

LE SENS COMMUN

**pierre bourdieu
et jean-claude passeron**

la reproduction

**éléments pour une théorie
du système d'enseignement**



LES ÉDITIONS DE MINUIT

la reproduction

ouvrages de pierre bourdieu et jean-claude passeron

- LES ÉTUDIANTS ET LEURS ÉTUDES, Mouton, 1964.
LES HÉRITIERS, Minuit, 1964, nouvelle édition augmentée, 1966.
RAPPORT PÉDAGOGIQUE ET COMMUNICATION, Mouton, 1965 (avec M. de Saint Martin).
LE MÉTIER DE SOCIOLOGUE, Mouton/Bordas, 1968, nouvelle édition, 1973 (avec J.-C. Chamboredon).
LA REPRODUCTION, Minuit, 1970.

ouvrages de pierre bourdieu

- SOCIOLOGIE DE L'ALGÉRIE, PUF, 2^e éd., 1961.
THE ALGERIANS, Boston, Beacon Press, 1962.
TRAVAIL ET TRAVAILLEURS EN ALGÉRIE, Mouton, 1963 (avec A. Darbel, J.-P. Rivet et C. Seibel).
LE DÉRACINEMENT, Minuit, 1964, nouvelle édition, 1977 (avec A. Sayad).
UN ART MOYEN, Minuit, 1965 (avec L. Boltanski, R. Castel et J.-C. Chamboredon).
L'AMOUR DE L'ART, Minuit, 1966, nouvelle édition, 1969 (avec A. Darbel et D. Schnapper).
ZUR SOZIOLOGIE DER SYMBOLISCHEN FORMEN, Francfort, Suhrkamp, 1970.
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, Minuit, 1977.
LA DISTINCTION, Minuit, 1979.
LE SENS PRATIQUE, Minuit, 1980.
QUESTIONS DE SOCIOLOGIE, Minuit, 1980 (coll. « Reprise », 2002).
LEÇON SUR LA LEÇON, Minuit, 1982.
CE QUE PARLER VEUT DIRE, Fayard, 1982.
HOMO ACADEMICUS, Minuit, 1984.
CHOSSES DITES, Minuit, 1987.
L'ONTOLOGIE POLITIQUE DE MARTIN HEIDEGGER, Minuit, 1988.
LA NOBLESSE D'ÉTAT, Minuit, 1989.
LANGUAGE AND SYMBOLIC POWER, Cambridge, Polity Press, 1991.
RÉPONSES. *Pour une anthropologie réflexive*, Libre examen/Le Seuil, 1992 (avec Loïc J.-D. Wacquant).
LES RÈGLES DE L'ART. *Genèse et structure du champ littéraire*, Libre examen/Le Seuil, 1992.
LA MISÈRE DU MONDE, Libre examen/Le Seuil, 1993 (ouvrage collectif sous sa direction).
LIBRE-ÉCHANGE, Les presses du réel/Le Seuil, 1994 (avec Hans Haacke).
RAISONS PRATIQUES, Sur la théorie de l'action, 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 néolibérale, Raisons d'agir, 1998.

(suite page 283)

pierre bourdieu
et jean-claude passeron

la reproduction

éléments pour une théorie
du système d'enseignement



LES ÉDITIONS DE MINUIT

Le capitaine Jonathan,
Étant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un œuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un œuf tout blanc
D'où sort, inévitablement,
Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.

ROBERT DESNOS

Chantefleurs, Chantefables.

Ce livre n'aurait pu exister sans le travail collectif de tous les chercheurs du Centre de sociologie européenne de l'École pratique des hautes études. Nous remercions tout spécialement ceux d'entre eux qui nous ont aidé de leurs suggestions ou de leurs critiques, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, P. Champagne, J.-M. Chapoulié, C. Grignon, D. Merlié, M. de Saint Martin, et P. Maldidier. Nous remercions aussi MM. J. Brunschwig, J. Lindon, J.-C. Pariente et M. Verret des indications précieuses qu'ils nous ont transmises à propos de ce texte. Nous remercions enfin M.-C. Hénocque qui a tapé, avec une patience extrême, les nombreuses versions successives de ce travail.

avant-propos

La composition de cet ouvrage en deux livres à première vue fort dissemblables par leur mode d'exposition ne doit pas évoquer la représentation commune de la division du travail intellectuel entre les tâches parcellaires de l'empirie et un travail théorique qui serait à lui-même son commencement et sa fin. À la différence d'un simple catalogue de relations de fait ou d'une somme de propos théoriques, le corps de propositions qui est présenté au livre I est le résultat d'un effort pour constituer en un système justiciable du contrôle logique, d'une part des propositions qui ont été construites par et pour les opérations mêmes de la recherche ou qui sont apparues comme logiquement exigées pour en fonder les résultats, et d'autre part des propositions théoriques qui ont permis de construire, par déduction ou par spécification, des propositions directement justiciables du contrôle empirique¹.

