



HAL
open science

Lecture critique d'un classique de P. Bourdieu: La distinction. Critique sociale du jugement (Paris, Minuit, 1979)

Brahim Labari, Sylvie Chioussse

► **To cite this version:**

Brahim Labari, Sylvie Chioussse. Lecture critique d'un classique de P. Bourdieu: La distinction. Critique sociale du jugement (Paris, Minuit, 1979). *Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, 2022. halshs-03551641

HAL Id: halshs-03551641

<https://shs.hal.science/halshs-03551641v1>

Submitted on 1 Feb 2022

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

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

Lecture critique d'un classique de P. Bourdieu : *La distinction. Critique sociale du jugement* (Paris, Minuit, 1979)

Brahim Labari, Sylvie Chiousse

Voici un livre difficile à analyser et dont la densité théorique est d'une richesse telle qu'en rendre compte n'irait pas sans quelques simplifications. Comme tous les livres de Pierre Bourdieu, il répond à une option paradigmatique assez rigide caractérisée notamment par la sociologie des champs et de l'*habitus*. Avant de revenir sur ces concepts théoriques, notons de prime abord quelques *a priori* méthodologiques proclamés par l'auteur quant à son choix thématique.

Dans une première partie, Bourdieu va s'attacher à ré-interroger la relation liant le goût à l'éducation et à la culture comme action à cultiver. Il établit deux faits fondamentaux : qu'il existe, d'une part, une relation très étroite unissant les pratiques culturelles au capital scolaire et à l'origine sociale ; que l'institution scolaire, d'autre part, contribue à constituer la disposition générale à la culture légitime. Il va donc essayer de déterminer comment la disposition cultivée et la compétence culturelle varient selon les catégories d'agents et selon les terrains auxquels elles s'appliquent (c'est-à-dire depuis les domaines les plus légitimes comme la peinture ou la musique jusqu'aux plus libres). Il se propose ensuite, dans une seconde partie, d'analyser les expériences différentielles que font les consommateurs dans l'appropriation des biens culturels en fonction des dispositions dues à leur position dans l'espace économique, c'est-à-dire leur condition de classe.

Corrélativement et de manière conséquente, l'auteur se propose, dans la dernière partie, d'analyser tour à tour les goûts et les préférences culturelles de la classe dominante, de la classe moyenne et de la classe populaire. De cette analyse ressort que les oppositions les plus formelles en apparence renvoient plus au moins discrètement entre dominants et dominés ; les divisions sociales deviennent en fait principe de division et organisent la vision du monde social.

Au principe du goût et du rapport existant entre un objet et son usage social, il y a la disposition des agents ou des classes à apprécier et percevoir des objets, c'est ce qu'il qualifie d'*habitus* de classe entendu comme : « [...] principe unificateur et générateur de pratiques [...] forme incorporée de la condition de classe et des conditionnements qu'elle impose ».

Plus extensivement, on peut relever trois des caractéristiques de l'*habitus* :

- c'est un produit des structures (puisque les dispositions d'une classe dépendent de sa position dans les rapports de classes) ;
- Il est producteur de pratiques (ces dispositions à l'égard des systèmes entraînent des pratiques sociales) ;
- Il est reproducteur des structures (ces pratiques parce qu'elles s'adaptent aux structures du système les renforcent).

La corrélation observée entre pratique et origine sociale n'est donc pas seulement facteur de la position que les agents occupent à un moment donné du temps dans l'espace social ; elle dépend surtout de la relation existante entre le capital d'origine et le capital d'arrivée (c'est-à-dire capital hérité et capital scolaire) et peut être considérée comme la résultante de deux effets : l'effet d'inculcation et celui de trajectoire sociale.

C'est dans l'espace social que se mettent en place les stratégies de reproduction au moyen desquelles les agents cherchent à conserver ou à valoriser leur patrimoine et à maintenir ou améliorer leur position dans la structure des rapports de classe, ou des stratégies de reconversion parmi lesquelles on compte celle de la concurrence pour le titre scolaire.

