

PIERRE  
BOURDIEU

# SOCIOLOGIE GÉNÉRALE

*LES CONCEPTS ÉLÉMENTAIRES  
DE LA SOCIOLOGIE*

## 2. CAPITAL

SEUIL



# Sociologie générale



**Pierre Bourdieu**

# Sociologie générale

## volume 2

Cours au Collège de France (1983-1986)

Édition établie par Patrick Champagne et Julien Duval,  
avec la collaboration de Franck Poupeau  
et Marie-Christine Rivière

**Raisons d'agir/Seuil**

Les éditeurs remercient Bruno Auerbach, Amélie et Louise Bourdieu, Pascal Durand, Johan Heilbron, Remi Lenoir, Amín Perez, Jocelyne Pichot et Louis Pinto pour leur collaboration. Ils remercient plus particulièrement Bernard Convert et Thibaut Izard pour leur aide qui fut constante et souvent décisive.

ISBN 978-2-02-133590-3

© Éditions Raisons d’agir/Éditions du Seuil, novembre 2016.

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l’auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

## NOTE DES ÉDITEURS

Ce livre s'inscrit dans l'entreprise de publication des cours de Pierre Bourdieu au Collège de France. Quelques mois après son ultime leçon dans cette institution en mars 2001, Bourdieu avait publié, sous le titre *Science de la science et réflexivité*<sup>1</sup>, une version resserée de sa dernière année d'enseignement (2000-2001). Après sa disparition ont été publiés *Sur l'État* en 2012, puis *Manet. Une révolution symbolique* en 2013, qui correspondaient aux enseignements qu'il avait donnés, respectivement, dans les périodes 1989-1992 et 1998-2000<sup>2</sup>. La publication du « cours de sociologie générale » que Pierre Bourdieu a donné durant ses cinq premières années d'enseignement au Collège de France, entre avril 1982 et juin 1986, a ensuite été engagée. Un premier volume<sup>3</sup> paru en 2015 rassemblait les leçons dispensées durant les années universitaires 1981-1982 et 1982-1983. Ce second volume réunit les trois années suivantes. Il se compose de leçons d'environ deux heures chacune, au nombre de dix en 1983-1984, de neuf en 1984-1985 et de huit en 1985-1986.

L'édition du « Cours de sociologie générale » se conforme aux choix éditoriaux qui ont été définis lors de la publication du cours sur l'État et qui visent à concilier fidélité et lisibilité<sup>4</sup>. Le texte publié correspond à la retranscription des leçons telles qu'elles ont été données. Dans la très grande majorité des cas, la retranscription

1. Paris, Raisons d'agir, 2001.

2. *Sur l'État. Cours au collège de France 1989-1992*, Paris, Seuil/Raisons d'agir, 2012 ; rééd. « Points Essais », 2015 ; *Manet. Une révolution symbolique. Cours au Collège de France 1998-2000, suivis d'un manuscrit inachevé de Pierre et Marie-Claire Bourdieu*, Seuil/Raisons d'agir, 2013 ; rééd. « Points Essais », 2016.

3. *Sociologie générale*, vol. 1, Paris, Seuil/Raisons d'agir, 2015.

4. Voir la note des éditeurs dans *Sur l'État, op. cit.*, p. 7-9.

a été effectuée à partir des enregistrements dans le cadre de la présente publication. Pour quelques leçons cependant, il n'a pas été possible de retrouver des enregistrements et le texte publié ici s'appuie sur des retranscriptions intégrales que Bernard Convert avait réalisées pour son usage personnel. Il nous les a aimablement communiquées et nous l'en remercions très chaleureusement. Dans un cas enfin (une partie de la leçon du 7 mars 1985), en l'absence de tout enregistrement et de toute retranscription, le propos de Pierre Bourdieu a été reconstitué à partir du seul élément disponible : les notes de cours de Bernard Convert.