Au terme de ce processus de rectification réciproque, les analyses du livre II peuvent être considérées comme une application à un cas historique déterminé de principes qui, par leur généralité, autoriseraient d'autres applications, bien que ces analyses aient servi de point de départ à la construction des principes énoncés au livre I. Parce que ce premier livre donne leur cohérence à des recherches qui abordent le système d'enseignement sous un rapport chaque fois différent (soit successivement dans ses fonctions de communication, d'inculcation d'une culture légitime, de sélection et de légitimation), chacun des chapitres aboutit toujours, par des chemins différents, au même principe d'intelligibilité, c'est-à-dire au système des relations entre le système d'enseignement et la structure des rapports entre les classes, point central de la théorie du système d'enseignement qui s'est constituée en tant que telle à mesure que son pouvoir de construction des faits s'affirmait dans le travail sur les faits.

1. Bien qu'elle ait son autonomie, cette théorie de l'action pédagogique se fonde sur une théorie des relations entre l'arbitraire culturel, l'habitus et la pratique qui recevra son développement complet dans un ouvrage en préparation de Pierre Bourdieu.

La mémoire des transformations successives qu'a subies le corps de propositions présenté au livre I et qui tendaient toutes à remplacer des propositions par d'autres plus puissantes engendrant à leur tour de nouvelles propositions liées aux principes par des relations plus nombreuses et plus serrées, suffirait à interdire de donner pour nécessaire l'état actuel de la formulation de ce système de propositions – pourtant unies par des relations nécessaires –, si l'on ne savait qu'il en est ainsi de tout corps de propositions – et même de théorèmes – considéré à un moment de son histoire. Les orientations qui ont commandé le choix de pousser plus ou moins loin la recherche étaient impliquées dans le projet même de ce livre : le développement inégal des différents moments ne peut en effet se justifier qu'en fonction de l'intention de mener la régression vers les principes ou la spécification des conséquences aussi loin qu'il était nécessaire pour rattacher à leur fondement théorique les analyses présentées au livre II.

Dès lors que l'on écarte le parti incongru de forger une langue artificielle, il n'est pas possible d'éliminer complètement, même en multipliant les mises en garde, les résonances et les harmoniques idéologiques que tout lexique sociologique éveille inévitablement chez le lecteur. De toutes les manières possibles de lire ce texte, la pire serait sans doute la lecture moralisante qui, s'appuyant sur les connotations éthiques attachées par l'usage courant à des termes techniques tels que ceux de légitimité ou d'autorité, transformerait des constats en justifications ou en dénonciations ou qui, en prenant des effets objectifs pour des produits de l'action intentionnelle, consciente et volontaire des individus ou des groupes, verrait mystification malveillante ou naïveté coupable là où il est dit seulement dissimulation ou méconnaissance. C'est un tout autre type de malentendu que pourrait susciter l'emploi de termes comme ceux de violence ou d'arbitraire qui, plus peut-être que les autres concepts utilisés dans ce texte, se prêtent à des lectures multiples parce qu'ils occupent une position à la fois ambiguë et éminente dans le champ idéologique en raison de la multiplicité de leurs utilisations présentes et passées ou, mieux, de la diversité des positions occupées par les utilisateurs présents ou passés de ces termes dans le champ intellectuel ou politique. On devrait avoir le droit de recourir au terme d'arbitraire pour désigner cela et cela seulement que l'on se donne par la définition qu'on en donne, sans s'obliger à traiter de tous les problèmes directement ou indirectement évoqués par ce concept et, encore moins, à entrer dans les débats crépuscu-

