



HAL
open science

D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de "violence symbolique" en sociologie de l'éducation.

Philippe Hambye, Jean-Louis Siroux

► To cite this version:

Philippe Hambye, Jean-Louis Siroux. D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de "violence symbolique" en sociologie de l'éducation. : Les Cahiers de Recherche du Girsef n° 96. 2014. hal-00980183

HAL Id: hal-00980183

<https://hal.science/hal-00980183>

Preprint submitted on 17 Apr 2014

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.

Les Cahiers de recherche du Girsef

D'UN ARBITRAIRE À L'AUTRE

RÉFLEXION SUR LA PERTINENCE DU CONCEPT DE « VIOLENCE SYMBOLIQUE »
EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Philippe Hambye et Jean-Louis Siroux

N°96 ▪ FÉVRIER 2014 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

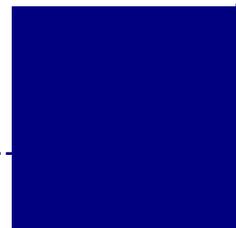
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



D'UN ARBITRAIRE À L'AUTRE
RÉFLEXION SUR LA PERTINENCE DU CONCEPT DE « VIOLENCE SYMBOLIQUE »
EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Philippe Hambye et Jean-Louis Siroux*

Cet article interroge la valeur heuristique et la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation. Dans une première section, les auteurs discutent le concept en le restituant dans la théorie bourdieusienne de la domination symbolique. Ils examinent ensuite deux modalités par lesquelles l'institution scolaire produit de la violence symbolique. En premier lieu, la conviction que les résultats scolaires dépendent de l'intelligence et du mérite individuel a pour conséquence que l'inégalité des chances reste relativement épargnée par les critiques des élèves. En second lieu, et de manière plus décisive encore, la naturalisation du processus de conversion des performances scolaires en privilèges sociaux tend à soustraire la question de l'inégalité (des places) du débat démocratique.

Mots-clés : École, violence symbolique, domination symbolique, égalité, égalité des chances, égalité des places

* Philippe Hambye est sociolinguiste, UCL, Centre Valibel-Discours et variation
Jean-Louis Siroux est sociologue, FNRS-UCL, GIRSEF

Introduction

La « violence symbolique » fait partie de ces concepts qui ont fini par quitter le domaine étroit de la sociologie pour être utilisés dans de nombreux discours sur la société, et sur l'école en particulier.

Toutefois, les usages les plus courants de cette notion la réduisent à désigner une violence inscrite dans les signes (par opposition à une violence physique) et la pensent en dehors d'une analyse de la *domination* symbolique. Prise en ce sens, la « violence symbolique » devient moins un concept qu'une catégorie descriptive. Ainsi, comme le relève I. Sommier (1996, p. 63) :

Dans son acception la plus courante, mais aussi la plus lâche, la "violence symbolique" peut aussi bien signifier, selon les auteurs, une violence par les signes, qu'une violence simplement euphémisée ou théâtralisée, en tout cas détachée de toute dimension de contrainte physique caractéristique de la violence *stricto sensu*. D'autres en revanche, dans une démarche de sociologie critique, désignent ainsi une violence que l'on pourrait qualifier de "structurelle", par laquelle la domination s'inscrit dans les chairs et les esprits, assurant de la sorte sa reproduction par l'adhésion, voire le consentement des dominés. Dans cette perspective, la

"violence symbolique" renvoie à tous les mécanismes d'intériorisation de l'ordre social et devient, par exemple chez Pierre Bourdieu, synonyme d'"inculcation d'un arbitraire culturel".

Nous pensons que le concept mérite de retrouver cette acception moins « lâche » pour en saisir toute la pertinence et la portée heuristique. L'enjeu de ce retour au sens originel de « violence symbolique » n'est pas de renouer avec une forme d'orthodoxie bourdieusienne, mais de faire travailler le concept pour réfléchir aux liens étroits qui unissent l'école à la violence (et à la domination) symbolique(s).

Bien qu'elle suive essentiellement un fil théorique, notre analyse repose sur plusieurs enquêtes ethnographiques menées dans l'enseignement belge francophone. Dans le corps de l'article, nous ferons ainsi référence à trois établissements scolaires.

Le premier, l'école Franquin¹, propose un enseignement professionnel dans le domaine de la puériculture et du travail de bureau. Officiellement mixte, l'école accueille de fait une population exclusivement féminine en raison de la connotation sexuée du métier de puéricultrice et de l'effet d'entraînement

¹ Les noms d'écoles et de personnes sont des pseudonymes.

qui s'en est suivi dans la section voisine. Située dans l'un des quartiers les plus pauvres de la capitale, l'école fait partie des établissements « en discrimination positive ». On y retrouve des élèves de classe populaire, pour la plupart « issus de l'immigration »² (en provenance du Maroc, de Turquie, et d'Afrique centrale). Des observations pendant et en dehors des cours ont été menées durant une année scolaire, principalement auprès d'élèves de 6e et 7e année secondaire. Vingt-quatre entretiens individuels ont été réalisés avec des élèves et des enseignants.

L'école Hergé est un établissement d'enseignement général, très réputé en Belgique francophone. Situé dans une commune aisée, il attire les « bonnes familles » de la bourgeoisie et de l'aristocratie bruxelloise. Les sections gréco-latines et de mathématiques sont sans grande surprise les plus prisées par les meilleurs élèves. Des observations ont été réalisées dans cinq classes durant une année scolaire. Outre les nombreuses discussions informelles, vingt-cinq

entretiens individuels avec des enseignants et des élèves de 6e année secondaire ont été enregistrés³.

Enfin, l'école Citadelle propose à ses élèves un enseignement général et technique de transition axé sur une section « sport-études ». Tout en offrant donc exclusivement des filières menant vers l'enseignement supérieur, l'établissement accueille une population scolaire d'origine populaire le plus souvent marquée par des trajectoires d'échec. Il constitue en ce sens à la fois un établissement de relégation et un lieu où se joue l'orientation future des élèves, dans la mesure où les nombreux élèves qui ne parviennent pas à se maintenir à l'école Citadelle sont réorientés vers l'enseignement technique de qualification ou professionnel. Des observations ont été réalisées auprès des élèves d'une dizaine de classes, pendant et en dehors des cours, durant une année et demie. Des entretiens individuels ou collectifs ont été réalisés avec vingt-quatre élèves de cette école.

