les lauréats de philosophie, histoire et géographie.

de philosophie manifestent de toutes les façons qu'ils ont une marge de liberté et de sécurité assez grande pour être en mesure d'entretenir avec la culture, entendue de façon plus « libre » et moins « scolaire », un rapport de dilettantisme éclairé et de familiarité éclectique qui peut s'étendre ou se transposer à des domaines non encore reconnus et consacrés par l'École : c'est ainsi qu'ils ont la fréquentation la plus forte du cinéma (50 % des lauréats de français et 24 % des lauréats de philosophie y vont au moins une fois par semaine, contre 17,5 % des lauréats de géographie et 10 % des lauréats de latin-grec)², et surtout la plus forte propension à adopter une disposition « cultivée » dans ces matières « libres » (cinéma ou jazz).

Soit quelques jugements à propos du jazz qui illustrent bien cette opposition : [1] « expression artistique très riche et séduisante » (français, fils d'ingénieur chimiste) ; « Il y a parfois dans le jazz ce qu'on peut appeler un langage affectif » (philosophie, fils de journaliste) ; « Le jazz est une tentative artistique originale, provenant de la fusion originelle du folklore religieux noir et du folklore européen. L'apport "noir" lui a apporté un rythme puissant et irrésistible... on "sent" tout ce que l'interprète met dans l'œuvre artistique. D'autre part, l'air de jazz n'est pas figé, immuable, mais par contre susceptible de variation, d'interprétations nouvelles et originales, contrairement aux autres œuvres musicales qui sont "enfermées" dans leur partition » (mathématiques, fils d'ingénieur technique). [2] « Le rythme est moderne et semble traduire toutes les aspirations du monde surtout quand il est joué par des Noirs » (sciences naturelles, fils de commerçant) ; « Le jazz de l'époque des *blues* de la Nouvelle-Orléans traduit un certain esprit malheureux des Noirs » (sciences naturelles, fille d'ouvrier mécanicien).

Et l'on peut voir encore l'indice d'une inclination à adopter une posture d'apprenti intellectuel dans le fait que les lauréats

2. Les mêmes oppositions se retrouvent à propos de la radio et de la télévision : tandis que les lauréats des disciplines nobles écoutent le plus souvent les chaînes « culturelles » (France-Musique et France-Culture), les lauréats de géographie et surtout de sciences naturelles n'écoutent fréquemment que les chaînes de grande diffusion (France-Inter et les postes périphériques). De même, en matière de sport, les lauréats de philosophie mettent l'accent sur les fonctions intellectuelles ou esthétiques de la pratique, tandis que les lauréats de géographie ou de sciences naturelles insistent sur les fonctions morales.

de français et de philosophie manifestent une forte tendance à inverser ou à brouiller la relation directe entre l'origine sociale et les opinions politiques, qui reste clairement visible dans les autres disciplines : ils déclarent souvent (respectivement 58,5 % et 52,5 %) des opinions de gauche et d'extrême-gauche, plus souvent même que les lauréats de géographie (24 %) qui se situent pour une part très importante (35 %) au centre, tandis que les lauréats de langues anciennes, pourtant un peu moins privilégiés socialement, se disent un peu plus souvent à droite (10 % et 25 %). Si l'on observe, premièrement, que cette propension se manifeste d'autant plus nettement (au moins en lettres) que la réussite scolaire est plus forte (puisque 12,5 % des « prix » se disent d'extrême-gauche, contre 7,5 % des « accessits »), deuxièmement, que la part cumulée des choix modérés (gauche, centre, droite) et des abstentions, qui atteint 70 % en géographie, 60 % en sciences naturelles et 56,5 % en lettres classiques, tombe à 33 % en français, et, enfin, que les lauréats issus des positions supérieures se disent plus souvent de gauche en français ou en philosophie que dans les autres disciplines, on est autorisé à supposer que ce choix exprime l'adhésion aux représentations et aux valeurs les plus répandues parmi les intellectuels ou, plus exactement, le sentiment d'être en droit et en devoir de réaliser une certaine image de l'intellectuel en se prononçant en des matières qui, selon la définition sociale en vigueur, sont inscrites au programme de tout intellectuel authentique.