lares où tous les philosophes peuvent se croire savants et tous les savants philosophes et dans les discussions néo-saussuriennes ou para-chomskiennes sur l'arbitraire et/ou la nécessité du signe et/ou du système de signes ou sur les limites naturelles des variations culturelles, discussions et débats qui doivent l'essentiel de leur succès à ce qu'ils remettent au goût du jour les plus tristes topiques de la tradition scolaire, de phusei et nomô à nature et culture. Définir l'arbitraire culturel par le fait qu'il ne saurait être déduit d'aucun principe, c'est seulement se donner, grâce à ce constructum logique dépourvu de référent sociologique et, a fortiori, psychologique, le moyen de constituer l'action pédagogique dans sa vérité objective et, du même coup, de poser la question sociologique des conditions sociales capables d'exclure la question logique de la possibilité d'une action qui ne peut atteindre son effet propre que si se trouve objectivement méconnue sa vérité objective d'imposition d'un arbitraire culturel, cette question pouvant à son tour se spécifier dans la question des conditions institutionnelles et sociales qui font qu'une institution peut déclarer expressément sa pratique pédagogique en tant que telle sans trahir la vérité objective de cette pratique. Parce que le terme d'arbitraire convient, dans une autre de ses acceptions, à un pur pouvoir de fait, c'est-à-dire à un autre constructum, tout aussi dépourvu de référent sociologique, grâce auquel on peut poser la question des conditions sociales et institutionnelles capables de faire méconnaître ce pouvoir de fait comme tel et de le faire reconnaître par là comme autorité légitime, il est bien fait pour rappeler continuellement la relation originaire unissant l'arbitraire de l'imposition et l'arbitraire du contenu imposé. On comprend que le terme de violence symbolique qui dit expressément la rupture avec toutes les représentations spontanées et les conceptions spontanéistes de l'action pédagogique comme action non violente, se soit imposé pour signifier l'unité théorique de toutes les actions caractérisées par le double arbitraire de l'imposition symbolique, en même temps que l'appartenance de cette théorie générale des actions de violence symbolique (qu'elles soient exercées par le guérisseur, le sorcier, le prêtre, le prophète, le propagandiste, le professeur, le psychiatre ou le psychanalyste) à une théorie générale de la violence et de la violence légitime, appartenance dont témoignent directement la substituabilité des différentes formes de violence sociale et indirectement l'homologie entre le monopole scolaire de la violence symbolique légitime et le monopole étatique de l'exercice légitime de la violence physique.

LA REPRODUCTION

Ceux qui ne voudront voir dans un tel projet que l'effet d'un parti-pris politique ou d'un irrédentisme caractériel ne manqueront pas de suggérer qu'il faut s'aveugler aux évidences du bon sens pour entreprendre de saisir les fonctions sociales de la violence pédagogique et pour constituer la violence symbolique comme une forme de la violence sociale dans le moment même où le déperissement du mode d'imposition le plus « autoritaire » et le renoncement aux techniques les plus brutales de coercition sembleraient justifier plus que jamais la foi optimiste dans la moralisation de l'histoire par les seules vertus du progrès technique et de la croissance économique. Ce serait ignorer la question sociologique des conditions sociales qui doivent être remplies pour que devienne possible l'explicitation scientifique des fonctions sociales d'une institution : ce n'est pas un hasard si le moment où s'opère le passage de techniques brutales d'imposition à des techniques plus subtiles est sans doute le plus favorable à la mise au jour de la vérité objective de cette imposition. Les conditions sociales qui font que la transmission du pouvoir et des privilèges doit emprunter, plus qu'en aucune autre société, les voies détournées de la consécration scolaire ou qui interdisent que la violence pédagogique puisse se manifester dans sa vérité de violence sociale sont aussi les conditions qui rendent possibles l'explicitation de la vérité de l'action pédagogique, quelles que soient les modalités, plus ou moins brutales, selon lesquelles elle s'exerce. S'« il n'est de science que du caché », on comprend que la sociologie ait partie liée avec les forces historiques qui, à chaque époque, contraignent la vérité des rapports de force à se dévoiler, ne serait-ce qu'en les forçant à se voiler toujours davantage.

livre 1

fondements d'une théorie
de la violence symbolique

On pourrait, pour élaguer un peu les tortillages et les amphigouris, obliger tout harangueur à énoncer au commencement de son discours la proposition qu'il veut faire.

J.-J. ROUSSEAU,
Le Gouvernement de Pologne.