Comme dans les précédents volumes, le passage de l'oral à l'écrit s'est accompagné d'une réécriture légère qui s'est attachée à respecter les dispositions que Bourdieu appliquait lorsqu'il révisait lui-même ses conférences et séminaires : corrections stylistiques, lissage des scories du discours oral (répétitions, tics de langage, etc.). Il a été procédé de façon très exceptionnelle à la suppression de certains développements, lorsque l'état des enregistrements ne permettait pas de les reconstituer de manière satisfaisante. Les mots ou passages qui étaient peu ou pas audibles ou qui correspondaient à une interruption momentanée des enregistrements ont été signalés par [...] lorsqu'ils s'avéraient impossibles à restituer et ont été placés entre crochets lorsqu'ils ne pouvaient être reconstitués avec certitude.

Le découpage en sections et en paragraphes, les intertitres, la ponctuation sont des éditeurs. Les « parenthèses » par lesquelles Bourdieu s'écarte de son propos principal sont traitées de façons différentes selon leur longueur et le rapport qu'elles entretiennent avec ce qui les entoure. Les plus courtes sont placées entre tirets. Quand ces développements acquièrent une certaine autonomie et impliquent une rupture dans le fil du raisonnement, ils sont notés entre parenthèses et, lorsqu'ils sont trop longs, ils peuvent devenir l'objet d'une section à part entière.

Les notes de bas de page sont, pour la plupart, de trois types. Les unes indiquent, chaque fois qu'il a été possible de les identifier, les textes auxquels Bourdieu fait explicitement (ou parfois implicitement) référence ; quand cela a paru utile, de courtes citations de ces textes ont été ajoutées. D'autres visent à indiquer au

lecteur les textes de Bourdieu qui, antérieurs ou ultérieurs aux cours, contiennent des développements sur les points abordés. Un dernier type de notes fournit des éléments de contextualisation, par exemple au sujet d'allusions qui pourraient être obscures à des lecteurs contemporains ou peu au fait du contexte français.

La plupart des leçons publiées dans ce volume diffèrent légèrement par leur forme de celles qui étaient réunies dans les publications précédentes : si la première heure est consacrée au cours proprement dit et s'inscrit dans la continuité directe des leçons publiées dans le volume précédent, la deuxième heure s'apparente davantage à un « séminaire », Pierre Bourdieu choisissant, comme il l'explique dans la leçon qui ouvre ce volume, d'y présenter ses recherches en cours (sur un « hit-parade des intellectuels », une analyse du *Procès* de Kafka, par exemple, pour les premières leçons de 1983-1984). Pour conserver une ligne éditoriale homogène avec les volumes déjà publiés, et pour préserver les « ponts » que Pierre Bourdieu opère régulièrement entre ses analyses théoriques et ses recherches en cours, le volume respecte l'ordre dans lequel les heures d'enseignement ont été données. De cette manière, le lecteur restera libre d'aborder ces cours comme il le souhaite. Il pourra procéder à une lecture linéaire qui le rapprochera de la situation dans laquelle les auditeurs du cours étaient placés, mais, s'il est gêné par l'alternance de cours « théoriques » et d'analyses issues de recherches en cours qui tiennent lieu de « séminaire », il pourra « sauter » les études de cas de façon à lire en continuité l'exposé du système théorique ou, inversement, lire d'un seul tenant les heures relatives à une même recherche en cours, en laissant de côté le cours proprement dit.

En annexe ont été reproduits les résumés des cours, tels que publiés en leur temps dans *L'Annuaire du Collège de France – cours et travaux*.



*Année 1983-1984*



## COURS DU 1<sup>er</sup> MARS 1984

*Première heure (leçon) : préambule sur l'enseignement de la sociologie. – Lector et auctor. – Le couple champ-habitus. – Système, champ et sous-champs. – Le champ des champs. – La structure de distribution du capital spécifique. – L'institutionnalisation du fonctionnement du champ. – Deuxième heure (séminaire) : le hit-parade des intellectuels (1). – Un coup de force symbolique. – La surreprésentation des catégories floues et la question de la compétence. – Instituer les juges. – Prise de position sur les prises de position. – L'universalisation du jugement particulier. – Producteurs pour producteurs et producteurs pour non-producteurs.*