Les lauréats de philosophie manifestent plus que tous les autres, y compris les lauréats de français, qu'ils sont les plus disposés à adopter une posture d'intellectuel, tant dans leurs pratiques que par leurs déclarations. Lisant presque tous une ou plusieurs revues « intellectuelles », *Les Temps modernes*, *Critique*, *Tel quel*, *Cahiers pour l'analyse*, ils n'ont pas de peine à se définir lorsqu'on leur demande l'école de pensée qui les exprime le mieux (à l'inverse des lauréats de latin-grec, qui pour la plupart ne répondent pas, ou à la différence des lauréats de français, qui hésitent un peu à se définir) et apportent parfois nombre de réserves et de nuances dans cette définition, comme pour mieux marquer l'originalité de leur pensée : « L'important n'est pas de savoir ce qui m'exprime le mieux, mais plutôt ce qui est dans la ligne de la nécessité. Le marxisme éclairé par de

bonnes exégèses de Hegel a beaucoup à nous apprendre » (fils de directeur commercial). Presque tous ont de grands projets intellectuels, envisagent de se consacrer à la littérature (« Ce n'est pas l'histoire d'un voyage, elle est le voyage même » ; fils de cadre administratif), de devenir écrivain, poète, romancier (« Je ressens profondément que je dois écrire » ; fils de directeur commercial) ou à la philosophie (« C'est la discipline absolue » ; fils de directeur commercial. « La philosophie englobe toutes les autres matières » ; fils de compositeur de musique). Selon la même logique, invités à indiquer quel serait pour eux l'avenir idéal, les lauréats de philosophie répondent fréquemment en termes généraux, en « visionnaires » : « La révolution, la fin de l'exploitation » (fils de chef de centre de tri postal) ; « la société sans classe » (fils de directeur commercial) ; « un avenir sans guerre, une société ouverte » (fils de cadre supérieur). Ils s'opposent ainsi de façon particulièrement nette aux lauréats de sciences naturelles, qui expriment des préoccupations plus directes, souvent liées à leur propre avenir et plus précisément à leur profession future : « Pour moi, être médecin » (fils de commerçant). « Ce serait de pouvoir réaliser le métier que je veux faire et de fonder un foyer » (fils d'artisan). Lorsqu'ils ne se limitent pas à leur histoire personnelle, les lauréats des disciplines les moins nobles se font les défenseurs de l'idéologie méritocratique : « La disparition de l'inégalité fondée sur l'argent, la naissance et la race faisant place à une hiérarchie fondée sur les capacités d'établissement d'une société pacifique, où tous les besoins seraient satisfaits, où la plupart du temps serait consacrée à l'art et à la culture » (géographie, fils de contrôleur des PTT).

Ainsi, tous les traits auxquels le système d'enseignement français reconnaît l'élite de son élite et qui définissent la manière par excellence d'exceller se trouvent concentrés dans ces sortes de types idéaux réalisés que sont les lauréats de français et, à moindre degré, de philosophie³. Et cela ne doit pas surprendre si l'on songe que l'harmonie est parfaite en ce cas entre les valeurs que professe expressément toute la tradition des disciplines littéraires et celles que trahissent les prati-

3. Dont les productions scolaires sont traitées en événements littéraires ; tout comme les discours de réception à l'Académie française, les meilleures dissertations de français au Concours général ou au baccalauréat étaient traditionnellement publiées par les journaux littéraires (*Figaro littéraire*, supplément littéraire du *Monde*).

ques et les propos de ceux qui y réussissent. Mieux qu'une longue analyse du rapport lettré à la culture littéraire, un examen rapide des deux dissertations couronnées en 1969 et portant, par une sorte de hasard objectif, sur la « création » et la « lecture », fait voir cette affinité profonde entre la tradition d'un enseignement des humanités tout imprégné d'une idéologie humaniste, personnaliste et spiritualiste, et la tradition pédagogique qui associe la dévalorisation scolaire de tout ce qui sent l'école au culte de l'expression dite « personnelle »⁴. C'est en effet une représentation charismatique de l'activité de l'écrivain, décrite comme « création » et « mystère », et du déchiffrement de l'œuvre, conçu comme lecture « créatrice » et comme identification spirituelle du « moi » du lecteur au « moi » de l'auteur, qui sert de fondement à l'exaltation subjectiviste de l'arbitraire des sensations ou des affects, prétexte à l'égotisme complaisant des effusions personnelles, du mysticisme romantique ou du pathos existentiel⁵.