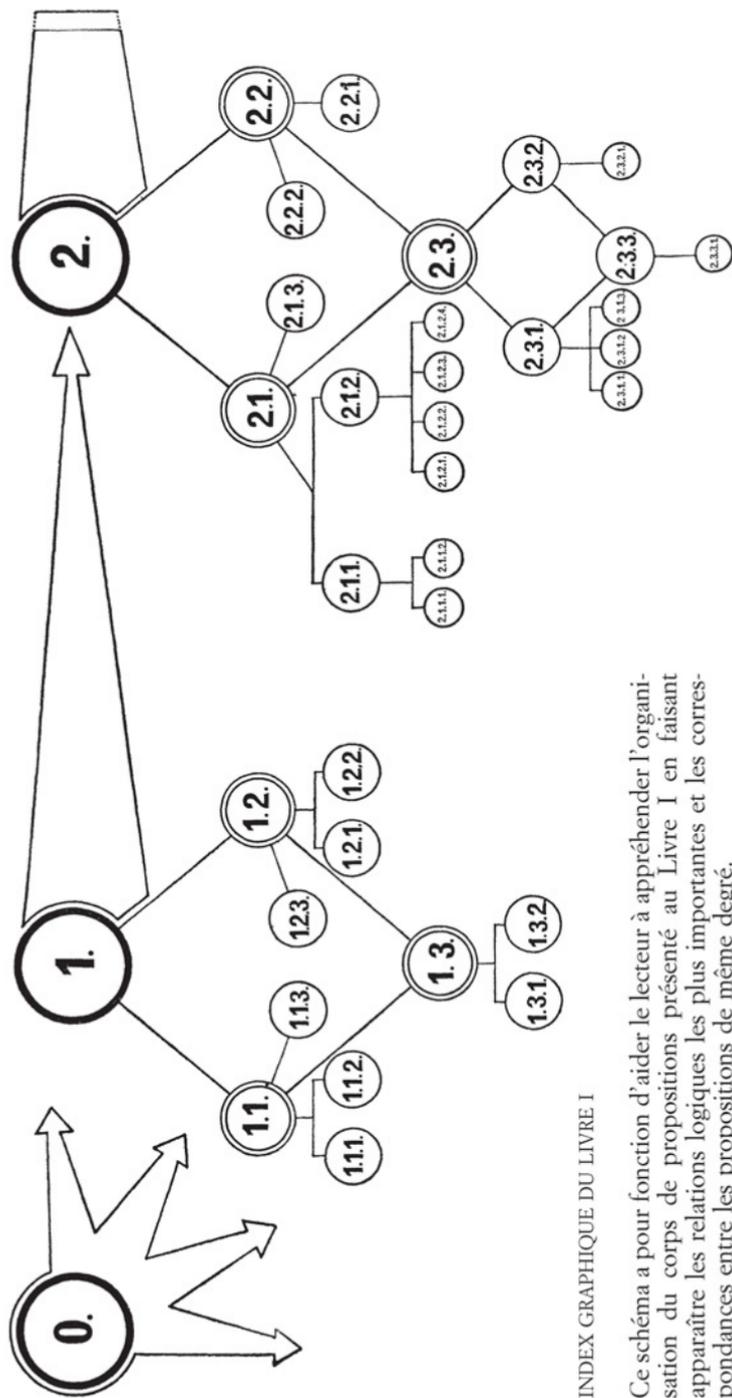
Le législateur ne pouvant employer ni la force ni le raisonnement, c'est une nécessité qu'il recoure à une autorité d'un autre ordre, qui puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre. Voilà ce qui força de tous temps les pères des nations de recourir à l'intervention du Ciel.

J.-J. ROUSSEAU,
Du contrat social.

Abréviations utilisées dans le livre I

- AP : action pédagogique.
- AuP : autorité pédagogique.
- TP : travail pédagogique.
- AuS : autorité scolaire.
- SE : système d'enseignement.
- TS : travail scolaire.

Ces conventions graphiques ont pour fonction de rappeler aux lecteurs que les concepts qu'elles désignent constituent eux-mêmes une sténographie de systèmes de relations logiques qu'il n'était pas possible d'énoncer complètement dans toutes les propositions, bien qu'ils aient été nécessaires à la construction de ces propositions et qu'ils soient la condition d'une lecture adéquate. Si ce procédé n'a pas été étendu à tous les concepts « systémiques » qui sont utilisés ici (e.g. arbitraire culturel, violence symbolique, rapport de communication pédagogique, mode d'imposition, mode d'inculcation, légitimité, éthos, capital culturel, habitus, reproduction sociale, reproduction culturelle), c'est afin d'éviter de rendre la lecture inutilement difficile.



