

Ouvertures **sociologiques**

Natalie Rigaux

**5^e édition
entièrement revue**

Introduction à la sociologie par 8 grands auteurs

Avec exercices corrigés

**Bourdieu
Collins
Du Bois
Goffman
Mills
Sennett
Tönnies
Weber**

Licence

Master
Doctorat

deboeck B
SUPÉRIEUR

Introduction à la sociologie par 8 grands auteurs

Bourdieu
Collins
Du Bois
Goffman
Mills
Sennett
Tönnies
Weber

5^e édition entièrement revue

Licence

Master
Doctorat

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

Maquette de couverture : Cerise.be
Mise en page : PCA

© De Boeck Supérieur s.a., 2026
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

5^e édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : janvier 2026

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2026/13647/034

ISSN 0777-5235

ISBN 978-2-8073-7252-8

Remerciements

Ce livre, issu d'une pratique d'enseignement à l'UNamur, doit beaucoup aux étudiant·e·s ayant suivi le cours d'introduction à la sociologie dont il constitue une étape, et aux assistant·e·s qui y ont collaboré : Anne-Marie Dieu, Caroline Étienne, Johan Tirtiaux, Amélie Pierre, Hélène Eraly, Simon Lemaire, Éléonore Robinson, Stéphanie Vandervost et Anne Piret. Anne Piret a en outre travaillé de façon spécifique sur le site d'exercices dont il sera abondamment question, relayée ensuite par Amélie Pierre.

Mes collègues à l'Unamur (Anne Wallemacq, Jean Nizet, Michel Legrand †) m'ont éclairée de leurs avis. Les échanges avec Marc Zune et Coline Ruwet ont enrichi les exercices.

Sans les suggestions (et la bibliothèque !) de Jean-Marc Bodson, photographe et anthropologue, je n'aurais pu rassembler le corpus de photos présenté ici. Marc Vausort, conservateur du Musée de la photographie de Charleroi, m'y a également aidée.

Jean Delvaux et Daniel Van Acker (du Centre Interfacultaire des Médias de l'Éducation, UNamur) ont beaucoup contribué à la mise en forme des données et des photos.

L'UNamur a soutenu cette publication et le travail en amont de celle-ci (en particulier le site web d'exercices). Laurence Dumortier veille avec une compétence inégalée à son fonctionnement quotidien.

Élise Lamand, Nicole Desneux ont donné forme aux différentes versions de ce texte. Cécile Wéry † et Carine Remy ont magnifiquement relu les éditions précédentes.

Sommaire

Remerciements	3
Introduction générale	7
1 L'IDENTITÉ	17
Introduction	19
1 Identité et habitus de classe	21
2 Une identité produite dans l'interaction	77
Conclusions de la première partie	121
2 LE LIEN SOCIAL	129
Introduction	131
3 F. Tönnies, M. Weber et W. E. B. Du Bois : l'analyse des sociétés modernes	133
4 L'analyse du lien social dans les sociétés contemporaines	197
Conclusions de la seconde partie	263
Artistes/photographes et sociologues : regards croisés	269
Glossaire	277
Bibliographie	283
Index	291
Table des illustrations, des exercices et des tableaux	295
Table des matières	299

Introduction générale

«Je confesse ici que j'ai toujours soupçonné dans cette grande tâche, qui paraît si importante, du "Connais-toi toi-même" la ruse d'une cabale de prêtres qui voulaient désorienter l'homme par des exigences impossibles à satisfaire et le détourner de l'action sur le monde extérieur vers une fausse contemplation intérieure. L'homme ne se connaît lui-même que dans la mesure où il connaît le monde, il ne connaît le monde qu'en lui et ne se connaît que dans le monde.»

Goethe, cité par R. Sennett

«L'homme ne se connaît lui-même que dans la mesure où il connaît le monde (...)»

Cette phrase de Goethe pourrait à la fois définir le projet de cet ouvrage et la perspective propre à la sociologie. Il s'agit bien de mieux se connaître : c'est là un objectif, une valeur même partagée par beaucoup dans le monde occidental contemporain. Mais de le faire en s'inscrivant dans le projet de la sociologie, c'est-à-dire en considérant que la connaissance de soi passe par une meilleure connaissance du monde et de sa place dans celui-ci. Nous allons donc tenter de mieux nous connaître, ce qui suppose aussi de mieux connaître le monde. Dans la perspective sociologique en effet, l'individu et la société peuvent être considérés comme deux notions limites, l'une ne pouvant être pensée sans l'autre. Comme l'explique bien T. Todorov [in «*La vie commune*», pp. 19-28] :

«Il n'y a pas lieu de se demander à la manière de Hobbes pourquoi les hommes choisissent-ils de vivre en société? ou de Schopenhauer : d'où vient le besoin de société? parce que les hommes n'accomplissent jamais un tel passage à la vie commune : la relation précède l'élément isolé. Ils ne vivent pas en société par intérêt, ou par

vertu, ou par la force d'une raison autre, quelle qu'elle soit ; ils le font parce qu'il n'y a pas pour eux d'autre forme d'existence possible. (...). La sociabilité n'est pas un accident ou une contingence ; c'est la définition même de la condition humaine.»

D'autres perspectives que celle de la sociologie sont bien sûr possibles pour connaître l'humain : mais le connaître en tant qu'il vit en société n'est pas un projet marginal puisque cela le définit. Ce projet est particulièrement pertinent dans le contexte du monde contemporain où l'individu se pense souvent comme la seule valeur, méconnaissant l'importance de son inscription dans des collectifs. Le projet de la sociologie, dans ce contexte qui est le nôtre, constitue donc un véritable décentrement par rapport aux manières habituelles de se penser.