### **Première heure (leçon) : préambule sur l'enseignement de la sociologie**

Les commencements sont toujours l'occasion d'angoisses, de réflexions, et j'ai été conduit à m'interroger sur le sens de ce que j'enseignais et sur le sens de ce que je pouvais faire dans les conditions d'enseignement où je me trouve placé. Sans dire toutes les réflexions que m'a inspirées cette anxiété, je voudrais simplement donner quelques indications concernant ma manière d'enseigner et les conclusions que j'en ai tirées. En effet, la sociologie, comme toutes les sciences, peut s'enseigner de deux façons : on peut enseigner soit des principes, des formalismes, soit des mises en œuvre de ces formalismes. Par tempérament intellectuel, je préférerais la deuxième formule, celle qui consiste à faire voir la science à l'œuvre dans des opérations de recherche, mais comme les conditions dans lesquelles je vais me placer m'interdisent évidemment de le faire réellement, j'ai cherché une sorte de compromis entre

l'intention de transmettre des formes et l'intention de transmettre des mises en œuvre de ces formes. C'est pourquoi je diviserai les deux heures d'enseignement que je donne en deux parties : dans la première partie, je présenterai, dans la logique et dans le prolongement de ce que j'avais fait l'an passé, des analyses théoriques et, dans la deuxième heure, j'essaierai de donner une idée de ce que serait un séminaire, en montrant comment on peut construire un objet, élaborer une problématique, et surtout mettre en œuvre ces formulations et ces formules théoriques dans des opérations concrètes, ce qui me semble être le propre du métier scientifique, à savoir l'art de reconnaître des problèmes théoriques dans les faits les plus singuliers, les plus banals de la vie quotidienne, et de mettre réellement en œuvre cet appareillage théorique en transformant l'objet tel qu'il se donne à la perception en véritable objet scientifique. Évidemment, ce n'est pas une chose commune et ce que je présenterai aura toujours quelque chose d'un petit peu artificiel. Cela aura l'allure d'une sorte d'expérience *ex post*, reconstruite. Il manquera peut-être l'essentiel, c'est-à-dire les tâtonnements, les hésitations, les cafouillages – pour dire les choses par leur nom – de la recherche réelle. Il m'arrivera évidemment de cafouiller réellement parce que je crois qu'il restera malgré tout une part des incertitudes et des faiblesses qu'implique toute recherche.

Je reviens à ce qui va être le propos de cette première heure : la suite des analyses que j'ai présentées l'an passé. Là encore, les conditions dans lesquelles je suis placé pour communiquer ne sont pas parfaitement adéquates et je vais présenter une sorte de compromis, qui ne me satisfait guère, entre cette espèce d'intention abstraite et les conditions réelles dans lesquelles je dois la réaliser. Au passage, je voudrais vous faire part d'une petite réflexion qui n'a rien de génial mais qui est, je crois, importante. Le propre d'une communication quelle qu'elle soit est de mettre en présence une intention expressive et ce que j'appelle un marché, c'est-à-dire une demande<sup>1</sup> ; ce qui se produit dans la communication est le

1. P. Bourdieu applique ici à la relation pédagogique l'analyse de l'économie des échanges linguistiques qu'il avait développée dans *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard,

résultat d'une sorte de transaction entre l'intention et les conditions de réception. Même si tout locuteur essaie, par des stratégies métadiscursives, de contrôler les conditions de réception de son discours, il ne contrôle pas complètement dans la pratique ce qu'il produit. Une intention pédagogique scientifiquement contrôlée devrait maîtriser les conditions de sa propre réception. Je livre cette réflexion pour ceux d'entre vous qui sont en situation pédagogique. Il n'est pas certain d'ailleurs que la réflexion sur ce que l'on fait facilite la pratique. C'est même plutôt le contraire – je crois que mes hésitations en ce moment en témoignent –, mais, malgré tout, s'il y a un précepte pédagogique, c'est qu'il faut savoir ce que l'on fait, c'est-à-dire essayer d'ajuster un tant soit peu les conditions de production d'un discours et les conditions de réception. L'un des principes de mes hésitations est le décalage entre mon intention de produire un discours dont la cohérence se dégagerait à l'échelle de plusieurs années et le fait que je sache le public discontinu : que signifie un discours continu devant un public discontinu ou, pire, devant un public qui est partiellement continu, partiellement discontinu ? Pour les gens qui sont dans le continu, il peut apparaître que ce que je dis comporte des redites, des répétitions, des retours, voire des contradictions, certaines dont je suis conscient, d'autres qui m'échappent. Et pour ceux qui sont discontinus, la logique même de mon discours risque de faire problème, d'autant que les découpages horaires dans leur arbitraire ne correspondent pas nécessairement à des unités théoriques logiques, autonomisables.