INDEX GRAPHIQUE DU LIVRE I

Ce schéma a pour fonction d'aider le lecteur à appréhender l'organisation du corps de propositions présenté au Livre I en faisant apparaître les relations logiques les plus importantes et les correspondances entre les propositions de même degré.

O. Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, i.e. proprement symbolique, à ces rapports de force.

Scolie 1. Refuser cet axiome qui énonce simultanément l'autonomie et la dépendance relatives des rapports symboliques à l'égard des rapports de force reviendrait à nier la possibilité d'une science sociologique : en effet, étant donné que toutes les théories implicitement ou explicitement construites sur la base d'axiomes différents conduiraient soit à mettre la liberté créatrice des individus ou des groupes au principe de l'action symbolique, considérée comme autonome par rapport à ses conditions objectives d'exercice, soit à anéantir l'action symbolique en tant que telle, en lui refusant toute autonomie par rapport à ses conditions matérielles d'existence, on est en droit de considérer cet axiome comme un principe de la théorie de la connaissance sociologique.

Scolie 2. Il suffit de rapprocher les théories classiques des fondements du pouvoir, celles de Marx, de Durkheim et de Weber, pour voir que les conditions qui rendent possible la constitution de chacune d'entre elles excluent la possibilité de la construction d'objet qu'opèrent les autres. Ainsi Marx s'oppose à Durkheim en ce qu'il aperçoit le produit d'une domination de classe là où Durkheim (qui ne dévoile jamais aussi clairement sa philosophie sociale qu'en matière de sociologie de l'éducation, lieu privilégié de l'illusion du consensus) ne voit que l'effet d'une contrainte sociale indivise. Sous un autre rapport, Marx et Durkheim s'opposent à Weber en ce qu'ils contredisent par leur objectivisme méthodologique la tentation de voir dans les relations de pouvoir des rapports inter-

individuels d'influence ou de domination et de représenter les différentes formes de pouvoir (politique, économique, religieux, etc.) comme autant de modalités de la relation sociologiquement indifférenciée de puissance (*Macht*) d'un agent sur un autre. Enfin, du fait que la réaction contre les représentations artificialistes de l'ordre social porte Durkheim à mettre l'accent sur l'extériorité de la contrainte tandis que Marx, attaché à déceler sous les idéologies de la légitimité les rapports de violence qui les fondent, tend à minimiser, dans son analyse des effets de l'idéologie dominante, l'efficacité réelle du renforcement symbolique des rapports de force qu'implique la reconnaissance par les dominés de la légitimité de la domination, Weber s'oppose à Durkheim comme à Marx en ce qu'il est le seul à se donner expressément pour objet la contribution spécifique que les représentations de légitimité apportent à l'exercice et à la perpétuation du pouvoir, même si, enfermé dans une conception psycho-sociologique de ces représentations, il ne peut s'interroger, comme le fait Marx, sur les fonctions que remplit dans les rapports sociaux la méconnaissance de la vérité objective de ces rapports comme rapports de force.

1. DU DOUBLE ARBITRAIRE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE

1. *Toute action pédagogique (AP) est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel.*

Scolie. Les propositions qui suivent (jusqu'aux propositions de degré 3 incluses) s'entendent de toute AP, que celle-ci soit exercée par tous les membres éduqués d'une formation sociale ou d'un groupe (éducation diffuse), par les membres du groupe familial auxquels la culture d'un groupe ou d'une classe confère cette tâche (éducation familiale) ou par le système d'agents explicitement mandatés à cet effet par une institution à fonction directement ou indirectement, exclusivement ou partiellement éducative (éducation institutionnalisée) ou, sauf spécification expresse, que cette AP vise à reproduire l'arbitraire cul-

turel des classes dominantes ou des classes dominées. Autrement dit, la portée de ces propositions se trouve définie par le fait qu'elles conviennent à toute formation sociale, entendue comme système de rapports de force et de sens entre des groupes ou des classes. Il s'ensuit que l'on s'est interdit, dans les trois premiers points, de multiplier les exemples empruntés au cas d'une AP dominante de type scolaire afin d'éviter de suggérer, même implicitement, une restriction de la validité des propositions concernant toute AP. On a réservé à son moment logique (propositions de degré 4) la spécification des formes et des effets d'une AP qui s'exerce dans le cadre d'une institution scolaire ; c'est seulement dans la dernière proposition (4.3.) que se trouve caractérisée expressément l'AP scolaire qui reproduit la culture dominante, contribuant par là à reproduire la structure des rapports de force, dans une formation sociale où le système d'enseignement dominant tend à s'assurer le monopole de la violence symbolique légitime.