La première illustration qui peut être donnée est celle où l'enquêteur énumérait une liste de seize œuvres musicales et demandait d'indiquer le nom de chacun des compositeurs de ces œuvres. On constate alors que 67 % des titulaires d'un BEP ou d'un CAP ne peuvent identifier plus de deux compositeurs, contre 45 % des titulaires du BEPC, 19 % des bacheliers et 7 % des détenteurs d'un diplôme équivalent à la licence. On remarque également qu'aucun des ouvriers n'est capable d'identifier douze au moins des compositeurs sur seize alors que 52 % des producteurs artistiques et professeurs atteignent ce score. Ceci dit, Bourdieu rappelle qu'on ne saurait imputer à la seule action du système scolaire la forte corrélation observée entre la compétence en matière de musique ou de peinture et le capital scolaire : ce capital

est en effet le produit garanti des effets cumulés de la transmission culturelle assurée par la famille et de la transmission culturelle véhiculée par l'institution scolaire.

Cette première illustration permet également de mettre en évidence que les différences de capital scolaire et d'origine sociale ne font pas que différencier des niveaux de compétence culturelle ; elles créent également des différences de goût. On peut en effet faire correspondre trois univers de goût à trois niveaux scolaires et classes sociales :

- goût légitime = goût pour les œuvres légitimes – clavecin bien tempéré, art de la fugue, concerto pour la main gauche, bruegel, goya = classe dominante la plus dotée en capital économique
- goût moyen = goût pour les œuvres mineures des arts majeurs – *Rhapsody in blue*, Utrillo, Dubuffet, Renoir, Brel, Bécaud = classes moyennes
- goût populaire = goût pour les œuvres de musique « légère » ou de musique savante dévalorisée – *Le Beau Danube bleu*, *la Traviata*, Mariano, Guétary, Pétula Clark = classes populaires.

Il ressort de cette première analyse que l'institution scolaire, par des actions d'inculcation et d'imposition de valeur, contribue à constituer la disposition générale à l'égard de la culture légitime qui, acquise à propos des savoirs et des pratiques scolairement reconnus, tend à s'appliquer au-delà des limites du scolaire. Elle prend alors la forme d'une « propension désintéressée » à accumuler des expériences et des connaissances qui peuvent ne pas être directement rentables sur le marché scolaire.

Ainsi l'effet le mieux caché de l'institution scolaire, qui est l'imposition des titres, permet de comprendre le rapport qui s'établit entre les titres de noblesse que discerne le système d'enseignement et les pratiques qu'ils impliquent. L'institution scolaire définit dans ses fins et ses moyens l'entreprise d'autodaxie légitime, c'est-à-dire l'acquisition d'une culture générale, s'opposant par-là à la culture libre illégitime de l'autodidacte (connaissances ou expériences acquises dans la pratique), il est donc inscrit dans le titre scolaire qu'il garantit formellement en tant que compétence spécifique ; qu'il garantit réellement en tant que possession d'une culture générale.

Il y a donc un effet d'assignation statutaire, un effet de titre qui contribue à imposer aux individus des pratiques culturelles que l'école n'inculque pas elle-même mais qui sont attachées aux titres et positions qu'elle confère.

Si le titre scolaire fonctionne comme une condition d'accès à la culture légitime, il est aussi une garantie de l'aptitude à adopter la disposition esthétique. Ceci est parfaitement illustré avec la question sur le classement arbitraire des œuvres ; les enquêtés ayant à répondre à la question suivante : avec les sujets suivants, le photographe a-t-il plus de chance de faire une photo belle, intéressante, insignifiante ou laide ?

Les éléments proposés sont : un paysage, un accident d'auto, une fillette jouant avec un chat, une femme enceinte, une nature morte, une femme allaitant un bébé, une charpente métallique, une querelle de clochards, des choux, un coucher de soleil, un tisserand sur son métier, une danse folklorique, une corde, une écorce d'arbre, un monument célèbre, un cimetière, un homme blessé, un serpent, un tableau de maître.

Cette épreuve a permis de déterminer les facteurs qui déterminent la capacité à adopter la posture socialement désignée comme proprement esthétique. C'est ainsi que l'on voit croître en fonction du niveau d'instruction la part de ceux qui refusent comme vulgaires et laids ou rejettent comme insignifiants, niais, un peu « cucus », les objets ordinaires de l'admiration populaire (première communion – coucher du soleil – paysage) et la part de ceux qui, affirmant l'autonomie de la représentation par rapport à la chose représentée, jugent que l'on peut faire une belle photographie avec des objets socialement désignés comme insignifiants (charpente métallique – écorce d'arbre – choux). En fait, pour expliquer que s'accroît avec le capital scolaire la propension à apprécier une œuvre indépendamment de son contenu, il ne suffit pas d'invoquer le fait que l'apprentissage scolaire fournit les instruments linguistiques et les références qui permettent d'exprimer l'expérience esthétique. Il convient aussi de prendre en considération que cette disposition esthétique est une dimension d'un rapport global au monde, d'un style de vie. Elle suppose la distance au monde qui est le principe de l'expérience bourgeoise du monde ; et, sur ce point, l'univers scolaire est moins éloigné qu'il n'y paraît de l'univers bourgeois.