² En toute rigueur, l'expression est inexacte puisqu'en majorité les élèves sont nées en Belgique.

³ Pour de plus amples informations sur ces deux écoles et leurs élèves, cf. notamment Siroux 2009, 2011a et 2011b.

Le concept de « violence symbolique » dans la sociologie de P. Bourdieu

On trouve plusieurs définitions de la « violence symbolique » dans l'œuvre de P. Bourdieu⁴. Privilégier l'une à l'autre reste une opération délicate lorsque l'on sait la réticence de l'auteur à définir un concept en dehors de tout travail empirique. En première approximation, on peut cependant se référer à une célèbre formulation issue de l'ouvrage *Raisons pratiques* :

« La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir » (Bourdieu, 1994, p. 188).

P. Bourdieu ancre ainsi son concept au sein d'une théorie de la domination

symbolique. Par-là, il fait référence au sentiment d'évidence que génère un ordre social arbitraire, y compris auprès de ceux qui auraient pourtant le plus intérêt à le contester. Que l'ordre social soit fondamentalement arbitraire ne signifie pas qu'il faille l'envisager comme le produit du pouvoir « discrétionnaire » de quelques individus qui agiraient selon leur bon vouloir. S'il est arbitraire, c'est d'abord et avant tout parce qu'il est non nécessaire, qu'il ne dépend pas d'une essence préétablie. Il n'y a pas de raison « en soi » qu'il soit ce qu'il est plutôt qu'autre chose.

De la dissimulation de cet arbitraire dépend la stabilité de l'ordre social. Sur ce point au moins, Bourdieu rejoint Gramsci : jamais un pouvoir n'a durablement pu se maintenir par la seule peur du gendarme (Burawoy, 2012a et 2012b). La coercition est impuissante sans l'appui de rapports de sens susceptibles de générer un minimum de consentement (chez Gramsci) ou de complicité objective (chez Bourdieu) de la part des dominés. C'est le cas par excellence lorsque le sens que prêtent les dominants aux rapports sociaux n'est pas mis en cause, ou mieux encore, lorsqu'il n'est pas interrogé tant il semble aller

⁴ Certaines sont plus souvent reprises et commentées dans la littérature spécialisée (pour un excellent éclairage en la matière, v. Mauger, 2006b ; Terray, 2002 ; Vernier, 2003). Nombreuses sont en outre les inflexions qui traversent ces définitions. D'abord pensé, dans *La Reproduction*, à partir de l'action de celui qui exerce la violence symbolique, le concept est ensuite davantage mobilisé à partir du point de vue de celui qui la subit (Mauger, 2006b, p. 86). C'est essentiellement cette deuxième acception (la plus couramment admise) qui sera discutée dans cet article.

de soi. Dans le langage bourdieusien, le rapport « doxique » au monde social exprime ce sentiment d'évidence. La doxa, explique Bourdieu dans un de ces cours au collège de France, c'est « *répondre oui à une question que je n'ai pas posée* » (Bourdieu, 2012, p. 195). C'est donc ce qui va sans dire, ce qui échappe à la discussion, ce qui reste étranger à la *dispute* qui voit les individus entrer dans une épreuve de force pour faire valoir leur point de vue et leurs intérêts respectifs (Boltanski et Thévenot, 1991).

Pour autant, le rapport doxique au monde social ne s'exprime pas chez Bourdieu dans le langage marxiste de l'aliénation. En effet, d'une part, comme le souligne notamment Lordon (2010, 2013), la domination symbolique ne se réalise pas par l'entremise d'une conscience tronquée ou voilée, qui empêcherait les individus de se réconcilier avec leur moi « authentique ». D'autre part, elle ne s'exerce pas que « dans l'ordre des représentations »⁵. L'adhésion

à l'ordre social des dominés relève plutôt d'une expérience pratique, génératrice de dispositions à penser et à agir⁶. Autrement dit, elle n'est en rien solidaire d'une lecture intentionnaliste du monde social qui engagerait la responsabilité « morale » des individus (moralement « complices », ils seraient « fautifs »). Pour Bourdieu, si complicité il y a, c'est une complicité « par corps », et parfois « à son corps défendant » (*Ibid*, p. 245), produite par les schèmes de perception du monde social acquis au cours de la socialisation. Il est d'ailleurs significatif qu'un autre concept central dans l'œuvre du sociologue français, celui d'« habitus », ait précisément été développé dans l'objectif d'échapper à une lecture volontariste de l'action sociale⁷ qui engagerait pour le coup bien davantage la responsabilité « morale » des individus.

Telle que nous la comprenons, la théorie de la violence symbolique, et l'idée de complicité des dominés qui l'accompagne, n'est dès lors pas incompatible avec une

⁵ Comme le précise explicitement Bourdieu dans les *Méditations pascaliennes* : s'il rejette l'expression de « fausse conscience » lorsqu'il s'agit de rendre compte des effets de la domination symbolique, ce n'est pas en raison du qualificatif (« fausse ») mais bien du substantif (« conscience ») (Bourdieu 2003/1997, p. 255)

⁶ En cela, c'est assez logiquement que le changement social n'est pas davantage appréhendé dans le registre de la « prise de conscience » ou de la conversion intellectuelle. Il résulte plutôt de ce désajustement entre structures objectives et dispositions subjectives qui sape le rapport d'évidence au monde comme « allant de soi ».

⁷ Il est vrai que l'œuvre de P. Bourdieu n'est pas exempte de tensions à ce sujet. On pourrait par exemple se demander si l'effet libérateur qu'il prête au savoir sociologique n'induit pas une conception plus volontariste (et intellectualiste) du changement social qu'il ne veut bien le reconnaître. Par ailleurs, rappelons que chez P. Bourdieu, la correspondance des structures mentales et des structures sociales n'est pas moins vive chez les dominants que chez les dominés. Ce n'est probablement pas par hasard que l'on en trouve une des formulations les plus radicales dans l'introduction de *La Noblesse d'État* (Bourdieu, 1989).

prise en considération fine et nuancée des diverses formes de résistance. On pense par exemple à l'étude classique que P. Willis a consacrée à la production de la classe ouvrière anglaise. Dans *Learning to labor*, P. Willis (1981a/1977) analyse avec une finesse rarement égalée le rapport à l'ordre social et scolaire de fils d'ouvriers que tout destine au travail en usine. La question qui ouvre l'ouvrage est directe et précise : comment ces fils d'ouvriers en arrivent-ils à accepter des emplois d'ouvrier de leur propre initiative ? En réalité, répond P. Willis, les « gars » (*lads*) adhèrent à des représentations qui tendent à pérenniser leur position dans la structure de classes (par exemple, via la dévalorisation des emplois intellectuels, jugés efféminés). C'est même, un peu ironiquement, par l'entremise de leur résistance à l'ordre social qu'ils y concourent le plus efficacement.