Ainsi, l'analyse des différences systématiques qui opposent les élèves des disciplines « à talent » aux élèves des matières « à travail » livre en toute clarté le système des oppositions entre des propriétés ou des qualités antagonistes et complémentaires qui structure les jugements. Et l'on peut ainsi dresser le *tableau des catégories* qui, inscrites au plus profond des cerveaux des maîtres et des (bons) élèves s'appliquent à toute réalité scolaire et scolairement pensable (d'ailleurs elle-même objectivement

4. Selon le dictionnaire de Lalande, l'adjectif « personnel » n'est employé au sens laudatif de « original, résultant de réflexions ou de sentiments réels, sincères et non de souvenirs et d'imitation » que depuis peu (il ne figure ni dans le Littré ni dans le Darmesteter, Hatzfeld et Thomas) et seulement « dans la critique littéraire et la critique d'art, et en pédagogie », pour qualifier « des manières de penser, de sentir, de s'exprimer ».

5. Cf. annexe 3. Les lauréats de français, de philosophie et aussi de langues (surtout l'anglais) comportent une part importante de filles qui, souvent issues des fractions intellectuelles et catholiques pratiquantes, adhèrent avec une intensité particulière aux valeurs littéraires et à la représentation charismatique des activités intellectuelles. Les garçons, qui ont beaucoup plus souvent reçu le prix d'excellence, sont beaucoup plus fortement représentés dans les disciplines scientifiques et dans les disciplines littéraires moins « nobles », lettres classiques, histoire, géographie et sciences naturelles, et se destinent plus souvent aux positions de pouvoir. (Si tel est bien le sens de l'opposition entre les sexes telle qu'elle se manifeste dans la logique scolaire, on peut s'attendre que la féminisation du corps professoral s'accompagne, particulièrement dans les facultés des lettres, d'un renforcement de l'atmosphère de haute spiritualité qui dominait ce genre d'études.)

organisée selon les mêmes principes), c'est-à-dire aux personnes, professeurs ou élèves, aussi bien qu'à leurs productions, cours, travaux, idées, discours : brillant/terne ; aisé/laborieux ; distingué/vulgaire ; cultivé/scolaire ; personnel/banal ; original/commun ; vivant/plat ; fin/grossier ; remarquable/insignifiant ; rapide/lent ; vif/lourd ; élégant/gauche, etc.

Entre tant de sources possibles d'illustrations, on peut retenir, pour leur valeur quasi juridique de déclarations officielles, les rapports des jurys de l'agrégation ou de l'École normale : « Bref, qu'il s'agisse de la sûreté de l'information (...), de la justesse des termes ou du sentiment de la véritable *élégance*, l'ensemble des épreuves d'explication (...) nous a laissé une impression inquiétante d'ignorance, de confusion et de *vulgarité* (agrégation des lettres masculine, 1959). « Le jury est disposé à l'indulgence pour bien des *gaucheries* et même pour des contresens isolés, mais il sera toujours impitoyable pour la sottise *prétention*, le *pédantisme* et la *vulgarité* » (concours d'entrée à l'École normale supérieure d'Ulm, explication française, 1966). « C'est ainsi qu'on pourrait dépasser l'*humble* et *morose effort* d'un *laborieux* défrichage, pour accéder à l'*aisance* d'une traduction qui joindrait l'*élégance* à l'exactitude » (*ibid.*). « On espérait que cette facilité [du sujet] permettrait à l'*aisance* de quelques-uns de *se distinguer brillamment* » (agrégation de grammaire masculine, 1962). De toutes les oppositions dont s'arme le jugement universitaire, la plus puissante est sans doute celle que l'on établit entre l'érudition, toujours suspecte de porter la marque d'un effort d'acquisition laborieux, et le talent (avec la notion corrélatrice de culture générale) et qui est au principe du discrédit des disciplines censées exiger seulement de la mémoire, la plus dédaignée de toutes les aptitudes. « C'est le manque de *culture générale* qui a été sensible, (...) plus utile aux candidats que les ouvrages d'*érudition* où ils se perdent » (agrégation des lettres masculine, 1959). « Il n'est pas *donné à tous* d'avoir du *talent* » (*ibid.*). « Une dizaine de copies ont révélé un *talent* sûr » (*ibid.*). « Le thème qui laissait sa place au *talent* » (agrégation des lettres masculine, 1962). « Ce texte permet de classer les *talents* avec une grande assurance » (*ibid.*). « Nous dirions presque : qu'ils en sachent encore *moins*, mais qu'ils sachent *mieux* » (*ibid.*). « C'est d'autre part sur des qualités de *goût* et de *jugement* et non *tout platement* de *mémoire* que nous désirons distinguer les candidats » (agrégation des lettres masculine, 1959). « Sans qu'on puisse négliger, bien