Dire que l'individu ne peut être connu en dehors du monde qui le constitue ne signifie pas nécessairement que l'on pense que ce monde le détermine, qu'il n'en est que le jouet : ce sont les «**effets réciproques** de l'homme sur la société, de la biographie sur l'histoire, du moi sur le monde» [C. Wright Mills, 1967, c'est moi qui souligne] qu'il s'agit de mieux comprendre.

Explorons quelque peu ce que pourrait recouvrir le projet de la sociologie. «Se connaître dans le monde», c'est par exemple prendre en compte la dimension historique du monde, qui nous inscrit d'emblée au sein d'une génération particulière, avec par exemple des chances spécifiques d'accéder à l'emploi : les individus entrés sur le marché du travail depuis les années 1980 sont ainsi en position plus difficile que les générations les précédant.

C'est aussi avoir une chance particulière de disposer d'une certaine aisance financière : les générations du baby-boom – 1945-1965 – ont ainsi eu un niveau de revenus jamais égalé jusque-là. C'est aussi avoir accès à un certain niveau et type d'éducation, de valeurs culturelles...

Une autre manière d'illustrer la perspective sociologique peut passer par la prise en considération des effets des groupes auxquels appartient cet individu, groupe défini par le sexe, l'âge, le statut socio-professionnel, l'appartenance communautaire...

Si l'on s'intéresse par exemple au comportement sexuel des jeunes [in : *La Libre Belgique*, 2001], on observe un abaissement régulier de l'âge du premier rapport sexuel, l'âge médian en 2001 étant en Belgique de 15,8 ans (ce qui signifie que 50% des jeunes le connaissent avant cet âge, 50% des jeunes après). Cet abaissement signe un effet de la génération. Mais pour une génération donnée, on observe aussi des différences selon les groupes auxquels appartiennent les individus. Ainsi, les garçons sont, en la matière, plus précoces que les filles (19% des garçons contre 8% des filles ont leur premier rapport avant 15 ans); les élèves de l'enseignement professionnel plus précoces que ceux de l'enseignement général, ce qui renvoie selon toute vraisemblance essentiellement à la différence de milieu social entre les jeunes de

ces deux types d'enseignement, celles et ceux de l'enseignement professionnel appartenant davantage aux classes populaires, chez lesquelles l'entrée dans la vie adulte se fait plus tôt, alors que celles et ceux de l'enseignement général appartiennent plus souvent aux classes moyennes et supérieures.

En faisant varier les périodes et les situations, cet ouvrage donnera quelques clés pour se comprendre «en tant qu'être social», introduisant ainsi à la perspective sociologique.

En vue d'une «action sur le monde extérieur»

À quoi bon se connaître soi ? Si l'on veut connaître le monde, se connaître est un passage obligé, indissociable de l'accès au savoir sur le monde. Au-delà de cet enjeu de savoir, Goethe craint que la connaissance de soi nous «détourne de l'action sur le monde extérieur».

Dans le contexte de sociétés comme les nôtres, valorisant le travail sur soi au point d'en faire une fin en soi, le risque doit être pris au sérieux (on y revient au chapitre 4 avec le sociologue R. Sennett). Or, cette connaissance peut aussi, comme le suggère M. Foucault [2001], être le moyen par lequel une action juste dans le monde va pouvoir être menée. Le savoir, amenant à une transformation de soi, prend alors une portée éthique, visant l'action droite dans et pour la cité, donc en ce sens, une portée également politique. C'est dans cette visée que se situe cet ouvrage, le proposant comme horizon à ses lecteur·trice·s.

Deux questions traitées et les nouveautés de la 5^e édition

Deux thématiques sont proposées pour introduire à la sociologie : l'identité et le lien social. Dans la première partie, on découvrira comment deux sociologues aux perspectives très contrastées, P. Bourdieu et E. Goffman, rendent compte de la constitution des identités individuelles. Dans la seconde, on explorera différentes modalités du vivre-ensemble à partir de l'œuvre de sociologues appartenant à deux périodes différentes : le tournant des XIX^e-XX^e siècles (avec M. Weber, F. Tönnies et W. E. B. Du Bois, sociologues de la modernité) et le tournant des XX^e-XXI^e siècles (C. W. Mills, P. H. Collins et R. Sennett, analystes des sociétés contemporaines). Comme on peut s'y attendre vu ce que l'on a dit du projet sociologique, on verra qu'en se posant la question de l'identité individuelle, on va découvrir les visions du social qui y sont associées ; en partant de la question des formes de lien social, on verra apparaître les figures différentes de l'individu qui s'y constituent.

Dans la cinquième édition, deux nouvelles perspectives articulées l'une à l'autre sont introduites. Les sociologues de la période fondatrice de la

sociologie (chapitre trois) sont relus à la lumière des **théories postcoloniales** (voir glossaire). Celles-ci considèrent que la modernité occidentale, objet du questionnement des auteurs canoniques, ne peut être définie sans tenir compte des réalités de l'esclavage et de la colonisation, ce que ces auteurs omettent. Cet éclairage postcolonial revoit par là même la liste des sociologues considérés comme fondateurs, ce qui nous amènera à découvrir l'œuvre de W. E. B. Du Bois, sociologue africain américain trop longtemps exclu du canon sociologique.

Avec lui, le rapport de domination qu'est **la race**¹ prend une importance incontournable qui sera déployée pour la période contemporaine avec C. W. Mills dont nous découvrirons ce qu'il appelle le « contrat racial » et P. H. Collins avec laquelle nous exposerons le concept d'intersectionnalité. Par ce concept qui pense les articulations entre différents systèmes de domination – initialement la race, le genre et la classe, ensuite plus largement la sexualité, l'âge ou le handicap entre autres –, nous pourrions questionner la prédominance et les liens entre la classe (apparaissant au premier chapitre avec P. Bourdieu), le genre (introduit dans les critiques faites à P. Bourdieu, E. Goffman et R. Sennett), et la race (telle qu'appréhendée par W. E. B. Du Bois et C. W. Mills).