### ***Lector et auctor***

C'est là l'une des contradictions qu'analyse la sociologie : la contradiction entre les rôles sacerdotaux – la messe dite à jours et heures fixes – et les situations prophétiques. En m'accordant une présence discontinue, vous me mettez dans un rôle prophétique,

---

1982 ; rééd. augmentée sous le titre *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, « Points Essais », 2001.

le prophète surgissant dans l'extra-quotidienneté, sans moment ou heure prévus, pour produire un discours extra-quotidien et, comme on dit, miraculeux<sup>1</sup>. La situation pédagogique dans cette institution [le Collège de France] appelle l'extra-quotidienneté et donc le statut prophétique, mais en même temps le côté hebdomadaire, régulier, répétitif, appelle quelque chose qui n'est pas du tout prophétique. Le prophète doit pouvoir choisir son moment : il ne veut pas parler quand il a la migraine ou quand il est fatigué, il parle plutôt en période d'effervescence, de crise, de situation critique où le monde bascule, où personne ne sait plus quoi penser, où tout le monde se tait et où il ne reste plus que lui pour parler. La scolastique dénonçait déjà cette contradiction quand elle opposait l'*auctor* qui produit et fait prospérer par son discours et le *lector* qui parle, fait des lectures et est essentiellement commentateur.

Il y a un problème de statut du rôle pédagogique : les situations charismatico-bureaucratiques, c'est-à-dire ambiguës, comme celle dans laquelle je suis placé, sont très difficiles à vivre dès qu'on prend conscience des contradictions qu'elles impliquent, et surtout dès qu'on veut éviter de jouer de l'une des possibilités. Ce sont là des analyses sociologiques qui n'en ont pas l'air : les situations, les positions ambiguës favorisent et appellent le double jeu qui peut être très fécond. Mais beaucoup de situations doubles – c'est le cas, je crois, de beaucoup de situations pédagogiques en France, ce qui explique le statut de la pédagogie en France – permettent de prendre les profits des deux possibilités sans prendre les coûts. Les situations doubles, par exemple « chercheur-professeur », permettent de prendre les avantages d'être professeur au nom du

1. Référence aux analyses de Max Weber dans *Économie et société*, trad. sous la direction de Jacques Charvy et Éric de Dampierre, Paris, Plon, 1971 [1921] ; rééd. Pocket, « Agora », 1995, t. II, *L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie*, p. 145-409. P. Bourdieu avait proposé une relecture de la sociologie de la religion de Weber qui faisait une large place à l'opposition entre le prêtre et le prophète dans Pierre Bourdieu, « Genèse et structure du champ religieux », *Revue française de sociologie*, vol. 12, n° 3, 1971, p. 295-334 ; « Une interprétation de la théorie de la religion selon Max Weber », *Archives européennes de sociologie*, vol. 12, n° 1, 1971, p. 3-21.

fait qu'on est aussi chercheur et permettent de prendre... je ne continue pas l'analyse, elle conduirait à des réflexions parfois un peu tragiques...

Si l'on ressent les contraintes impliquées par les deux positions et qu'on essaie de les tenir, on s'aperçoit qu'elles sont pratiquement intenable, ce qui engendre une anxiété considérable. Je prolonge un petit peu. Enseigner la sociologie aujourd'hui est une tâche considérable. Pour les détracteurs de la sociologie – qui se recrutent souvent parmi les sociologues, ceux qui peinent à tenir le rôle ayant intérêt à la discréditer –, la sociologie apparaît comme une science confuse, incertaine, la dernière venue des sciences, etc. Mais si on regarde la sociologie autrement, avec un effort de formation, sinon exhaustif, tout au moins minimal, on a le sentiment que la sociologie a de tels acquis que le simple rôle de *lector*, de commentateur, pourrait déjà permettre de transmettre de manière claire et cohérente ces acquis. C'est le rôle du *lector*, il est celui qui canonise : les juristes ont été les premiers à faire ce genre de travail. Depuis maintenant un siècle, les sociologues ont produit un corpus d'actes de jurisprudence. Tous les jours, il se produit des travaux, des concepts, des expérimentations, des recherches, les revues avancent, etc. Un autre rôle pour le *lector* serait de faire des sortes de mises au point synthétiques qui, non réductrices, non destructrices – les actes pédagogiques ordinaires le sont souvent –, feraient avancer d'une certaine façon le savoir en le rendant plus facilement cumulable. Ce travail formidable ne serait pas l'affaire d'un seul homme mais la tâche de toute une équipe.