Pour autant, la stabilité de l'ordre social ne va pas de soi. Sa perpétuation, de génération en génération, n'a rien d'un long fleuve tranquille⁸. En dépit de ses effets conservateurs, la contre-culture des lads recèle en effet une force de subversion qui laisse entrevoir d'authentiques

possibilités d'émancipation collective. S. Aronowitz, préfacier de P. Willis, synthétise le paradoxe d'une jolie formule : « Les gars deviennent de véritables rebelles, qui font les opposants politiques de demain, et pourtant dans le même temps, ils reproduisent leur destin de travailleurs industriels » (Aronowitz, 1981/1977, p. xii ; notre traduction).

La théorie dite « de la résistance » de P. Willis n'omet donc pas de pointer l'ambiguïté avec laquelle les dominés peuvent concourir à reproduire un ordre social qui ne leur est guère favorable, et auquel ils ne sont pas forcément favorables. En cela, s'il s'agit de ne pas gommer artificiellement les nuances et les partis pris théoriques, les conceptions de la domination de Bourdieu et Willis nous paraissent davantage complémentaires qu'antinomiques. Les individus ne sont pas de simples pantins grugés par l'idéologie dominante chez l'un, et la transparence des rapports de domination est loin d'être absolue chez l'autre. C'est en tous cas outillés de cette interprétation de la domination symbolique chez Bourdieu que nous engageons la réflexion qui suit.

⁸ P. Willis critique d'ailleurs assez sévèrement les théories de la « reproduction » (Willis, 1981b). Il reproche, notamment à P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron l'absence de théorisation des formes concrètes d'existence par lesquelles se reproduit, de manière toujours problématique, l'ordre social.

Sous la violence, la domination

Inscrit dans une théorie de la domination symbolique, le concept de « violence symbolique » invite à prêter attention à tout ce que la violence observée dans les interactions doit aux rapports sociaux.

Par conséquent, analyser la violence symbolique que subit un locuteur d'une variété périphérique du français, à l'accent picard, béarnais ou belge par exemple, ne suppose pas seulement de saisir l'insécurité linguistique qu'il ressent dans une interaction avec un locuteur à l'accent plus légitime, et d'en cerner les effets sur son image de soi. Cela implique surtout de comprendre les mécanismes sociaux qui le conduisent à considérer comme allant de soi, par exemple qu'aucun présentateur de journal télévisé n'ait un accent comme le sien (ou à affirmer que les présentateurs « n'ont pas d'accent »). De la sorte, le caractère arbitraire de la hiérarchie linguistique - et de toutes les autres hiérarchies (scolaires, salariales, etc.) qu'elle contribue à légitimer - s'en trouve dissimulé.

Si l'on s'accorde sur ce point, nous devons aussi admettre que de la violence symbolique produite à l'école peut l'être en dépit de toutes les bonnes intentions des élèves et des enseignants.

Nos observations de terrain permettent d'étayer cette affirmation. À l'école Franquin, par exemple, le sentiment de disqualification éprouvé par les élèves

est saillant. Pourtant, les relations entretenues avec les enseignants sont plutôt chaleureuses, et ceux-ci ne ménagent pas leurs efforts pour restaurer l'estime de soi des élèves et leur redonner confiance en leurs capacités. Au point que certains cours font véritablement office d'« espaces protégés » (Siroux, 2009) dans lesquels sont relativisées les hiérarchies culturelles et partiellement écartées les menaces d'échec. Ces cours sont construits pour mettre en valeur les compétences que les élèves maîtrisent, et il n'est pas rare que certains d'entre eux participent avec une implication bien supérieure à celle dont ils témoignent dans un climat scolaire plus traditionnel.

Toutefois, lorsque la posture relativiste touche plus directement aux contenus des apprentissages, les élèves éprouvent un sentiment d'infantilisation face à des contenus scolaires que les enseignants estiment pourtant adaptés à leurs difficultés objectives. Plus révélateur encore, ce sentiment d'infantilisation n'est pas toujours perçu par les enseignants, tant est profonde la distance entre leur intention (ex. proposer un livre de qualité) et la perception qu'en ont les élèves (c'est un livre pour enfant, trop facile, ce n'est pas un vrai livre qu'on doit lire à l'école).

Dans le cadre du cours de français, les élèves de 6e année « Puériculture » analysent le livre « Jonathan Livingstone. Le goéland » de R. Bach. Plusieurs me

confient leur ennui face à un livre « pour enfants » (« Je m'ennuie tellement que je saute des lignes »). Elles sont d'ailleurs assez remontées et me suggèrent de venir assister au cours. Présent la semaine suivante, je constate que l'enseignante s'attache à expliciter autant que possible les éléments nécessaires à la compréhension du texte (vocabulaire, sens du texte, etc.). Elle interroge le plus souvent les élèves au moyen de questions fermées destinées à évaluer leur compréhension de l'ouvrage (« Est-ce qu'il y a beaucoup de goélands ou peu de goélands ? »). De telles questions, qui peuvent sembler inadaptées pour de jeunes adultes d'une vingtaine d'années, sont objectivement ajustées aux compétences linguistiques des élèves qui n'y répondent pas toujours aisément. Le texte recèle en effet pour la plupart d'entre elles bon nombre de difficultés (par exemple, au niveau du vocabulaire : « gaillard », « ascendant », « hostile », « sceptique », etc.).

On aurait également tort de voir systématiquement de la violence symbolique dans les jugements portés par certains enseignants qui donnent, à première vue, l'impression de souligner les lacunes des élèves et de contribuer à les stigmatiser. Un enseignant de Franquin opte ainsi pour une posture pédagogique singulièrement différente de celle privilégiée par la majorité de ses collègues. Intransigeant dans l'enseignement du français normé, il bouscule régulièrement les élèves, les assiege de questions et

nourrit de grandes attentes à leur égard. Ce qui heurte certaines, et en réjouit d'autres.