1.1. L'AP est objectivement une violence symbolique, en un premier sens, en tant que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs d'une formation sociale sont au fondement du pouvoir arbitraire qui est la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique, i.e. de l'imposition et de l'inculcation d'un arbitraire culturel selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation (éducation).

Scolie. Ainsi les rapports de force qui sont constitutifs des formations sociales à descendance patrilinéaire et des formations sociales à descendance matrilinéaire se manifestent directement dans les types d'AP correspondant à chacun des deux systèmes de succession. Dans un système à descendance matrilinéaire où le père ne détient pas d'autorité juridique sur le fils tandis que le fils n'a aucun droit sur les biens et les privilèges du père, le père ne peut appuyer son AP que sur des sanctions affectives ou morales (bien que le groupe lui accorde son soutien, en dernière instance, au cas où ses prérogatives sont menacées) et ne dispose pas de l'assistance juridique qui lui est

assurée par exemple quand il entend affirmer son droit aux services sexuels de son épouse. Au contraire, dans un système à descendance patrilinéaire, où le fils, doté de droits explicites et juridiquement sanctionnés sur les biens et les privilèges du père, entretient avec lui une relation compétitive, voire conflictuelle (comme le neveu avec l'oncle maternel dans un système matrilineaire), le père « représente le pouvoir de la société en tant que force dans le groupe domestique » et peut à ce titre mettre des sanctions juridiques au service de l'imposition de son AP (cf. Fortes, Goody). S'il n'est pas question d'ignorer la dimension proprement biologique de la relation d'imposition pédagogique, i.e. la dépendance biologiquement conditionnée qui est corrélative de l'impuissance infantile, il reste que l'on ne peut faire abstraction des déterminations sociales qui spécifient dans tous les cas la relation entre les adultes et les enfants, y compris lorsque les éducateurs ne sont autres que les parents biologiques (e.g. les déterminations tenant à la structure de la famille ou à la position de la famille dans la structure sociale).

1.1.1. En tant que pouvoir symbolique qui ne se réduit jamais par définition à l'imposition de la force, l'AP ne peut produire son effet propre, i.e. proprement symbolique, que pour autant qu'elle s'exerce dans un rapport de communication.

1.1.2. En tant que violence symbolique, l'AP ne peut produire son effet propre, i.e. proprement pédagogique, que lorsque sont données les conditions sociales de l'imposition et de l'inculcation, i.e. les rapports de force qui ne sont pas impliqués dans une définition formelle de la communication.

1.1.3. Dans une formation sociale déterminée, l'AP que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des AP est celle qui, tant par son mode d'imposition que par la délimitation de ce qu'elle impose et de ceux à qui elle l'impose, correspond le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, aux

intérêts objectifs (matériels, symboliques et, sous le rapport considéré ici, pédagogiques) des groupes ou classes dominants.

Scolie. La force symbolique d'une instance pédagogique se définit par son poids dans la structure des rapports de force et des rapports symboliques (exprimant toujours ces rapports de force) qui s'instaurent entre les instances exerçant une action de violence symbolique, structure qui exprime à son tour les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs de la formation sociale considérée. C'est par la médiation de cet effet de domination de l'AP dominante que les différentes AP qui s'exercent dans les différents groupes ou classes collaborent objectivement et indirectement à la domination des classes dominantes (e.g. inculcation par les AP dominées de savoirs ou de manières dont l'AP dominante définit la valeur sur le marché économique ou symbolique).

1.2. L'AP est objectivement une violence symbolique, en un second sens, en tant que la délimitation objectivement impliquée dans le fait d'imposer et d'inculquer certaines significations, traitées, par la sélection et l'exclusion qui en est corrélatrice, comme dignes d'être reproduites par une AP, re-produit (au double sens du terme) la sélection arbitraire qu'un groupe ou une classe opère objectivement dans et par son arbitraire culturel.

1.2.1. La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est arbitraire en tant que la structure et les fonctions de cette culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel, n'étant unies par aucune espèce de relation interne à la « nature des choses » ou à une « nature humaine ».