L'effort entamé pour donner à l'ouvrage valeur argumentaire est surtout sensible quand l'auteur se livre à une ample exploration des pratiques sociales de distinction, de séparation entre les classes sociales ; pratiques incessamment renouvelées et qui se déroulent dans

l'espace social hiérarchisé. L'objet de l'enquête est alors de ressaisir les conflits (luttres ?) dans le domaine de la consommation et des goûts (artistiques, vestimentaires, culinaires...). Parmi les différents facteurs qui déterminent les pratiques comme l'âge, le sexe, le lieu de résidence, certains – dont le capital scolaire et le capital économique – ont un poids fonctionnel considérable. En guise d'exemple, on observe que le goût de l'homme dans le choix de son vêtement dépend non seulement du capital économique et du capital scolaire dont il dispose, mais aussi de ceux possédés par sa femme ; la division traditionnelle des rôles tendant à s'affaiblir quand le capital scolaire croît. Mais ce qui est plus fondamental encore, c'est que la relation statistique qui s'établit entre les pratiques et les degrés de capital possédés rend compte de la structuration de l'espace social en classes et agit comme un principe de hiérarchisation. Il faut d'abord préciser la différence entre les deux concepts dégagés par Bourdieu :

- le capital économique pouvant être à la fois un capital hérité sous la forme d'un patrimoine, ou un capital acquis.

- le capital culturel qui peut revêtir deux formes particulières : d'un côté le capital scolaire défini par le diplôme et les années d'étude, de l'autre le capital hérité transmis par la famille.

C'est en fonction de cet ensemble de ressources et de pouvoirs effectivement utilisables que se distribuent et se distinguent les différentes classes sociales dans tout l'espace social. On a ainsi celles qui sont mieux pourvues en capital économique et en capital culturel jusqu'à celles qui en sont les plus démunies. C'est également en fonction de ces deux principes de hiérarchisation que l'on obtient des structures de distribution symétriques et inversées dans chaque fraction de classes.

- Dans la classe dominante s'organisent deux structures inverses, appelées « structures en chiasme » où les uns (industriels et commerçants) se révèlent détenteurs de capital économique et relativement moins de capital culturel ; où les autres (les professeurs par exemple) ont la position inverse.

- Dans la classe moyenne, on retrouve également cette structure inversée entre une « petite bourgeoisie nouvelle » détentrice d'un niveau d'instruction élevé qui se différencie de « la petite bourgeoisie établie » plus détentrice du capital économique.

Ceci étant dit, le volume global du capital n'explique pas la réalité existante entre la classe et la pratique, il faut insister sur la différence entre capital hérité ou « incorporé » et « capital acquis » pour comprendre l'effet de trajectoire sociale qui est en jeu dans les pratiques et qui justifie les stratégies de reproduction que les agents mettent en place.

Il en découle que les fractions les plus riches en capital culturel inclinent à investir plutôt dans l'éducation de leurs enfants en même temps que dans les pratiques culturelles propres à maintenir et à accroître leur rareté spécifique alors que les fractions les plus dotées en capital économique se désengagent des investissements culturels et éducatifs au profit des investissements économiques.

Ces stratégies de reproduction par lesquelles les agents tendent inconsciemment ou consciemment à conserver ou à augmenter leur patrimoine et corrélativement à maintenir ou à améliorer leur position dans la structure des rapports de classe, sont ce qui explique les concurrences pour les titres scolaires.

Pour assurer la reproduction, les fractions de la classe dominante les plus riches en capital économique intensifient l'utilisation qu'elles faisaient du système d'enseignement et l'entrée dans la course pour le titre scolaire des fractions jusque-là faibles utilisatrices de l'école, ce qui a eu pour effet de contraindre les fractions de classe dont la reproduction était assurée principalement par l'école à intensifier leurs investissements pour maintenir la rareté relative de leur titre.