- L'enseignant : « Imane, concentre-toi sur le texte. On est en 6e année, c'est le matin. Je ne suis pas content Imane. Je sais que je vous ennue mais ce n'est pas grave. Je suis payé pour ça. Et dans une demi-heure, on fait une interro sur ce que l'on a vu ce matin (...) Imane, on vous a habitués pendant cinq ans dans le milieu professionnel à vous donner des cacahuètes, moi je vous donne autre chose, je vous oblige à réfléchir. »
- Une élève intervient : « D'accord avec vous monsieur. »

Si de la violence symbolique s'exerce ici, ce n'est pas (ou pas seulement à tout le moins) en raison d'une attitude blessante de l'enseignant, mais bien parce que son attitude révèle l'écart objectif entre la position scolaire de ces élèves et la définition du « devoir-être scolaire » qu'ils ont reconnue comme légitime. Alors que certaines remarques personnelles des enseignants, réellement insultantes, manquent souvent ceux qu'elles visent parce qu'ils n'accordent aucun crédit à celui qui les énonce, les attitudes les plus anodines et les moins volontairement blessantes peuvent agir comme autant de formes institutionnelles de violence symbolique.

En cela, la violence exercée par l'école est bien une violence structurelle. Pour ne prendre que cet exemple, il est frappant

de constater à quel point les élèves de la section « puériculture » de l'École Franquin se dévalorisent lorsqu'elles se comparent aux élèves de la section « travail de bureau », dont les activités sur ordinateur sont jugées « plus sérieuses » que les leurs (s'occuper des enfants),

et cela en dépit du fait que leur section constitue la « locomotive » de Franquin (en termes de recrutement) et ouvre des possibilités d'emploi plus nombreuses et plus désirables aux yeux des élèves elles-mêmes.

Sous la violence, la domination

Cela étant, le concept de « violence symbolique » demeure-t-il pertinent pour analyser l'expérience scolaire des élèves dans nos sociétés contemporaines ? Peut-on raisonnablement penser que les élèves victimes de relégation ne perçoivent pas la violence que le système éducatif exerce sur eux et n'en interrogent pas la légitimité ? Ne devrait-on présupposer, au contraire, que les compétences critiques des acteurs⁹ et toute la tradition critique de la sociologie rendent cette méconnaissance très improbable ?

La mise en cause du verdict scolaire

De prime abord, il paraît difficilement contestable que certains acteurs du monde éducatif ont acquis une conscience parfois aigüe de tout ce que les différences d'aptitudes entre élèves doivent à leur

origine sociale. Le travail scientifique, relayé notamment par les médias, rend en effet visible, et dès lors potentiellement contestable, la nature inégalitaire d'un système scolaire qui impose à tous un même horizon d'attentes, sans donner à chacun les possibilités effectives de s'y conformer.

Au cours de nos enquêtes, nous avons ainsi régulièrement observé des élèves s'insurger contre une sélection scolaire qui leur semblait injuste car fondée sur des pratiques discriminatoires au sens strict. Certains élèves estiment ne pas être traités de façon équitable par les enseignants en raison, par exemple, de préjugés liés à leur origine ethno-nationale ou à leur habitus de classe. Ces élèves dénoncent ainsi l'*inégalité de traitement* dont ils s'estiment victimes.

⁹ L'expansion des compétences critiques des acteurs est au cœur d'un courant important de la sociologie française (v. en particulier les travaux de Boltanski, 2009 et Boltanski & Thévenot, 1991) et commande, aux yeux de certains auteurs, un réexamen des théories de la domination (Martuccelli, 2004). Pour une approche critique des conceptions de la domination véhiculées par ce courant pragmatiste, on peut se référer aux analyses de B. Lahire (2012, p. 312 sq.).

« Parfois, je reçois une interro, j'ai la même chose que celui qui est assis à côté de moi. Moi je vais me taper un I [insuffisant], lui va recevoir un S [satisfaisant]. » (Soufiane, école Hergé, classe de 6e générale).

D'autres élèves ciblent plus distinctement le fonctionnement même du système scolaire à travers la dénonciation de différences de départ qui biaisent la compétition au profit des mieux nantis. Leur critique rejoint dans une certaine mesure l'analyse introduite par les travaux de P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron (1970). Ces élèves se comparent ainsi à ceux pour qui « c'est normal » de réussir, parce qu'ils viennent « d'un bon milieu », parce qu'ils peuvent s'offrir des cours particuliers ou parce qu'ils se font aider par leurs relations familiales. En d'autres termes, ils considèrent que la sélection scolaire n'est pas légitime parce que tous ne disposent pas initialement des mêmes ressources.

La question de la familiarité des élèves de milieu populaire avec la « culture scolaire » est par exemple posée par Hatim (école Citadelle, classe de 5e générale) quand il déclare : « de toute façon, cette école, elle n'est pas faite pour des personnes comme moi ».

De telles affirmations mettent en cause l'insuffisance d'une politique d'égalité de traitement. Elles incriminent cette « indifférence aux différences » qui, tout en s'enorgueillissant de traiter chacun avec les mêmes égards, aboutit à perpétuer les privilèges de quelques-uns.

Dans les deux cas que nous venons d'évoquer, le caractère arbitraire des jugements scolaires – qu'il soit lié à des formes de discrimination individuelle ou aux privilèges dont jouissent certains du fait de leurs conditions d'existence – est parfois identifié par les élèves. Ils envisagent alors leur relégation comme une violation indue des règles qui sont censées organiser le système scolaire.

L'intelligence et le mérite

La conscience du caractère *inéquitable* de la sélection scolaire signifie-t-elle que le concept de « violence symbolique » (et partant l'idée d'une méconnaissance de l'arbitraire qui fonde les jugements scolaires) soit à ranger dans le placard des pensées obsolètes ?

Une telle conclusion nous semble devoir être discutée sur plusieurs points.

D'abord, les élèves qui constatent que tous n'ont pas des chances égales de réussite à l'école ne comprennent pas toujours les mécanismes sociaux qui sont au fondement de cette iniquité. Cela nous semble être le cas lorsqu'ils vont plus volontiers chercher l'explication des jugements négatifs dont ils s'estiment victimes dans de supposés comportements discriminatoires (la mesure de leurs performances, estiment-ils, n'est pas correcte) plutôt que dans les mécanismes sociaux qui justifient l'évaluation négative de leurs performances (l'étalon de mesure n'est pas juste).