1.2.2. La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est socio-logiquement nécessaire en tant que cette culture doit son existence aux conditions

sociales dont elle est le produit et son intelligibilité à la cohérence et aux fonctions de la structure des relations significatives qui la constituent.

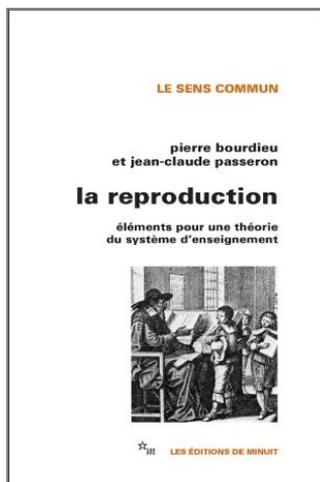
Scolie. Arbitraires lorsque, par la méthode comparative, on les rapporte à l'ensemble des cultures présentes ou passées ou, par une variation imaginaire, à l'univers des cultures possibles, les « choix » constitutifs d'une culture (« choix » que personne ne fait) révèlent leur nécessité dès qu'on les rapporte aux conditions sociales de leur apparition et de leur perpétuation. Les malentendus sur la notion d'arbitraire (et en particulier la confusion de l'arbitraire et de la gratuité) tiennent, dans le meilleur des cas, à ce qu'une saisie purement synchronique des faits de culture (comme celle à laquelle sont le plus souvent condamnés les ethnologues) voue à ignorer tout ce que ces faits doivent à leurs conditions sociales d'existence, i.e. aux conditions sociales de leur production et de leur reproduction, avec toutes les restructurations et les réinterprétations corrélatives de leur perpétuation dans des conditions sociales transformées (e.g. tous les degrés que l'on peut distinguer entre la reproduction quasi-parfaite de la culture dans une société traditionnelle et la reproduction réinterprétatrice de la culture humaniste des collèges jésuites, adaptée aux besoins d'une aristocratie de salon, dans et par la culture scolaire des lycées bourgeois du XIX^e siècle). C'est ainsi que l'amnésie de la genèse qui s'exprime dans l'illusion naïve du « toujours-ainsi » aussi bien que dans les usages substantialistes de la notion d'inconscient culturel peut conduire à éterniser et, par là, à « naturaliser » des relations significatives qui sont le produit de l'histoire.

1.2.3. Dans une formation sociale déterminée, l'arbitraire culturel que les rapports de force entre les groupes ou classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des arbitraires culturels est celui qui exprime le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, les intérêts objectifs (matériels et symboliques) des groupes ou classes dominants.

table des matières

| | |
|--|------------|
| <u>AVANT-PROPOS</u> | <u>9</u> |
| <u>LIVRE 1 : FONDEMENTS D'UNE THÉORIE DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE</u> | <u>13</u> |
| <u>LIVRE 2 : LE MAINTIEN DE L'ORDRE</u> | <u>85</u> |
| <u>Chapitre 1. Capital culturel et communication pédagogique</u> | <u>87</u> |
| – <u>Inégalités devant la sélection et inégalités de sélection</u> | <u>90</u> |
| – <u>De la logique du système à la logique de ses transformations</u> | <u>113</u> |
| <u>Chapitre 2. Tradition lettrée et conservation sociale</u> | <u>131</u> |
| – <u>Autorité pédagogique et autorité du langage</u> | <u>134</u> |
| – <u>Langage et rapport au langage</u> | <u>143</u> |
| – <u>Conversation et conservation</u> | <u>157</u> |
| <u>Chapitre 3. Élimination et sélection</u> | <u>167</u> |
| – <u>L'examen dans la structure et l'histoire du système d'enseignement</u> | <u>169</u> |
| – <u>Examen et élimination sans examen</u> | <u>185</u> |
| – <u>Sélection technique et sélection sociale</u> | <u>202</u> |
| <u>Chapitre 4. La dépendance par l'indépendance</u> | <u>207</u> |
| – <u>Les fonctions particulières de « l'intérêt général »</u> | <u>211</u> |
| – <u>L'indifférenciation des fonctions et l'indifférence aux différences</u> | <u>220</u> |
| – <u>La fonction idéologique du système d'enseignement</u> | <u>230</u> |
| <u>APPENDICE</u> | <u>255</u> |
| <u>Index</u> | <u>269</u> |