C'est cette intensification de la concurrence pour les titres scolaires qui explique les transformations récentes du rapport entre les différentes classes sociales et le système d'enseignement et qui a provoqué une dévaluation des diplômes. On peut considérer en effet qu'un titre a toutes les chances d'avoir subi une dévaluation toutes les fois que l'accroissement du nombre des titulaires de titres scolaires est plus rapide que l'accroissement du nombre des positions auxquelles ces titres conduisaient en début de période. Les principales victimes de la dévaluation des titres scolaires sont ceux qui en possèdent le moins ; la dévaluation du diplôme s'accompagnant de l'extension progressive du monopole des détenteurs de titres scolaires sur des positions jusque-là ouvertes à des non diplômés et d'un renforcement de la prédétermination des chances de trajectoires professionnelles. D'une façon générale, les cadres ont d'autant plus de chance d'accéder aux fonctions de direction

plutôt qu'aux fonctions de production et de fabrication, qu'ils sont d'origine sociale plus élevée.

On peut en toute logique déduire de cette première analyse qu'il existe un décalage entre les aspirations que le système d'enseignement produit et les chances qu'il offre réellement, c'est-à-dire une opposition entre les intérêts de classe que l'école sert statistiquement et les intérêts des membres de cette classe qu'elle sacrifie. Ce décalage et cette opposition ont corrélativement deux effets sur la structure sociale :

– d'une part, on assiste à une désillusion collective comme résultante du décalage structural entre les aspirations et les chances ; elle est à l'origine de toutes les fuites et de tous les refus constitutifs de la contre-culture adolescente. Désillusion collective qui incline également cette génération abusée et désabusée à étendre à toutes les institutions la révolte mêlée de ressentiment que lui inspire le système scolaire, sorte d'humeur anti-institutionnelle.

L'actualité de ce « pronostic » est aujourd'hui plausible. Quelle part l'école doit-elle avoir dans la perpétuation du lien social, des valeurs citoyennes et dans la formation professionnelle ? Cette question ne cesse depuis une dizaine d'années de mettre en cause la gestion étatique du système de l'enseignement...

– d'autre part, intervient une procédure de déclassement, c'est-à-dire déclassement des agents qui ne détiennent pas les titres formellement exigés. Pour lutter contre ce déclassement, les classes auront tendance, ou bien à produire de nouvelles professions plus adaptées à leurs attentes, ou bien à aménager conformément à leurs prétentions, par une réévaluation, les professions auxquelles leurs titres leur donnent accès. Cette re-définition créatrice s'observe surtout dans des métiers qui n'ont pas encore acquis la rigidité des vieilles professions et où le recrutement se fait plus sur la base des « relations », des affinités d'*habitus* que sur le critère des diplômes.

On voit donc que l'ouvrage débouche sur des assertions de bonne taille.

Comme le livre est en grande partie une œuvre théorique où la conceptualisation s'est taillée une place importante, nos critiques vont donc se déployer autour de ce grand volet. À lire *La Distinction*, nous voyons mis aux prises (une complémentarité ?) un double héritage conceptuel et épistémologique :

D'abord un héritage marxiste reconnaissable à l'utilisation astucieuse de la notion du « capital » : capital (économique, culturel, linguistique, symbolique...), *Habitus*, reproductions, champs, rapports de classes... C'est toute cette panoplie de concepts que l'auteur mobilise pour expliquer la position des agents dans l'espace social. On se sent tenté de faire quelques objections, il y a d'abord la question de la scientificité de ces notions : ne recouvrent-elles pas une acception éthique ?

Nous avons quelques scrupules à reprocher à P. Bourdieu une imprécision conceptuelle qui tient en partie aux différentes sollicitudes de l'objet : comment en effet concilier cette exigence avec l'esprit scientifique et le doute méthodique qui sont le fondement de toute investigation sociologique. C'est un défi qui interpelle tout chercheur.

En dotant la notion du « capital » d'une diversité de significations, P. Bourdieu prend ses distances avec l'approche la plus rigoureusement marxiste, à savoir la démarche « *political economy* ». Cette démarche consiste à faire du contexte économique la variable principale à partir de laquelle des agents ou des groupes vont réagir et déterminer leurs stratégies en puisant dans divers répertoires. Or, Bourdieu étend cette notion à d'autres dimensions et en particulier à la dimension symbolique.