Ensuite, il ne faut pas perdre de vue que les capacités critiques des élèves ne sont ni généralisées, ni toutes-puissantes. La plupart du temps, ils n'interrogent pas le degré d'équité du système scolaire et intériorisent ses verdicts. Ainsi, les élèves de Franquin et de Citadelle ont tendance à rendre compte de leur échec en invoquant une incompétence qui, semblant ancrée au plus profond de leur être, se manifeste dans les domaines d'activités les plus variés.

Gülay décline tout son parcours scolaire en termes de manques, de carences et d'inaptitudes. Lacunes à l'égard de ce qu'elle doit faire aujourd'hui, mais aussi de ce qu'elle a réalisé auparavant et de ce qu'elle envisage de faire par la suite. A l'école, son attitude semble orientée vers un objectif minimal : éviter de (trop) mal faire afin de dissimuler autant que possible ses « incapacités ». Bien sûr, elle répondrait volontiers lorsqu'elle connaît une réponse au cours d'histoire, mais que se passerait-il si l'enseignant lui demande davantage de précisions ? Ne se rendra-t-on pas compte qu'elle n'est pas à la hauteur ? Elle n'est pas non plus opposée à l'idée de lire des livres pour le cours de français mais ne risque-t-elle pas de rater l'interrogation, sachant qu'elle n'est pas douée en français ? Attirée par le métier d'enseignant,

elle craint toutefois que ses faibles compétences langagières ne s'avèrent un obstacle infranchissable. Quant à son désir de se lancer dans la pharmacie, elle l'écarte d'un simple revers de main, en raison des risques qu'elle ferait courir aux malades si, une fois de plus, elle devait manquer de « capacités ». Que se passerait-il, en effet, si « au lieu des 5 milligrammes nécessaires », elle préparait la médication avec « un petit milligramme en plus » ? (école Franquin, 6e travail de bureau).

On retrouve dans le discours de ces élèves les germes de l'idéologie essentialiste du « don » qui constitue un premier registre fondamental de légitimation de la sélection scolaire. À l'école Hergé, plus encore qu'à Franquin ou Citadelle, le « don » (pour s'exprimer en public, pour les maths, pour le théâtre, etc.) soutient un nombre considérable d'évaluations et d'appréciations (Siroux, 2011a). Par ses « facilités » (langagières en particulier), l'élève « brillant » confirme en quelque sorte les attentes placées en lui, et voit pleinement justifiée son appartenance à l'élite scolaire¹⁰.

En revanche, bon nombre d'élèves, ceux-là même parfois qui rendent compte du succès de leurs condisciples dans le registre du « talent », se considèrent

¹⁰ Cette observation fait écho aux analyses de P. Bourdieu dans *La noblesse d'État* (1989). P. Bourdieu souligne en effet le registre « quasi affectif » dans lequel s'exprime la domination. Le charisme que nous prêtons au dominant nous incline à chercher dans les attributs de la personne les fondements du pouvoir. De même, soit dit en passant, que nous cherchons parfois dans les attributs du dominé les raisons de sa marginalisation (Goffman, 1968).

comme les principaux responsables de leur échec (parce qu'ils n'ont « pas assez travaillé » ou « pas fait suffisamment d'efforts »), même s'ils se trouvent parfois des circonstances atténuantes. Autrement dit, ils ont tendance à attribuer leurs difficultés scolaires à des facteurs d'ordre psychologique et individuel (un manque de motivation, de volonté, etc.) plutôt qu'à des déterminants sociaux plus généraux.

Abdel (école Citadelle, 5e générale) évoque le rôle que l'école devrait jouer pour mieux orienter les élèves vers les filières d'enseignement les mieux adaptées pour eux. Lorsqu'on lui demande s'il estime que l'école devrait également faire quelque chose pour suivre certains élèves en difficulté et les accompagner dans leur travail, il répond : « si tu veux travailler, tu le fais toi-même, si tu as vraiment l'envie de travailler, d'arriver, tu le fais toi-même et il y a personne, je t'assure, il y a personne qui va t'arrêter ».

Le principe méritocratique que l'on retrouve au fondement de ce discours constitue un second registre de légitimation de la sélection scolaire qui en masque donc le caractère arbitraire.

La différence entre ces deux registres de justification n'est pas mince : alors que le registre du don naturalise les différences de position scolaire, le registre du mérite laisse entendre qu'elles ne sont justifiées qu'à partir du moment où les élèves en sont responsables, parce qu'ils ont

bénéficié au départ de chances égales. On ne s'étonnera pas que les meilleurs élèves de Hergé considèrent d'ailleurs avec une pointe de condescendance l'ascension sociale par le mérite. La valorisation de l'élève « doué » est en effet le pendant de la dévalorisation de l'élève « travailleur » qui compense (et dissimule) un déficit d'aptitudes « innées » par un surplus de travail.

Cette dévalorisation de l'élève « laborieux » est pour beaucoup dans la réputation peu flatteuse affublée à Christelle, une élève de 6e année. Tout au long de notre entretien, Christelle ne fait aucun mystère de son souci volontariste d'obtenir de bonnes notes à l'école (« je veux toujours montrer que je sais faire plus pour impressionner »). Cet élan un peu trop ostentatoire lui vaut d'être qualifiée de « motivée de la mort » (ou de « vraie motivée ») par certains camarades de classe. De fait, à force d'en faire beaucoup, pour compenser un présumé déficit d'intelligence (« En français c'est stressant, parce qu'il faut être intelligent », « je ne suis pas douée pour poser des questions intelligentes », etc.), Christelle finit par en faire trop et par trahir l'insécurité intellectuelle éprouvée au contact de certains enseignants (« Monsieur Y, c'est un bon prof mais il est trop intelligent pour moi ») ou de certains camarades (« Le débat, ça me stressait énormément parce que j'allais avec Jean-Marc qui est assez intelligent, et j'avais peur qu'il me lâche un truc »). Ses fréquentes interventions

en classe, et la crispation avec laquelle elle témoigne de son désir de prouver « de quoi [elle est] capable tout en sautant une année », contraste avec l'apparente désinvolture qu'affichent les élèves les plus appréciés et les plus populaires dans l'école. Christelle confie d'ailleurs son admiration pour ces élèves qui, dotés d'« une grande culture », collectionnent presque malgré eux les succès scolaires. Au cours de notre discussion, elle s'attribue cette aisance scolaire (« Dans ma famille, il y a ma grande sœur qui travaille et qui réussit, il y a moi qui n'ai pas besoin de travailler pour réussir, et il y a ma petite sœur

qui travaille et qui rate »), en dépit des sarcasmes réguliers de ses camarades de classe.