sûr, l'effort de *mémorisation*, indispensable en philologie, il demeure que c'est la *culture* acquise par la réflexion qui donne aux faits de langue leur signification, et finalement leur portée pédagogique et humaine » (agrégation de grammaire féminine, 1959).

L'argumentation qu'emploient les lauréats des disciplines littéraires pour expliquer que leur devoir ait été distingué illustre parfaitement la correspondance qui s'établit entre les positions objectives dans la hiérarchie des disciplines et l'image de soi, elle-même indissociable de la représentation des qualités socialement associées aux différentes disciplines.

D'un côté : « Serait-ce le style ? » (français, fils de professeur de faculté de médecine) ; « Originalité, rigueur, sensibilité » (français, fils d'ingénieur chimiste) ; « Je crois qu'il a été distingué grâce à une certaine personnalité » (français, fils de journaliste) ; « Personnel, pas trop scolaire, clair » (philosophie, fils d'ouvrier professionnel). De l'autre : « Peut-être à cause des cartes, assez complètes, et de certaines connaissances sur le Massif central et sur les Vosges plus étendues que sur les autres massifs montagneux » (géographie, fils d'employé). « Clarté du plan » (géographie, fils d'inspecteur des PTT). « Clarté, schémas, références » (sciences naturelles, fils de professeur de dessin). « Sobriété, netteté » (sciences naturelles, fils d'ouvrier). « Qualité et nombre des schémas, rigueur du plan » (sciences naturelles, fils de directeur commercial). Les langues anciennes semblent occuper une position intermédiaire. Les lauréats de mathématiques et de physique invoquent le plus souvent la clarté, la rigueur, l'exactitude, la précision, mais les notations concernant la manière ne sont pas totalement absentes : « Rédaction, rigueur et manière de mener le raisonnement » (mathématiques, fils de professeur de l'enseignement maritime). « Je crois que mon devoir a été distingué par la clarté et des solutions assez rapides dans les questions que j'ai traitées » (mathématiques, fils de professeur d'hypokhâgne). « La rapidité et l'élégance des solutions » (mathématiques, fils de médecin).

Étant donné que les mêmes taxinomies qui servent à classer les disciplines et à déterminer les qualités qu'elles exigent organisent la perception et l'appréciation qu'ont de leurs pro-

pres qualités les élèves « disciplinés » qui auront à les choisir, on comprend que le verdict scolaire ait le pouvoir de commander les « vocations » et que l'analyse statistique découvre une correspondance aussi rigoureuse entre les propriétés socialement décernées aux différentes disciplines et les dispositions de ceux qui y excellent (ou qui les enseignent)⁶. Autant que les élèves choisissent leur discipline, ce sont les disciplines qui choisissent leurs élèves en leur imposant les catégories de perception des matières et des carrières ainsi que de leurs propres capacités, donc le sentiment qu'ils peuvent avoir de l'affinité entre les différentes classes de disciplines ou de manières de les pratiquer (théorique ou empirique, par exemple) et leurs propres aptitudes, scolairement construites et consacrées. La conviction d'être prédestiné que produisent ou renforcent des verdicts scolaires souvent énoncés dans le langage du « don » et qui contribue grandement à déterminer les « vocations » est une des voies à travers lesquelles s'accomplissent les *prédications* de l'institution.