Une démarche active

Pour initier à la sociologie, le choix de cet ouvrage est de viser une **appropriation active** de la discipline, permettant d'acquérir progressivement les compétences requises pour être capable d'**utiliser** les théories sociologiques et ce, afin de mieux se comprendre dans le monde. La notion d'activité est centrale, à la fois en tant que moyen par lequel découvrir une théorie, faire l'expérience de ses limites et de ses forces, et comme finalité de l'enseignement de la sociologie qui est d'apprendre à penser par soi-même. Or, l'acquisition d'une pensée progressivement autonome et riche sur le monde et sur soi passe par la capacité à s'approprier la pensée de celles et ceux qui précèdent, à regarder le monde et soi-même à leur manière : le dialogue avec la pensée de celles et ceux qui avant nous s'y sont exercé-e-s est indispensable. Ce manuel se situe dans le premier moment de cette acquisition, où l'enjeu est moins de prétendre d'emblée à « un avis personnel » que de savoir penser à la lumière de ce que telle théorie permet de voir qui ne tombait pas sous le sens. Cet apprentissage, que l'on fera ici avec la sociologie, est transposable à toutes les disciplines. À ce titre, il propose une formation générale utile pour tou-te-s les étudiant-e-s du premier cycle, quelle que soit leur orientation d'étude.

1 Avec S. Mazouz [2020], soulignons que l'usage actuel du terme par celles et ceux qui en défendent l'importance pour comprendre certaines inégalités sociales est au singulier (et non au pluriel comme c'est le cas pour celles et ceux qui prétendent à sa réalité biologique) et renvoie à une construction socio-historique d'un rapport de domination (voir glossaire).

Une démarche critique

En présentant à propos d'une même question le point de vue de deux auteur·trice·s différent·e·s et en élaborant une comparaison de ces points de vue (voir note aux enseignant·e·s), le projet de ce manuel est de situer le savoir, dès le premier contact avec la discipline, comme une construction dont les apports et les limites doivent être évalués.

Si l'on compare la connaissance scientifique à un spot mettant en lumière les objets du monde pour nous permettre de mieux les voir, l'on comprend d'emblée que, éclairant l'objet à partir d'un angle particulier, le savoir laisse nécessairement dans l'ombre les autres faces de la réalité. C'est donc à la plus claire conscience de ce que permet spécifiquement de comprendre chaque sociologue étudié·e et de ce que, par là même, iel ne donne pas à voir que visent les différentes formes de mise à distance proposées. On renonce ainsi à la prétention d'une vision absolue qui dirait le tout de l'objet étudié ; on propose une conception du savoir comme vérité relative au point de vue adopté (« [l'homme] ne connaît le monde qu'en lui » nous rappelait Goethe), permettant de faire voir ce qui jusque-là n'apparaissait pas ou pas si clairement.

Même si la démarche critique est difficile à adopter lorsque l'on vient de découvrir un savoir, c'est dès ce moment qu'il faut avoir le souci d'adopter un rapport juste au savoir, sachant apprécier sa saveur sans prétention excessive : au lieu de viser une position d'expertise, se situer d'emblée dans une position ouverte au dialogue à plusieurs voix, voix différentes issues de la même discipline, d'autres disciplines, ou extérieures au champ scientifique (la place donnée dans ce livre aux photographes et aux artistes en est une des illustrations possibles).

Note aux enseignant·e·s

Les moyens de la démarche active

Des activités d'apprentissage d'un niveau croissant de complexité sont proposées, amenant progressivement l'étudiant·e à savoir utiliser les concepts :

- les « illustrations » que l'on retrouvera au sein de chaque chapitre permettent de découvrir, de façon immédiate et explicite, comment une théorie permet de comprendre certains phénomènes faisant l'objet de l'illustration : celle-ci peut prendre la forme de statistiques, d'extraits de presse ou d'œuvres de fiction ;
- les photographies, les consignes qui y sont associées et les corrigés proposés en fin de chapitre permettent au·à la lecteur·trice de s'entraîner à faire une analyse d'un point de vue sur la réalité (celui du·e la photographe

choisi-e pour sa proximité de regard avec le-a sociologue étudié-e²) à partir d'un concept précis, identifié par la consigne. Ce faisant, iel a l'occasion d'apprendre à voir le monde sous un nouveau jour, indissociablement celui du-e la photographe et du-e la sociologue étudié-e ; utilisées lors de l'exposé oral, ces photographies peuvent aider l'étudiant-e à entrer dans l'univers de l'auteur·trice en question. En fin d'ouvrage, des références supplémentaires d'artistes/de photographes sont proposées qui peuvent être utilisées de la même façon ;

- les exercices, accessibles sur le site www.sociolog.be³ (au minimum une cinquantaine par auteur·trice) et vers lesquels on renverra régulièrement dans cet ouvrage par le sigle ♣, consistent en un matériau (compte rendu de la réalité individuelle et/ou sociale) et une consigne précisant ce qu'il y a lieu de comprendre et avec quel(s) concept(s). Pouvant être considérée comme l'aboutissement de la démarche à laquelle initie ce manuel (et à ce titre, d'être utilisée pour évaluer l'étudiant-e), la réalisation d'exercices mérite qu'on s'y arrête pour en décrire le processus.

La démarche proposée pour réaliser un exercice est d'utiliser le(s) concept(s) identifié(s) dans la consigne comme idéaltype (voir p. 153) auquel comparer la réalité faisant l'objet du matériau pour rendre celle-ci plus intelligible. La théorie est ainsi sollicitée pour susciter de nouvelles questions, des réponses en forme d'hypothèse, permettant de faire voir ce qui restait inaperçu. Dès lors, un critère d'auto-évaluation crucial pour celui ou celle qui réalise un exercice est de se demander si, grâce à son usage de la théorie sociologique, iel a fait apparaître ce qui était jusque-là voilé. S'iel n'a que reformulé en mots savants des choses qui se trouvaient déjà dites plus simplement, sans rien gagner en compréhension, c'est qu'iel n'a pas pu faire un usage fécond de la théorie.