Dans cette perspective, la culture légitime intervient comme « un code qui a pour fonction de satisfaire les besoins de cohérence et de sécurité psychique, mais dépendant des types de problèmes posés à la société et à l'individu. Si ces problèmes coïncident (besoin de bien-être – intégration – adaptation au changement technologique...), le code des mouvements de protestation ou de réforme a des chances d'être monocausal et simplificateur ».

Cyniquement, on se sent pressé de poser une interrogation à l'auteur : pourquoi les plus « vulnérables » des agents et les plus dénués en capitaux ne se sentent-ils pas, sachant les mécanismes et les ressorts de la distinction et de la domination, enclins à des mobilisations collectives pour mettre en cause les incohérences et les méfaits du système ?

Le défi des inégalités se trouverait peut-être atténué par des stratégies de redistribution des richesses. Cette distribution prend sa racine dans des attentes montantes (*rising expectations*) et la demande égalisatrice, mais elle n'a pas le même objet selon les groupes qui l'expriment.

« Une classe moyenne qui a déjà bénéficié de ses premiers bienfaits sera soucieuse d'améliorer le niveau et la qualité de sa consommation en même temps que d'assurer

sa reproduction en transmettant à ses enfants un patrimoine matériel (notamment immobilier) et intellectuel (diplômes porteurs de chances professionnelles). Le reste des agents aspire... à la même chose mais à une échelle inférieure, ce qui modifie la nature de la demande : un emploi (salarié de préférence, ce qui permet une base minimale de revenus autorisant ensuite de mini entreprises commerciales) est la demande primordiale de ceux que leur scolarisation insuffisante n'autorise pas à espérer un poste et une rémunération conformes à leur attente minimale (diplômés défavorisés ou victimes de la déperdition scolaire), suivie d'une demande de consommation de masse de produits plus simples aux prix subventionnés par l'État ».

Il ne faut pas oublier pour autant que l'État est lui-même un champ dans la démarche de P. Bourdieu...

Le second héritage est à chercher chez M. Weber et sa sociologie « compréhensive ». On sait par exemple que le concept d'*Habitus* possède une connotation Weberienne en ce sens qu'il consiste à « faire naître chez un agent donné, dans des conditions objectives données, une disposition générale et fondamentale à reproduire un certain type de pratiques chaque fois que l'agent se retrouvera dans des conditions objectives reproduisant les conditions sociales initiales ». De la même façon, le concept Bourdieusien de « désillusion » renvoie, par association d'idées, à celui Weberien de « désenchantement » comme le note Louis Pinto¹.

« La vérité des expériences qu'entend connaître le sociologue se présente d'abord, vue de l'intérieur, dans l'épreuve du désenchantement et de la désillusion, équivalent pratique de la réduction phénoménologique... »

S'inspirant de M. Weber, P. Bourdieu se situe à l'intersection de deux paradigmes : – la connaissance objectiviste qu'il dénonce comme une tendance à la réification des modèles qui conduit à une sociologie de l'imaginaire. – La connaissance phénoménologique (interprétative) qu'il présente comme une sorte de connaissance spontanée selon laquelle les choses » vont de soi.

Tout l'ouvrage est ainsi une tentative de dépasser ces deux extrémités de la sociologie au moyen d'une autre approche qui s'attache à l'étude des relations dialectiques entre les

¹ Pinto L., *Bourdieu et la théorie du monde social*, (Albin Michel, 1998, p.59).

systèmes objectifs et les dispositions structurées ; la tâche du sociologue étant purement réflexive. Aussi qualifie-t-on la sociologie de Bourdieu de « constructivisme structural ».

Ainsi doit-on savoir gré au brillant théoricien qu'est P. Bourdieu d'avoir su mettre à profit une minutieuse analyse des pratiques sociales différenciées et distinctes auxquelles se livrent les agents dans l'espace social qui est le leur. Ceci dit, on retiendra avec beaucoup d'intérêt les nouvelles perspectives que propose l'auteur à tous les sociologues et intellectuels véritablement soucieux d'une approche « sans complaisance » des faits sociaux de leur époque.

Sociologue engagé dont le grand mérite a été de refonder une science sociale critique, soucieuse du devenir humain aux lois sociales équitables. Jusqu'au bout, Pierre Bourdieu a chaussé les lunettes d'une sociologie du soupçon, et en cela on doit lui savoir gré aussi et poursuivre la tâche.