Le privilège de l'aisance

Les différences entre les disciplines *recouvrent*, au double sens, des différences sociales : les disciplines canoniques, comme le français ou les lettres classiques et les mathématiques ou la physique, socialement désignées comme les plus importantes et les plus nobles, consacrent des élèves plus souvent issus de familles favorisées tant pour leur position sociale que pour leur capital culturel, mais aussi proportionnellement plus nombreux à avoir suivi la voie royale des lycées et des sections classiques de la sixième aux classes terminales et à avoir sauté des classes au cours des études secondaires, et mieux informés des orientations et des carrières possibles. Rien d'étonnant dans ces conditions si la hiérarchie scolaire des disciplines coïncide avec celle qui s'établit selon l'âge moyen des lauréats et qui va des mathématiques à la physique et aux sciences naturelles dans

6. Il est remarquable que le système des différences entre les disciplines tel qu'il se dégage d'une analyse des propriétés des lauréats du Concours général se retrouve à d'autres niveaux du cursus (chez les professeurs des facultés parisiennes notamment : cf. P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, éd. de Minuit, 1984).

table des matières

<u>Prologue : Structures sociales et structures mentales</u>	<u>7</u>
<u>PREMIÈRE PARTIE : LES FORMES SCOLAIRES DE CLASSIFICATION</u>	<u>17</u>
<u>Chapitre 1 : PENSÉE DUALISTE ET CONCILIATION DES CONTRAIRES</u>	<u>19</u>
• <u><i>La discipline des esprits</i></u>	<u>22</u>
• <u><i>Le privilège de l'aisance</i></u>	<u>33</u>
• <u><i>Academica mediocritas</i></u>	<u>39</u>
<u>Chapitre 2 : MÉCONNAISSANCE ET VIOLENCE SYMBOLIQUE</u>	<u>48</u>
• <u><i>Une machine cognitive</i></u>	<u>51</u>
• <u><i>Le jugement des pairs et la morale universitaire</i></u>	<u>64</u>
• <u><i>L'espace des vertus possibles</i></u>	<u>72</u>
<u>Annexes</u>	
1. <u><i>L'origine sociale des lauréats du Concours général (1966-1986)</i></u>	<u>82</u>
2. <u><i>Élection et sursélection</i></u>	<u>85</u>
3. <u><i>Quelques thèmes marquants de deux dissertations couronnées</i></u>	<u>90</u>
4. <u><i>Quatre portraits de lauréats</i></u>	<u>93</u>
<u>DEUXIÈME PARTIE : L'ORDINATION</u>	<u>99</u>
<u>Chapitre 1 : LA PRODUCTION D'UNE NOBLESSE</u>	<u>101</u>
• <u><i>Forcing et forçage</i></u>	<u>112</u>
• <u><i>L'enfermement symbolique</i></u>	<u>121</u>
• <u><i>Une organisation dualiste</i></u>	<u>132</u>
<u>Chapitre 2 : UN RITE D'INSTITUTION</u>	<u>140</u>
• <u><i>Consacrer ceux qui se consacrent</i></u>	<u>142</u>
• <u><i>L'ascèse et la conversion</i></u>	<u>151</u>
• <u><i>Noblesse oblige</i></u>	<u>156</u>
<u>Chapitre 3 : LES AMBIGUÏTÉS DE LA COMPÉTENCE</u>	<u>163</u>
<u>Annexe</u>	
<u><i>Quelques documents sur l'expérience de la vie dans les classes préparatoires et les grandes écoles</i></u>	<u>176</u>