S'iel y parvient, au contraire, iel pourra faire l'expérience de la pertinence de la théorie utilisée. Iel pourra aussi aller plus loin dans la compréhension de celle-ci, rien ne permettant mieux de tester sa compréhension en profondeur d'un concept que de le confronter au réel. D'où un second critère de correction (hélas par définition non accessible directement à l'étudiant-e mais seulement à l'enseignant-e), consistant à vérifier qu'en faisant travailler le concept pour comprendre le réel, l'étudiant-e ne commet pas de contresens, d'erreurs manifestant une compréhension superficielle, voire erronée de celui-ci.

2 Chaque photographie est présenté-e en fin d'ouvrage afin de mettre en évidence les éléments de son parcours professionnel entrant en résonance avec le-a sociologue auquel iel est associé-e et de donner des précisions sur le travail par lequel iel est présenté-e ici.

3 Ce site en libre accès, dont le développement a été rendu possible par un soutien de l'UNAmur, reprend plus de 450 exercices, initialement conçus par les assistant-e-s ayant travaillé avec moi et moi-même, aujourd'hui bénéficiant d'autres contributeur·trice-s, identifié-e-s pour chaque exercice.

Utiliser la théorie pour éclairer un aspect de la réalité permet aussi d'adopter un premier recul critique par rapport à elle : si elle permet de faire voir du neuf, elle laisse aussi dans l'ombre certains éléments, ou les interprète de façon discutable. Du point de vue de ce recul critique, les exercices proposant, dans la consigne, une lecture du matériau par deux voire trois sociologues différent·e·s sont particulièrement intéressants (ils seront mentionnés explicitement dans le texte, dans les parties consacrées aux comparaisons entre auteur·trice·s), puisqu'ils stimulent la réflexion critique en donnant à voir comment un même matériau peut être vu sous deux angles relativement différents, parfois complémentaires, parfois plus contradictoires.

Tout en étant conçus pour des lecteur·trice·s s'initiant à la démarche sociologique, les exercices supposent donc une démarche intellectuelle exigeante, favorisant à la fois une compréhension en profondeur des concepts et une disposition critique à leur égard.

Il s'agit bien de faire découvrir une démarche scientifique à des lecteur·trice·s ne s'y étant jamais frotté·e·s, non de former des chercheur·euse·s en sociologie, qui maîtriseraient déjà les bases de la discipline.

Tout en étant exigeants, en effet, les exercices se situent très en amont du niveau d'élaboration et d'usage des théories d'un·e chercheur·euse qui construit une problématique pour comprendre tel objet suscitant son interrogation. Dans ce contexte de recherche, le·a chercheur·euse (ou l'apprenti·e chercheur·euse) doit choisir, sur la base de sa culture sociologique, les apports multiples qui, joints à des apports originaux le cas échéant, vont lui permettre de construire un questionnement pertinent pour comprendre un matériau nécessairement complexe. C'est à la fois du point de vue de la construction de la problématique et de la sélection du matériau que les exercices proposés se distinguent de la démarche de recherche : un·e seul·e sociologue (et même l'un ou l'autre concept particulier dans son œuvre) est proposé·e au·à la lecteur·trice via la consigne sans qu'il ne lui soit demandé d'opérer au choix de la théorie pertinente, cette limitation ayant son sens vu que le matériau lui-même a été choisi pour sa capacité à être éclairé par telle théorie (ce qui n'est pertinent que dans la perspective du premier apprentissage visé ici). Est ainsi isolé, par l'exercice, le premier problème qui se pose à celui ou celle qui découvre une nouvelle discipline : la comprendre suffisamment en profondeur que pour être capable de se l'approprier pour penser sa propre vie et le monde qui l'entoure.

À propos d'un nombre limité mais diversifié d'auteur·trice·s et de questions

Pour atteindre une maîtrise des concepts de nature à permettre leur usage actif, on ne peut augmenter exagérément le nombre de ceux-ci et, dès lors, des questions abordées. Introduire à la discipline en proposant de le faire

par son usage actif limite nécessairement le nombre des auteur·trice·s qui pourront être proposé·e·s. Même pour les auteur·trice·s retenu·e·s, ce ne sera pas toute l'œuvre mais un volet significatif de celle-ci qui sera présenté. Pour pouvoir le situer au sein de l'ensemble de l'œuvre, un encadré proposera chaque fois une présentation de celle-ci, et un parcours biographique de l'auteur·trice.

Tout en choisissant de limiter le nombre de sociologues et de questions présentés, on a veillé, pour chacune des deux grandes questions sélectionnées (l'identité, le lien social), à diversifier les sociologues et les courants de pensée où iels s'inscrivent, ainsi que leur origine géographique (France et Allemagne pour l'Europe, États-unis et Jamaïque pour les Amériques). On a aussi, au sein de la deuxième partie, fait varier les époques auxquelles appartiennent les sociologues étudié·e·s, ce qui permet de contraster deux moments de la société et de la sociologie : le tournant des *xix^e-xx^e* siècles (avec M. Weber, F. Tönnies et W. E. B. Du Bois), et celui des *xx^e-xxi^e* siècles (avec C. W. Mills, P. H. Collins et R. Sennett). Des profils absents jusqu'ici de cette introduction à la sociologie font leur apparition : les trois sociologues introduit·e·s (W. E. B. Du Bois, P. H. Collins et C. W. Mills) sont noir·e·s (deux Africain·e·s Américain·e·s, le troisième Jamaïcain à l'origine), P. H. Collins est une femme. L'absence de ces profils jusqu'ici dit quelque chose de la façon dont encore trop souvent, les écrits des hommes blancs apparaissent comme ayant une objectivité et une portée universelle hissée au rang de théorie générale, ceux des femmes et des personnes non blanches minorés comme relevant de champs spécifiques (études de genre ou *race studies* en particulier). On découvrira comment leur présentation aux chapitres 3 et 4 apportera un éclairage intrinsèquement important et la possibilité de relire autrement les autres auteurs de ces mêmes chapitres.