A la lumière du stigmatisme que constitue à Hergé le fait de réussir en travaillant, on imagine sans peine le désaveu que subit l'élève qui échoue en travaillant. En cela, il n'est guère surprenant que les élèves en difficulté scolaire expliquent plus volontiers leurs échecs par un déficit de travail préjudiciable à l'expression de leurs aptitudes que par l'absence de don. Cette dernière explication les contraindrait à reconnaître qu'ils ne sont pas à leur place là où ils sont¹¹.

De l'inégalité des places

Il est une deuxième raison, plus fondamentale, de ne pas se défaire trop rapidement de l'idée de « violence symbolique ». En effet, on constate que les acteurs du monde éducatif méconnaissent souvent un autre arbitraire culturel. Cet arbitraire consiste à normaliser l'idée qu'à l'école, comme dans la société en général, les individus occupent des positions fortement inégales du point de vue des ressources auxquelles elles donnent accès, et que cette inégalité (parfois dite « des places ») peut être justifiée par les écarts de performance.

Les chances et les places

Avant d'étayer cette proposition, il importe de percevoir combien la critique de l'inégalité des places diffère de la dénonciation de l'inégalité des chances, examinée ci-dessus.

La critique de l'inégalité des chances, qu'elle vise l'inégalité de traitement ou l'indifférence aux différences, tend à réduire la question des inégalités scolaires à des enjeux posés en termes d'équité. Or, l'iniquité et l'inégalité restent des processus profondément différents.

¹¹ On trouvera une autre illustration dans le cas de « Mme Perez », présenté par G. Henri-Panabière (2010, p. 462) dans le cadre d'un article consacré à l'échec scolaire d'élèves que tout semblait socialement destiner à la réussite. Confrontée aux difficultés scolaires de sa fille, « Mme Perez » enjoint cette dernière de faire des efforts, mais observe dans le même temps que « les intelligents en général sont paresseux ».

Comme l'a très justement souligné J.-Cl. Passeron (2006/1991, pp. 191-192), une société qui minimise les effets de la « reproduction de l'inégalité des chances des individus selon leur origine sociale », et qui assure donc une grande mobilité, peut être marquée par des écarts considérables entre les positions hautes et basses. Hypothèse purement théorique, un système solaire à faible inégalité des chances, mais à forte inégalité des places, permettrait certes aux élèves situés au plus bas de la pyramide scolaire de ne pas se sentir discriminés, puisqu'ils auraient bénéficié d'un traitement égal aux autres. Mais ces élèves n'en resteraient pas moins dépourvus des ressources qui offrent à ceux, situés plus haut, un accès privilégié aux biens sociaux les plus valorisés, et parfois les plus nécessaires à une existence décente.

Dans la littérature, deux arguments sont toutefois régulièrement mobilisés pour soutenir l'hypothèse d'une incidence positive de l'égalité des chances sur l'égalité des places.

Le premier repose sur l'idée qu'une évaluation non discriminatoire générerait une élévation générale des compétences. Laquelle, in fine, favoriserait la réduction des inégalités « de places ». Les « capacités » supplémentaires acquises par les individus les moins dotés leur assureraient de meilleures chances d'accès aux ressources économiques et sociales.

Un tel argument procède toutefois d'une lecture individualiste des rapports sociaux dont la pertinence est éminemment discutable. Faire comme si l'avènement d'un ordre social plus égalitaire dépendait de la capacité des moins bons à se hisser à la hauteur des meilleurs (en obtenant de meilleures notes par exemple), revient à considérer les inégalités sociales comme la conséquence accidentelle des écarts de performances individuelles, plutôt que comme la marque d'un ordre social structurellement inégalitaire (Michaels, 2009).

Le second argument avance que les élites d'une société à forte mobilité sociale se révéleraient davantage sensibles aux inégalités sociales. Comme le suggère J.-Cl. Passeron (2006, p. 192) : « le fils de balayeur devenu ministre ne portera peut-être pas sur le balayeur le même regard que le ministre fils de ministre ». Si l'hypothèse mérite d'être approfondie empiriquement, on ne verse pas nécessairement dans un cynisme désabusé en prêtant la même audience à la proposition inverse. Comme l'avance Fr. Dubet (2010, p. 76), rien ne dit « que des dirigeants issus de groupes discriminés seront plus compétents, plus ouverts et plus généreux que ceux qu'ils remplacent : assurés de leur mérite individuel, ils pourraient même ne pas être très indulgents envers ceux qu'ils estimeront moins volontaires et moins vertueux qu'eux-mêmes ».

Ce que l'inégalité des places doit aux performances scolaires

En quoi, à présent, l'extrême rareté dans notre corpus (et dans les discours sur l'école de manière générale) de la critique de l'inégalité « des places » nous semble-t-elle indicative d'une forme de violence symbolique ? Et en quoi concerne-t-elle la sociologie de l'éducation ?

Ecartons d'abord un possible malentendu : il n'est pas question ici de déterminer s'il est possible, ou non, d'amener les élèves à un même niveau de résultats scolaires.¹² Il s'agit là d'une question importante, mais qui porte sur l'évaluation des performances des élèves. Dans quelle mesure ont-ils atteint le niveau de connaissance attendu d'eux en mathématiques, en histoire ou en français ? Ont-ils acquis les connaissances et les compétences définies dans les programmes scolaires ? Pour peu que la réponse soit positive, il leur sera attribué, au terme de leur scolarité, un titre qui certifie leur capacité à produire une certaine *valeur d'usage* (au sens de Marx 1867/2008). L'Etat se porte ainsi garant de la capacité d'une puéricultrice à prendre soin des enfants, des connaissances en anatomie d'un chirurgien, etc.