Une propriété de la France est que ce travail de canonisation, de codification qui me semble l'une des conditions de l'avancée scientifique, n'est pas fait. Pour des raisons sociologiques que je pourrais expliquer, nous n'avons pas de manuels, pas de *readers*. Les outils cumulatifs demandent de la modestie, de la compétence et cette tradition n'est pas socialement récompensée en France où il vaut mieux faire un mauvais essai de troisième main et donner des interviews aux hebdomadaires. Nous n'avons pas d'outils cumulatifs qui demanderaient de la modestie et de la compétence. Nous

n'avons pas de traductions : Max Weber n'est toujours pas traduit, ou partiellement et très mal<sup>1</sup>.

Le rôle opposé au rôle de *lector* consisterait à faire avancer le savoir et à présenter les derniers résultats ou le dernier état du savoir, au moins sur tel ou tel point. Cette tâche n'est pas facile non plus parce que la sociologie, comme toute science je pense, a des pseudopodes, des avancées dans des directions très différentes. À partir de ce socle de compétences communes à des gens apparemment très opposés – que la *doxa*, surtout parisienne, aime à opposer –, il y a des pointes, des avancées. Mais peut-on communiquer ces pointes en supposant connu ce corps d'acquis ? Les réflexions de ce genre ne sont pas seulement un préalable rhétorique. Je pense qu'elles peuvent être utiles pour orienter l'usage que vous pouvez faire de ce que je pourrais dire.

## Le couple champ-habitus

Je vais donc faire quelque chose qui est un compromis : je vais continuer à développer les analyses que j'avais proposées d'un système théorique, d'un corps de concepts qui me paraît cohérent et important pour construire la réalité sociale, les objets scientifiques, etc. Ces concepts n'ont pas été fabriqués par le travail théorique<sup>2</sup>. Pour la plupart, ils ont été mis en œuvre pratiquement dans des recherches avant d'être constitués comme tels. Souvent,

1. Le cours a lieu alors que la première vague de traductions de Max Weber qui s'est étalée entre 1959 et 1971 est déjà assez lointaine (c'est à partir du milieu des années 1980 que les traductions vont reprendre ; elles seront assez nombreuses à la fin des années 1990 et dans les années 2000). Au moment du cours, par exemple, il n'existe en français qu'une traduction très partielle du grand livre de Max Weber, *Économie et société* (elle ne correspond grossièrement qu'à la première partie de l'édition allemande de 1956).

2. Allusion de Bourdieu à certaines lectures du *Métier de sociologue* qui, contre la vision positiviste qui dominait alors dans les sciences sociales, rappelait la nécessité de construire théoriquement les objets de recherche, ce rappel ayant été compris, notamment par les jeunes philosophes althusseriens, comme une injonction à faire du « travail théorique » et à « affûter ses concepts théoriques » avant même de commencer tout « travail empirique ».

ils ont fonctionné presque un peu malgré moi sans toujours être complètement contrôlés théoriquement, et le contrôle logique que je vais faire dans ce cours m'amènera à faire un certain nombre d'autocritiques ou, pour dire les choses simplement, de corrections aux concepts que j'ai pu mettre en avant. Si les analyses que je vais proposer sont donc utiles, c'est dans la mesure où elles vont aussi fonctionner dans des recherches, et j'essaierai, sans être sûr d'y parvenir car ce serait trop difficile, de faire correspondre tant bien que mal les applications que je vous présenterai dans la deuxième heure avec les analyses théoriques que je présenterai dans la première heure. Cela pour éviter que vous n'ayez le sentiment qu'il s'agit d'un exercice conceptuel abstrait, et pour éviter aussi l'erreur dans laquelle j'ai été obligé de tomber dans le passé et qui consiste dans d'immenses digressions où le souci de fournir des illustrations empiriques fait perdre la cohérence du discours théorique. Je rappelle, pour ceux qui étaient là, l'exemple du champ littéraire que j'avais pris l'an passé<sup>1</sup> : l'arbre a un peu mangé la forêt en ce sens que, comme la quasi-totalité des derniers cours a porté sur cet exemple, vous avez pu perdre le fil de l'ensemble de mon discours théorique.