Les moyens de la démarche critique

Plusieurs pistes sont proposées pour susciter une mise à distance réflexive des sociologues étudié·e·s :

- chaque partie présentant un·e sociologue s'achève par un premier recul critique qui, sans prétendre à l'exhaustivité dans la revue des commentaires, est là pour éveiller une vigilance, une perplexité par rapport à la théorie qui vient d'être étudiée ;
- dans la mesure où, pour toute question présentée, le point de vue de deux sociologues différent·e·s est proposé, ces deux points de vue sont comparés de façon systématique à la fin de chaque partie (la première) ou chapitre (troisième et quatrième) ;
- certains exercices permettant des interprétations croisées de deux sociologue seront annoncés dans les moments de comparaison, leur réalisation par le·a lecteur·trice donnant la possibilité de concrétiser l'effet des différences des points de vue ;

- des questions permettent d'établir des comparaisons entre sociologues travaillé·e·s dans des parties différentes; intitulées «questions croisées identité/lién social», elles permettent de réfléchir à la façon dont les questions posées sur l'identité peuvent être envisagées sous un jour nouveau à la lumière de celles posées sur le lien social, et inversement.

1

L'identité

Introduction

Analysée par les sociologues, l'identité individuelle va apparaître comme ayant un contenu socialement construit. L'idée même que l'unité de base soit l'individu ne va pas de soi dans toutes les sociétés : dans la société kanak par exemple, il n'y a pas de pronom personnel singulier, il est toujours au pluriel, plus précisément au « duel » [S. Breton, 2006]. À une femme seule, même non mariée, on s'adresse en utilisant le duel, pour inclure son enfant à venir ; à un homme, on s'adresse de la même manière, cette fois en tant qu'on l'identifie comme neveu de son oncle. La parité, non l'individu, est ainsi l'unité de base. Chaque personne est reliée à beaucoup d'autres, par le biais de parités multiples socialement constituées.

Au sein d'une société comme la nôtre où c'est bien l'individu isolé qui est l'unité de base – ce que nous explorerons davantage dans la seconde partie – de multiples représentations de ce qu'il est coexistent. Les théories sociologiques sont parmi les instances qui à la fois véhiculent et systématisent ces représentations de l'individu.

Dans le cadre de cette première partie, nous ferons varier ces conceptions selon deux paramètres : l'identité est-elle stable et continue dans le temps ou labile et multiple ? Est-ce d'abord par l'intériorité qu'est définie l'identité, et, dans ce cas, comment est-elle liée et éventuellement marquée par ce qui est extérieur à elle ?

On verra que les conceptions de l'identité des deux sociologues retenus dans cette partie vont nous proposer des réponses très contrastées à ces questions, nous permettant de découvrir le caractère culturellement constitué de la notion d'identité.

1

Identité et habitus de classe

«Le courage, c'est de comprendre sa propre vie, de la préciser, de l'approfondir, de l'établir et de la coordonner cependant à la vie générale.»

Jean Jaurès, *Discours à la jeunesse*,
Lycée d'Albi, 1903, cité par P. Corcuff [2002]

Introduction

À la question «qui suis-je?», Pierre Bourdieu ne va pas répondre, comme on aurait tendance à le faire, en jetant un regard tourné vers l'intérieur de soi, de son intimité. Il va chercher à l'extérieur de soi, hors de soi, les éléments qui permettent de situer le sujet dans le groupe auquel il appartient et celui-ci dans l'ensemble social.

Ce faisant, il nous entraîne loin de la vision commune de l'identité: ce qui d'ordinaire est vu comme un goût personnel de l'individu, ou comme une réussite due à ses talents, va être expliqué par sa position dans l'espace social et le type de ressources auxquelles celle-ci donne accès.

Il nous propose ainsi une manière de nous «coordonner à la vie générale» (selon les mots de J. Jaurès).

La vie

Pierre Bourdieu naît dans un petit village du Béarn (Sud-Ouest de la France) le premier août 1930, d'un père devenu facteur (après avoir été métayer) et d'une mère fille d'agriculteurs. Issu d'un milieu modeste, P. Bourdieu va effectuer un parcours scolaire marqué de réussites successives, le menant jusqu'à un des sommets de la hiérarchie scolaire française, l'École Normale Supérieure. P. Bourdieu se dira durablement marqué par ce « très fort décalage entre une haute considération scolaire et une basse extraction sociale » [p. 127, 2004].

Après des études de philosophie et de premières expériences d'enseignement dans cette discipline, ce n'est que progressivement qu'il va orienter ses recherches vers l'ethnologie (d'abord en Algérie), puis se reconnaître comme sociologue.

Après avoir été directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), il va connaître une forte reconnaissance en devenant titulaire de la chaire de sociologie au « Collège de France », une des institutions scientifiques françaises les plus prestigieuses (1982-2001) et en recevant une série de distinctions scientifiques.

Il développe une activité éditoriale importante, dirigeant la collection « Le sens commun » aux éditions de Minuit (de 1964 à 1992), lançant puis dirigeant la revue « Actes de la recherche en sciences sociales » (de 1975 à sa mort), puis en créant la collection « Liber », aux éditions du Seuil (de 1997 à sa mort).