Le titre scolaire ne certifie pas seulement une aptitude à produire de la valeur d'usage. Il est également pourvu d'une *valeur symbolique* qui légitime la répartition verticale des individus dans l'espace des positions sociales. Un diplôme sanctionne en effet bien plus qu'une bonne connaissance des mathématiques ou de la géographie. Garant présumé du mérite et de l'intelligence individuelle, il régule l'accès aux positions sociales les plus valorisées, de manière partiellement indifférente à la capacité du porteur de titre à exercer avec bonheur une activité particulière. On le voit, par exemple, au fait qu'un élève qui n'a pas obtenu le certificat d'enseignement secondaire supérieur, en raison de difficultés en mathématiques et en biologie, n'a pas le droit d'entreprendre des études supérieures d'interprétariat, mais peut en revanche exercer une fonction administrative « faiblement qualifiée », dans laquelle ses insuffisances en mathématiques lui seront davantage préjudiciables.

Bien plus, le diplôme devient porteur d'une *valeur économique* pour peu qu'il soit solidaire d'une *qualification* qui garantit au salarié – ou au poste auquel son titre donne accès – un certain niveau de rémunération

¹² Ou à un « socle commun minimal », vecteur présumé d'une « égalité d'intégration » ou d'« inclusion ». Pour une discussion serrée de ces notions, et plus généralement des différentes conceptions de l'égalité dans l'histoire de l'enseignement en Belgique francophone, v. l'article de M. Verhoeven & V. Dupriez (2008).

(Friot, 2012). Dans ce cas également, le niveau de rémunération du travailleur ne dépend pas directement de sa capacité (scolairement certifiée) à produire telle valeur d'usage (des chaussures) plutôt que telle autre (des bilans financiers).

En définitive, il appartient à toute société de décider la *valeur symbolique et économique* attribuée à ses membres, à leurs qualifications ou à leur position dans l'organisation du travail. Que vaut le fait de vendre du pain, de dire le droit, de présenter la météo à la télévision, d'aider des enfants (les siens ou ceux des autres) à faire leur devoirs ? Et que vaut la force de travail de celui qui fabrique des pneus par rapport à la rémunération octroyée à celui qui détient l'outil de travail nécessaire à leur fabrication ?

Conclusion

Dans la mesure où l'institution scolaire contribue, comme d'autres institutions sociales, à produire et à légitimer un ordre social inégalitaire, tout en masquant son caractère arbitraire, il nous semble qu'elle exerce bien une violence symbolique au sens où nous l'avons définie plus haut. D'une part, l'idée que les résultats scolaires dépendent de l'intelligence et du mérite individuel a pour conséquence que l'inégalité des chances reste encore relativement peu interrogée par les élèves. Et d'autre part, la naturalisation du processus de conversion des performances scolaires en privilèges sociaux tend à

La question touche évidemment de près à nos préoccupations dès lors que les résultats scolaires participent, peu ou prou, à légitimer la valeur symbolique et économique des uns et des autres. Quant à la réponse, elle est strictement conventionnelle, et en cela parfaitement *arbitraire*, au sens le plus rigoureux du terme. Il n'y rien qui justifie *en soi* le fait qu'à des performances scolaires données corresponde tel niveau de pouvoir, de notoriété ou de rémunération. En réalité, cette opération de *conversion* d'un ordre scolaire (fondé sur les performances des élèves) en un ordre social (caractérisé par de lourdes inégalités dans la distribution de la richesse) ne devrait cesser de retenir notre attention.

soustraire la question de l'inégalité (des places) du débat démocratique.

De ces deux formes de violence symbolique, la dernière nous semble soulever les enjeux les plus sensibles. Historiquement, on le sait, la certification scolaire (qui garantit l'acquisition d'une compétence productrice de *valeur d'usage*) a été le tremplin de nombreux combats progressistes visant à garantir un même niveau de qualification (c'est-à-dire une même *valeur économique*) aux porteurs de diplômes équivalents (Bourdieu et Boltanski, 1975 ; Friot, 2012). En même temps, comme nous

avons essayé de le montrer, la certification scolaire joue un rôle pour le moins ambigu dans la légitimation des inégalités sociales. Les routes qui mènent de la sanction des performances scolaires à la distribution des privilèges sociaux enferment une opération de conversion (de la *valeur d'usage* en *valeur symbolique et économique*) qui contribue à réifier les inégalités sociales. En somme, tout se passe « comme si » les écarts de richesse, de pouvoir ou de notoriété avaient intrinsèquement à voir avec des écarts de résultats ou d'orientation scolaire.

Si l'on aborde la question d'un point de vue plus normatif, on ne manque toutefois pas d'arguments pour défendre la légitimité de l'école à participer de la sorte à la distribution des ressources symboliques et économiques. Dans un contexte politique de « contre-réforme » néolibérale, caractérisé notamment par les offensives envers le droit social, qu'advierait-il si cette tâche décisive était laissée à la seule responsabilité du champ économique (Van Haecht, 1985, p. 265) ?

La question n'est pas purement spéculative, comme on le voit par exemple, en Belgique francophone, à travers l'expérimentation dans l'enseignement qualifiant de la « certification par unités » (CPU). La certification de compétences partielles et incommensurables ne peut qu'aboutir à fragiliser la position des travailleurs sur le marché du travail, en les privant des garanties collectives assorties aux titres

scolaires. Il s'agit là d'une illustration parmi d'autres des réformes qui tendent à faire, toujours davantage, de l'école un outil de production de « capital humain » au service du capital économique (Hirtt, 2000 ; Laval & alii, 2011, Linhart, 2011).

Pour autant, rien n'empêche en théorie d'imaginer une école qui n'aurait pour rôle qu'un de ceux qui lui ont toujours été attribués, à savoir la transmission de valeurs d'usages émancipatrices et génératrices de progrès. Après tout, s'il appartient aux professionnels de l'éducation de transmettre les connaissances susceptibles de produire les valeurs d'usages nécessaires au bon fonctionnement de la société, l'attribution d'une valeur économique à la production de ces valeurs d'usage, étant l'affaire de tous et de toutes, ne devrait-elle pas relever du débat démocratique (Friot, 2012) ?

Peut-être serait-il moins difficile d'envisager un tel débat, si les verdicts scolaires ne légitimaient pas l'idée qu'à chacun revient ce qui lui est dû, conformément à la mesure de son mérite et de son intelligence. Le classement scolaire a en effet ceci de particulier qu'il incline à penser les différences sociales comme des différences de nature (Bourdieu, 2002/1984, p. 266). En scindant et en hiérarchisant précocement les individus, l'institution scolaire participe, sans doute avec une force sans équivalent dans les sociétés modernes, à naturaliser l'inégalité des places. Les inégalités sociales semblent

si profondément chevillées à des attributs individuels, et par conséquent si peu redevables aux rapports sociaux, qu'elles finissent par apparaître inéluctables.