Ce que je vais présenter maintenant est la suite de mes analyses [de l'année dernière]. Je vais en rappeler très brièvement la ligne sans rentrer dans le détail. Dans un premier temps, j'avais explicité les usages théoriques de la notion d'*habitus*. J'avais essayé de montrer en quoi cette notion permet d'échapper à un certain nombre d'alternatives philosophiques traditionnelles, en particulier l'alternative du mécanisme et du finalisme, qui m'apparaissent funestes du point de vue d'une analyse réaliste de l'action sociale. Dans un deuxième temps, après avoir indiqué que les notions inséparables d'*habitus* et de champ devaient fonctionner en couple, j'avais commencé à analyser la notion de champ entendu comme espace de positions. J'insiste une seconde sur la relation entre *habitus* et champ pour lever un certain type de malentendus qui me paraissent très dangereux.

1. Voir les trois derniers cours de l'année précédente, *Sociologie générale*, vol. 1, *op. cit.*, p. 569 *sq.*

Ceux qui me lisent ou qui utilisent des concepts comme *habitus* ou *champ* ont tendance à dissocier ces deux concepts. Par exemple, s'agissant d'expliquer une pratique (le fait de mettre ses enfants dans telle ou telle école, le fait d'accomplir telle pratique religieuse, etc.), les sociologues tendent à se diviser – plus inconsciemment que consciemment – entre ceux qui mettront l'accent sur ce qui est lié à la trajectoire, aux conditions sociales de production du producteur de la pratique, c'est-à-dire l'*habitus*, et ceux qui mettront l'accent sur ce qui est lié à ce qu'on peut appeler la « situation » – mais j'ai montré l'an dernier que c'est un mauvais mot –, ce qui est lié au *champ* comme espace de relations imposant un certain nombre de contraintes dans le moment où s'opère l'action.

Par exemple, l'analyse que j'ai faite tout à l'heure sur la relation pédagogique mettait plutôt l'accent sur le *champ* que sur mes propriétés, alors que, pour rendre complètement compte de mes angoisses et de mes hésitations, il faudrait prendre en compte la situation telle que je l'ai analysée *et* les propriétés attachées à ma trajectoire, aux conditions sociales de ma production, etc. Selon les objets, les moments et les pentes intellectuelles des différents producteurs de discours sociologiques, on peut tendre à mettre l'accent sur l'un ou sur l'autre, alors qu'en fait ce qui est en question dans toute action – c'était là le principe initial de mes analyses –, c'est toujours la relation entre, d'une part, l'agent socialement constitué par son expérience sociale, par la position qu'il occupe dans l'espace social, et doté de toute une série de propriétés constantes (dispositions, inclinations, préférences, goûts, etc.) et, d'autre part, un espace social dans lequel ces dispositions vont trouver leurs conditions sociales d'effectuation. Dans la perspective que je propose, l'action au sens très large (qui peut être aussi bien la formulation d'une opinion que la production d'un discours ou l'opération d'une action) est toujours le produit de l'effectuation de deux potentialités, de deux systèmes de virtualités : d'un côté, les virtualités liées au producteur, de l'autre, les potentialités inscrites dans l'action, dans la situation, l'espace social. Ce qui veut dire qu'il y a en chacun de nous des potentialités qui ne se révéleront peut-être jamais parce qu'elles ne trouveront jamais leurs conditions sociales d'effectuation, le *champ*





RÉALISATION : NORD COMPO À VILLENEUVE-D'ASCQ  
IMPRESSION : NORMANDIE ROTO IMPRESSION S.A.S À LONRAI  
DÉPÔT LÉGAL : NOVEMBRE 2016. N° 133587 ( )

*Imprimé en France*