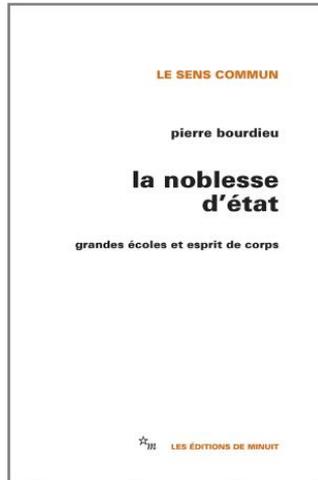
<u>TROISIÈME PARTIE : LE CHAMP DES GRANDES ÉCOLES ET SES TRANSFORMATIONS</u>	183
<u>Chapitre 1 : UN ÉTAT DE LA STRUCTURE</u>	185
• <u>Le modèle</u>	188
• <u>Grande porte et petite porte</u>	198
• <u>L'espace des grandes écoles : une structure chiasmatisque</u> ..	212
• <u>Une matrice de préférences</u>	225
• <u>Positions, dispositions et prises de position</u>	239
• <u>L'esprit de corps</u>	254
• <u>Dévoiyés et fourvoyés</u>	259
<u>Chapitre 2 : UNE HISTOIRE STRUCTURALE</u>	265
• <u>Variations et invariants structuraux</u>	266
• <u>Les guerres de palais</u>	278
• <u>Voies détournées et écoles-refuges</u>	305
<u>Annexes</u>	
1. <u>Le discours de célébration</u>	329
2. <u>La méthode</u>	331
3. <u>Les principales données</u>	352
4. <u>L'aveuglement</u>	363
<u>QUATRIÈME PARTIE : LE CHAMP DU POUVOIR ET SES TRANSFORMATIONS</u>	371
<u>Chapitre 1 : LES POUVOIRS ET LEUR REPRODUCTION</u>	373
• <u>La structure du champ du pouvoir</u>	375
• <u>Les stratégies de reproduction</u>	386
• <u>Le mode de reproduction familial</u>	396
• <u>Le mode de reproduction à composante scolaire</u>	406
• <u>La gestion familiale de l'École</u>	415
<u>Chapitre 2 : ÉCOLES DU POUVOIR ET POUVOIR SUR L'ÉCONOMIE</u> .	428
• <u>Patrons d'État et patrons familiaux</u>	428
• <u>« La noblesse de la classe bourgeoise »</u>	440
• <u>L'« élite »</u>	450
• <u>Le sens de l'évolution</u>	457
• <u>Le privilège des robins</u>	468
<u>Chapitre 3 : LES TRANSFORMATIONS DU CHAMP DU POUVOIR</u>	482
<u>Annexes</u>	
1. <u>Le champ du pouvoir économique en 1972 (analyse des correspondances)</u>	487

TABLE DES MATIÈRES

<u>2. Positions dans le champ et prises de position politiques ...</u>	<u>502</u>
<u>3. Une journée ordinaire d'un homme de relations</u>	<u>511</u>
<u>4. Affinités électives, liaisons institutionnalisées et circulation de l'information</u>	<u>516</u>
<u>5. Ambroise Roux « désamorçe la bombe Riboud »</u>	<u>527</u>
<u>CINQUIÈME PARTIE : POUVOIR D'ÉTAT ET POUVOIR SUR L'ÉTAT</u>	<u>531</u>
• <u>La magie d'État</u>	<u>535</u>
• <u>Les robins et l'invention de l'État</u>	<u>539</u>
• <u>L'allongement des circuits de légitimation</u>	<u>548</u>
<u>Index</u>	<u>561</u>
<u>Table des matières</u>	<u>567</u>

CET OUVRAGE A ÉTÉ ACHEVÉ D'IMPRIMER
LE VINGT JUIN DEUX MILLE SEIZE DANS LES ATE-
LIERS DE NORMANDIE ROTO IMPRESSION S.A.S.
À LONRAI (61250) (FRANCE)
N° D'ÉDITEUR : 5955
N° D'IMPRIMEUR : 1600363

Dépôt légal : juillet 2016



Cette édition électronique du livre
La Noblesse d'État de Pierre Bourdieu
a été réalisée le 28 juillet 2016
par les Éditions de Minuit
à partir de l'édition papier du même ouvrage
(ISBN : 9782707312785).

© 2016 by LES ÉDITIONS DE MINUIT
pour la présente édition électronique.

www.leseditionsdeminuit.fr

ISBN : 9782707338167



www.centrenationaldulivre.fr