- Robert Castel, L'ORDRE PSYCHIATRIQUE. *L'âge d'or de l'aliénisme*. – LA GESTION DES RISQUES. *De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*.
- Patrick Champagne, FAIRE L'OPINION. *Le nouveau jeu politique*.
- Christophe Charle, NAISSANCE DES « INTELLECTUELS ». 1880-1990.
- Olivier Christin, UNE RÉVOLUTION SYMBOLIQUE. *L'iconoclasme huguenot et la reconstruction catholique*.
- Darras, LE PARTAGE DES BÉNÉFICES. *Expansion et inégalités en France (1945-1965)*.
- François de Dainville, L'ÉDUCATION DES JÉSUITES (XVI^e-XVIII^e SIÈCLES).
- Oswald Ducrot et autres, LES MOTS DU DISCOURS.
- Émile Durkheim, TEXTES : 1. ÉLÉMENTS D'UNE THÉORIE SOCIALE. – 2. RELIGION, MORALE, ANOMIE. – 3. FONCTIONS SOCIALES ET INSTITUTIONS.
- Jean-Louis Fabiani, LES PHILOSOPHES DE LA RÉPUBLIQUE.
- Moses I. Finley, L'ÉCONOMIE ANTIQUE. – ESCLAVAGE ANTIQUE ET IDÉOLOGIE MODERNE.
- François Furet, Jacques Ozouf, LIRE ET ÉCRIRE. *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry (2 tomes)*.
- Dario Gamboni, LA PLUME ET LE PINCEAU. *Odilon Redon et la littérature*.
- Erving Goffman, ASILES. *Études sur la condition sociale des malades mentaux*. – LA MISE EN SCÈNE DE LA VIE QUOTIDIENNE : 1. LA PRÉSENTATION DE SOI. – 2. LES RELATIONS EN PUBLIC. – LES RITES D'INTERACTION. – STIGMATE. *Les usages sociaux des handicaps*. – FAÇONS DE PARLER. – LES CADRES DE L'EXPÉRIENCE.
- Jack Goody, LA RAISON GRAPHIQUE. *La domestication de la pensée sauvage*.
- Claude Grignon, L'ORDRE DES CHOSES. *Les fonctions sociales de l'enseignement technique*.
- John Gumperz, ENGAGER LA CONVERSATION. *Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*.
- Maurice Halbwachs, CLASSES SOCIALES ET MORPHOLOGIE.
- Ulf Hannerz, EXPLORER LA VILLE. *Éléments d'anthropologie urbaine*.
- Albert Hirschman, VERS UNE ÉCONOMIE POLITIQUE ÉLARGIE.
- Richard Hoggart, LA CULTURE DU PAUVRE. *Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*.
- François-André Isambert, LE SENS DU SACRÉ. *Fête et religion populaire*.
- William Labov, SOCIOLINGUISTIQUE. – LE PARLER ORDINAIRE. *La langue dans les ghettos noirs des États-Unis (2 tomes)*.
- Alain de Lattre, L'OCCASIONALISME D'ARNOLD GEULINCX. *Étude sur la constitution de la doctrine*.
- Ralph Linton, DE L'HOMME.
- Herbert Marcuse, CULTURE ET SOCIÉTÉ. – RAISON ET RÉVOLUTION. *Hegel et la naissance de la théorie sociale*.
- Sylvain Maresca, LES DIRIGEANTS PAYSANS.
- Louis Marin, LA CRITIQUE DU DISCOURS. *Sur « La logique de Port-Royal » et « Les Pensées » de Pascal*. – LE PORTRAIT DU ROI.
- Alexandre Matheron, INDIVIDU ET COMMUNAUTÉ CHEZ SPINOZA.
- Marcel Mauss, ŒUVRES : 1. LES FONCTIONS SOCIALES DU SACRÉ. – 2. REPRÉSENTATIONS COLLECTIVES ET DIVERSITÉ DES CIVILISATIONS. – 3. COHÉSION SOCIALE ET DIVISIONS DE LA SOCIOLOGIE.



Cette édition électronique du livre
La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron
a été réalisée le 04 décembre 2017
par les Éditions de Minuit
à partir de l'édition papier du même ouvrage
(ISBN : 9782707302267).

© 2018 by LES ÉDITIONS DE MINUIT
pour la présente édition électronique.

www.leseditionsdeminuit.fr

ISBN : 9782707338419



www.centrenationaldulivre.fr