Les commentateur·trice·s de son œuvre considèrent qu'à partir du milieu des années 1990, P. Bourdieu modifie considérablement son rapport au politique : alors que jusque-là, il n'est intervenu dans le débat politique qu'indirectement à travers le contenu de son œuvre scientifique, il devient un acteur politique à partir de 1995 dans la mouvance du mouvement altermondialiste, soutenant l'action de l'État-providence et contestant les politiques néo-libérales. Il contribue également à créer des collectifs d'intellectuel·le·s défendant la liberté d'expression à travers le monde.

Il s'éteint en janvier 2002.

Pour aborder la question de l'identité telle que la pose P. Bourdieu, nous allons travailler à partir d'un de ses livres majeurs, *La distinction* [1979].

L'œuvre

Les premiers travaux de P. Bourdieu portent sur l'**Algérie** où il a un poste à l'Université d'Alger, en pleine guerre de décolonisation ; il y observe le passage de la société traditionnelle à une économie capitaliste [*Travail et travailleurs en Algérie* 1963, *Le déracinement* 1964].

Dans *Les héritiers* [1964], il aborde pour la première fois une thématique sur laquelle il reviendra à plusieurs reprises, celle de l'**institution scolaire** dans son rapport à la reproduction sociale : il s'agit alors d'une enquête sur les inégalités sociales des étudiant·e·s face à la culture au moment de la « démocratisation »

de l'accès à l'université. Il y revient en 1970 (avec J.-Cl. Passeron) dans *La reproduction*, en 1984 avec *Homo Academicus* (qui est une analyse du monde universitaire), en 1989 avec *Noblesse d'État* dans lequel il étudie le système des grandes écoles.

Autre thématique qui traverse son œuvre, celle de **la culture**, avec une analyse de différentes pratiques culturelles comme celle de la photographie [*Un art moyen*, 1965], de la fréquentation des musées [*L'amour de l'art*, 1966] et les conditions de production de l'art, telles qu'il les a étudiées en ce qui concerne Manet et Flaubert dans *Les règles de l'art* [en 1992].

Avec *La distinction* [1979], P. Bourdieu systématise sa théorie des capitaux et propose des analyses empiriques des styles de vie. Cet ouvrage peut être considéré comme son œuvre maîtresse, dans la mesure où elle intègre beaucoup de ses travaux antérieurs, tant sur l'école que sur la culture.

Des livres plus méthodologiques [comme *Le métier de sociologue*, avec J.-Cl. Passeron, 1968] ou épistémologiques [comme les *Méditations pascaliennes*, 1997] ponctuent également son œuvre.

La misère du monde [1993], livre qui connut un large succès, étudie les effets du désengagement de l'État-providence et annonce la transformation de son rapport au politique évoqué dans l'encadré qui précède.

«*La distinction*»

Pour préparer ce livre, P. Bourdieu va simultanément mener des enquêtes quantitatives sur les styles de vie des français (en l'occurrence, à la fin des années 1960) en faisant passer des questionnaires auprès de 1200 individus et réaliser une approche plus qualitative par 700 entretiens approfondis et des observations sur le terrain permettant d'aller jusqu'à l'étude de cas.

La perspective théorique qu'il y développe s'est donc construite par aller-retour entre des observations statistiques à grande échelle et des études de cas individuel approfondies. Les exercices du site sociolog.be issus de *La distinction* («un contremaître qui a beaucoup travaillé pour les autres», «une infirmière qui vit avec passion», «un grand bourgeois unique en son genre», «un technicien qui essaie de grimper») relèvent de ces études de cas.

Quelle est la logique générale du raisonnement tenu dans *La distinction*? Elle articule trois niveaux d'observation et d'analyse.

À un premier niveau s'observe la grande diversité des goûts et des choix des individus, par lesquels ils manifestent leur identité. Pour rendre compte de cette apparente diversité, P. Bourdieu va introduire un deuxième niveau, d'analyse celui-là : celui de principes unificateurs qui permettent de ramener la diversité des goûts d'un individu à une matrice commune, un fil rouge qu'il va appeler l'habitus. Or, cet habitus individuel va apparaître comme étant commun à tous les individus occupant des positions proches dans l'espace social : c'est là le troisième niveau d'observation et d'analyse introduit par P. Bourdieu,

caractérisant chaque position dans l'espace social par un certain type d'accès aux capitaux (les différents types de ressources utiles dans le jeu social).

L'identité d'un individu (observée à partir des goûts qu'il manifeste dans de multiples domaines, des plus triviaux – alimentation, vêtements... – aux plus élevés – choix des ami·e·s et des amours, orientation professionnelle...) peut être décrite par un habitus, qui met en évidence ce qui unifie des pratiques n'étant diverses qu'en apparence, cet habitus lui-même s'expliquant par l'accès aux capitaux caractérisant son·a porteur·euse.

Logique du raisonnement de La distinction

Notre position dans la structure sociale =

notre accès aux capitaux

↓↓ ***génère***

Notre habitus – un habitus de classe

↓↓ ***détermine***

Nos goûts (révélant notre identité)

Un terme doit encore être explicité, qui joue un rôle-clé dans les trois temps du raisonnement construits par P. Bourdieu (en termes de styles de vie, de capitaux et d'habitus), celui de structure. Le propre d'une structure est d'être constituée d'éléments qui ensemble sont plus que leur somme. Ce sont les relations entre les éléments, définissant leur position dans la structure qui la détermine et non chaque élément pris isolément. On reviendra sur les éléments et leurs relations qui caractérisent la structure sociale objectivée (des capitaux) et la structure sociale incorporée (des habitus). Cette importance donnée aux structures par P. Bourdieu tient au paradigme structuraliste dans lequel il s'inscrit. Ce paradigme aura un grand retentissement en particulier en France jusqu'à la fin des années 1960 dans différentes sciences humaines (en linguistique d'abord, puis en anthropologie, en histoire,...). On a beaucoup reproché à ce paradigme de ne pas permettre la prise en compte de la liberté individuelle, le sujet étant comme écrasé par sa position dans la structure, ses actions et ses représentations étant produites par celle-ci. On y reviendra dans la première critique adressée à P. Bourdieu.