Dans une société traversée de contradictions, portée vers l'égalité par un imaginaire démocratique, mais enracinée dans l'inégalité des rapports sociaux capitalistes (Gobin, 2007), sans doute n'est-il pas indifférent que les inégalités

sociales aient pour elles la puissance de conviction du classement scolaire. À bien y réfléchir, quelles autres modalités de légitimation pourraient se prévaloir d'une force de persuasion suffisante pour justifier durablement une organisation profondément inégalitaire de la société ? Poser la question, c'est déjà entrevoir tout le potentiel subversif et émancipateur d'une école de l'égalité « des places », plutôt que de l'égalité « des chances »...

Références bibliographiques

Aronowitz Stanley, « Introduction », in Willis Paul, *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*, New York, Columbia University Press – Morningside edition, 1981.

Boltanski Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, NRF Essais, 2009.

Boltanski Luc, Thévenot Laurent, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, NRF Essais, 1991.

Bourdieu Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, Le sens commun, 1979.

Bourdieu Pierre, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, Le sens commun, 1989.

Bourdieu Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, Points, 1994.

Bourdieu Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, « Reprise », 2002 [1980].

Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, Points, 2003 [1997].

Bourdieu Pierre, *Sur l'État. Cours au collège de France 1989-1992*, Paris, Raisons d'agir – Seuil, 2012.

Bourdieu Pierre, Boltanski Luc, Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 2, 1975, pp. 95-107.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, Le sens commun, 1970.

Burawoy Michael, La domination culturelle : quand Gramsci rencontre Bourdieu, <http://www.contretemps.eu/lectures/domination-culturelle-quand-gramsci-rencontre-bourdieu>, consulté le 09 mars 2013.

Burawoy Michael, The roots of domination: Beyond Bourdieu and Gramsci, *Sociology*, n°46(2), 2012, pp. 187-206.

- Dubet François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, L'épreuve des faits, 2002.
- Dubet François, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil, La républiques des idées, 2010.
- Friot Bernard, *L'enjeu du salaire*, Paris, La Dispute, Travail et salariat, 2012.
- Gobin Corinne, *Retour sur la démocratie*, in Bruxelles Laïque Echos, n° 58, 2007, pp. 10-13.
- Goffman Erving, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit, Le sens commun, 1968.
- Henri-Panabière Gaële, *Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle*, *Sociologie*, vol. 1, n° 4, 2010, pp. 457-477.
- Hirtt Nico, *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Bruxelles-Paris, EPO/VO Éditions, 2000.
- Lahire Bernard, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris, Seuil, La couleur des idées, 2012.
- Laval Christian, Vergne Francis, Clément Pierre, Dreux Guy, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La découverte, 2011.
- Linhart Danièle, *De la domination et son déni*, *Actuel Marx*, n° 49, 2011, pp. 90-103.
- Lordon Frédéric, *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris, La fabrique, 2010.
- Lordon Frédéric, *La servitude volontaire n'existe pas. Consentement et domination, entre Spinoza et Bourdieu* in Louis Édouard (dir.), Pierre Bourdieu. *L'insoumission en héritage*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, pp. 106-141.
- Martuccelli Danilo, *Figures de la domination*, *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 3, 2004, pp. 469-497
- Marx Karl, *Le capital* (livre 1), Paris, Folio, Folio essai, 2008 [1867].
- Mauger Gérard, *Sur la violence symbolique*, in Müller Hans-Peter, Sintomer Yves (dir.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*, Paris, La Découverte, Recherches, 2006b, pp. 84-100.
- Michaels Walter Benn, *La diversité contre l'égalité*, Paris, Raisons d'agir, 2009.
- Passeron Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006 [1991].
- Siroux Jean-Louis, *Langage et socialisation dans l'enseignement professionnel*, *Cahiers Français et société*, n° 20, 2009.
- Siroux Jean-Louis, *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*, Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan, Thélème, 2011a.
- Siroux Jean-Louis, *La sociabilité à l'épreuve de la relégation scolaire*, *Education et formation*, n°e-295, 2011b, p. 45-57.

Sommier Isabelle, *La dialectique violence physique/violences symboliques. L'exemple de la violence ouvrière dans les années 1968 dans CURAPP*, La gouvernabilité, Paris, Puf, 1996.

Terray Emmanuel, Réflexions sur la violence symbolique, in Lojkine Jean (dir.), *Les sociologies critiques du capitalisme*, Paris, Puf, « Actuel Marx Confrontation », Paris, 2002, pp. 11-23.

Van Haecht, Anne, *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Éditions de l'Université libre de Bruxelles, 1985.

Verhoeven Marie, Dupriez Vincent, « Figures de l'égalité et politiques éducatives en Belgique francophone », in Dupriez Vincent, Oriane Jean-François, Verhoeven Marie (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, Berne, Peter Lang, « Exploration », 2008, pp. 95-116.

Vernier Bernard, « *Violence symbolique* » [intervention au colloque Pierre Bourdieu, les champs de la critique], Paris, Bibliothèque Publique d'Information / Centre Pompidou, Paris, 2003, <http://pierrebourdieuunhommage.blogspot.com/2010/10/ecouter-colloque-pierre-bourdieu-les.html>.

Willis Paul, *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*, New York, Columbia University Press – Morningside edition, 1981a [1977].

Willis Paul, « Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different form reproduction », *Interchange*, vol. 12, n° 2-3, 1981b, pp. 48-67.

Derniers cahiers de recherche publiés

2014

Dumay X.

Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives, n° 95

2013

Leporcq C., Siroux J.-L., Draelants H.

Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet, n° 94

Draelants H., et Braeckman S.

Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures. L'établissement scolaire comme contexte de comparaison sociale, n° 93

Delvaux B., Desmarez P., Dupriez V., Lothaire S. et Veinstein M.

Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail, n° 92

Renouprez L., Weber G., Martin M., de Viron F.

L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ? Le cas d'un master universitaire, n° 91

2012

Paquay L.

Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, n° 90

Fusulier B.

Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n° 89

Fusulier B. et Moulaert T.

Etre infirmière et parent : une approche compréhensive des engagements et des parcours professionnels en Belgique francophone, n° 88

Vermandele C., Dupriez V., Maroy C et Van Campenhoudt M.

Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille, n° 87