Nous compléterons l'approche des inégalités sociales que P. Bourdieu nous permet de mener par une analyse en termes de **genre** (voir glossaire). Cela fera l'objet de la dernière question critique.

Plan du chapitre

L'accès aux capitaux étant le niveau le plus déterminant, c'est par lui que nous commencerons la description des caractéristiques retenues par P. Bourdieu pour décrire l'identité de quelqu'un·e (1.1), revenant ensuite au concept d'habitus (1.2). On s'interrogera alors sur le processus par lequel est produite l'identité (2) pour prendre enfin un recul critique par rapport à l'approche de l'identité proposée par P. Bourdieu (3).

Objectifs d'apprentissage

Il s'agit de savoir articuler les trois niveaux d'observation et d'analyse identifiés ci-dessus pour chaque cas singulier proposé dans les exercices du site : au départ de goûts singuliers, pouvoir retrouver le principe générateur de ces goûts (l'habitus) et expliquer celui-ci par la position dans l'espace social (l'accès aux capitaux).

1 Les caractéristiques pertinentes pour définir l'identité

1.1 La structure sociale objectivée : volume, structure et évolution temporelle des capitaux

1.1.1 Les capitaux

La position sociale est définie par l'accès qu'elle rend possible aux différents types de biens, que P. Bourdieu va appeler des capitaux. Un « capital » est tout type de ressources qui, mis en œuvre dans les pratiques des agent·e·s, peut avoir des effets utiles pour elles et eux dans un champ déterminé. Le terme a pour origine le champ économique : P. Bourdieu l'utilise de façon analogique pour nommer toute ressource, dans n'importe quel champ, pouvant s'accumuler, se transmettre et permettre de tirer des profits pour son·a possesseur·e. On peut ainsi identifier les différents types de capitaux en fonction de *leur objet* (économique bien sûr, mais aussi culturel, social, symbolique, corporel...). On peut aussi les distinguer selon leur *mode d'acquisition* : hérité (ce qui donne en règle générale plus d'aisance à son·a porteur·euse pour en tirer parti) ou acquis.

Il s'agit de propriétés « objectivées » dans la mesure où elles existent à l'extérieur de l'individu, sous forme de biens matériels (capital économique par ex.), de liens sociaux (capital social) ou de prestige (capital symbolique) et pouvant faire l'objet d'une mesure¹. La structure sociale, construite comme ensemble de

1 La seule exception est celle du capital culturel incorporé qui, comme son nom l'indique, renvoie à ce qui marque le corps même de l'individu ; sa présence au niveau objectivé peut néanmoins se justifier dans la mesure où l'on envisage cette propriété en tant qu'elle peut être une ressource mobilisable dans le jeu social.

positions définies par l'accès différencié à ces capitaux, sera dès lors qualifiée elle aussi d'objectivée.

L'enjeu pour les agents sociaux, selon P. Bourdieu, est de s'approprier un maximum de ces biens rares que sont les capitaux.

On va décrire les principaux d'entre eux.

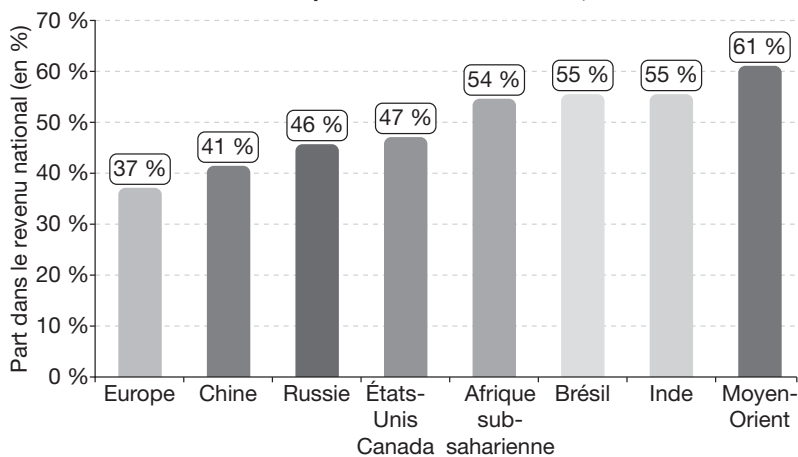
Le capital économique

Il est constitué des différents facteurs de production (terre, usine, travail...), de l'ensemble des biens économiques (e.a. : de consommation), des revenus (leur volume et leur type : salaire, rente, valeurs immobilières, bénéfices commerciaux...). La capacité de faire-valoir de ces biens dépendra d'un type de société à l'autre (ex. : différente dans une société agraire et dans une société (post)-industrielle). On distinguera le capital économique hérité du capital acquis. P. Bourdieu a moins travaillé sur ce type de capital dont le poids dans nos sociétés n'est plus à démontrer, que sur les autres formes de capital, en particulier le capital culturel.

Illustration 1.1 L'inégale répartition des capitaux économiques en Belgique et dans le monde

En utilisant toutes les données disponibles, concernant tant les revenus que les patrimoines, une centaine de chercheur·euse·s ont établi entre autres les comparaisons suivantes (voir tableau ci-dessous).

Part de revenu des 10 % les plus aisés dans le monde, 2016



Source : WID.world (2017). Voir wir2018.wid.world pour les séries et les notes.

En 2016, le décile supérieur (les 10 % des revenus les plus élevés) a perçu 37 % du revenu national en Europe, contre 61 % au Moyen-Orient.

À l'échelle mondiale, dans les pays de l'OCDE comme dans les pays émergents, on observe un accroissement des inégalités entre 1980 et 2016 [WID, *op. cit.*], de façon néanmoins atténuée en Europe.

En Belgique, lorsque l'on prend en compte le revenu des facteurs (capital/travail) en le comparant au revenu disponible (après impôts et redistribution par la sécurité sociale) avec le Revenu National Net comme source², on obtient les chiffres suivants [*op. cit.* p. 149] : les 20 % des ménages les plus pauvres disposent de 0,8 % de l'ensemble du revenu des facteurs contre 6,7 % du revenu disponible ; les 20 % les plus riches de 57,2 % du revenu des facteurs contre 47,6 % du revenu disponible. C'est donc grâce à la redistribution que l'inégalité des revenus est (très) légèrement réduite. Si l'on se concentre sur les 1 % les plus riches, on observe même une dégressivité de l'impôt puisqu'alors qu'ils disposent de 15,4 % du revenu des facteurs, ils bénéficient de 16,2 % du revenu disponible.

Depuis la crise financière de 2008, l'écart s'est creusé du fait que les revenus du capital (qui bénéficient aux plus aisés) et leur concentration se sont accrus bien davantage que les revenus du travail et les revenus du capital auxquels accèdent les classes moyenne et populaire (épargne et obligations d'État). De plus, les politiques de redistribution de l'État se sont progressivement infléchies.

Le capital culturel

Il peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, objectivé et institutionnalisé.

À l'état incorporé, le capital culturel est une disposition durable, marquant le corps (c'est-à-dire un habitus) : savoir se tenir, parler et se mouvoir en public, mais aussi, avoir le « flair » pour reconnaître une œuvre d'art sans nécessairement avoir de compétences spécifiques en relèvent. Ce type de capital culturel est acquis par familiarité, dans les apprentissages familiaux les plus précoces. Le travail d'assimilation, d'inculcation qu'il suppose coûte du temps (d'où le lien au capital économique) mais il en fait gagner à l'individu qui en est porteur : il détermine l'aisance avec laquelle seront mis en œuvre les autres capitaux.

On peut montrer par exemple que, dès le début de la scolarité, les enfants manifestent des performances très inégales suivant leur milieu social : les enfants des classes dominantes ont déjà bénéficié plus que les autres, dès la prime éducation familiale, du travail d'inculcation des dispositions culturelles valorisées par l'école (étendue du vocabulaire, capacité d'abstraction, maîtrise de soi...). On sait aussi que la pratique d'un art chez les jeunes, qui varie considérablement suivant la

² Ainsi que le font A. Decoster *et al.* (*Inégalités en Belgique. Un paradoxe*, Racine, 2024) que nous suivrons ici, cette approche évitant la sous-estimation des revenus du capital.

classe d'origine, modifiera durablement le rapport aux arts. L'apprentissage tardif, méthodique, accéléré, ne pourra pas rattraper dans ses effets cette «incorporation» dès le plus jeune âge du capital culturel.

À l'état objectif, le capital culturel prend la forme de biens culturels (tableaux, livres, dictionnaires, instruments de musique, meubles...). Dans sa matérialité, ce capital peut être acquis par des non-héritiers. Mais pour être «consommé» (apprécié, utilisé) sur le mode qui lui sied, ce capital suppose les dispositions incorporées mentionnées plus haut.

Un exemple important aujourd'hui de cet état du capital culturel est celui de l'équipement informatique : une enquête du CREDOC (France, 2009) montre que 94 % des personnes dont le revenu mensuel est supérieur à 3 100 euros était équipée contre 48 % de celles dont le revenu mensuel était inférieur à 900 euros. De plus, même équipées, les personnes ayant un capital culturel faible n'auront pas un usage optimal de leur connexion, ayant du mal à chercher, trier, évaluer la pertinence de l'information. Le «Baromètre de la société de l'information» (4.12.19, SPF Économie) montre ainsi que si 8,6 % des Belges n'ont jamais utilisé Internet, c'est le cas pour 21 % des individus appartenant à un ménage dont les revenus sont inférieurs à 2 000 euros, contre seulement 2.2 % pour ceux issus d'un ménage disposant de plus de 3 000 euros. Ce sont là deux facettes de ce que l'on appelle la fracture numérique, l'une renvoyant à du capital culturel objectif (l'équipement), l'autre à du capital culturel incorporé (l'usage).

Introduction à la sociologie par 8 grands auteurs

Bourdieu | Collins | Du Bois | Goffman | Mills | Sennett | Tönnies | Weber

- **Huit grands auteurs** : P. Bourdieu et E. Goffman interrogent l'identité individuelle, F. Tönnies, M. Weber et W. E. B. Du Bois réfléchissent la modernité, C. W. Mills, P. H. Collins et R. Sennett questionnent les sociétés contemporaines.
- **Une nouvelle et deux nouveaux sociologues** pour aborder la question de la **race** comme système de domination et de ses rapports à la **classe** et au **genre**, avec des perspectives critiques actualisées sur les auteurs étudiés.
- **Un usage actif de la sociologie** grâce à des **illustrations**, des **photographies**, des **exercices** et des **corrigés**.
- **Des exercices supplémentaires** accessibles gratuitement en ligne sur le site www.sociolog.be

Destiné aux étudiants de premier cycle en sociologie.

Natalie RIGAUX

Professeure émérite de sociologie à l'Université de Namur (Belgique), elle a notamment publié *La sociologie d'Erving Goffman* aux Éditions de La Découverte (avec Jean Nizet) et *Au fil du soin. L'expérience des personnes « démentes » vivant au domicile, de leurs proches et des professionnel·le·s* chez Peter Lang.

Dans la même collection :



9 782807 372528

29,90 €



www.deboecksuperieur.com